

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

**BRUNO VASCONCELLOS SILVA**

**A *PERTENÇA* DOCENTE: BUSCA DE SENTIDOS NAS  
EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

**VITÓRIA  
2022**

BRUNO VASCONCELLOS SILVA

**A *PERTENÇA* DOCENTE: BUSCA DE SENTIDOS NAS  
EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

**Orientadora:** Professora Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo

VITÓRIA  
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S586p Silva, Bruno Vasconcellos, 1983-  
A pertença docente : busca de sentidos nas experiências dos  
professores de educação física escolar / Bruno Vasconcellos Silva.  
- 2022.  
239 f. : il.

Orientadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo.  
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. pertencimento. 2. reconhecimento (filosofia). 3. professor –  
formação. 4. Educação Física – escolas. I. Figueiredo, Zenólia  
Christina Campos. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

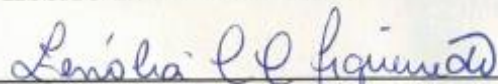
BRUNO VASCONCELLOS SILVA

**A PERTENÇA DOCENTE: BUSCA DE SENTIDOS NAS  
EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em 16 de dezembro de 2022.


**COMISSÃO EXAMINADORA**



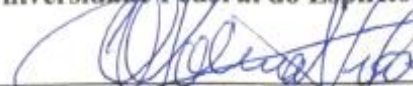
Prof. Dr<sup>a</sup>. Zenólia Christina Campos  
Figueiredo  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora



Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida  
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr<sup>a</sup>. Vânia Carvalho de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Vicente Molina Neto  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago  
Universidade Federal de Minas Gerais

*Ao Davi (filho), a melhor parte de mim, por quem assumi a responsabilidade de introduzir em um mundo comum como promessa de um novo começo.*

*À Dani (esposa), minha companheira e melhor amiga, por ser quem é e por sempre estar, incondicionalmente, ao meu lado ao longo desta trajetória.*

*Aos meus pais (Edna e Paulo), aqueles sem os quais nada disso seria possível.*

## AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas e as instituições que estiveram presentes nessa trajetória formativa! De maneira especial, agradeço carinhosamente:

À professora Dr<sup>a</sup>. Zenólia Christina Campos Figueiredo, a Zel, por sua generosidade em me aceitar como orientando, pela orientação sólida, cuidadosa e paciente, por ser exemplo de *amor mundi* manifestado em sua tarefa docente. Sou testemunha de seu compromisso ético e político com o CEFD e a Ufes. Agradeço pela confiança e pelo precioso tempo a mim dispensado ao longo desses pouco mais de seis anos de orientação (entre mestrado e doutorado), pela liberdade que tive para percorrer meu trajeto formativo, muito peculiar de estudo e pesquisa em virtude do contexto e da realidade, pelo encorajamento de seguir meus próprios passos e de me resgatar sempre que se fez necessário, pelas orientações no momento certo, bem como pelo que aprendi com sua forma de pensar. Sobretudo, por acreditar em mim, quando não mais acreditavam.

Sou grato pela leitura atenta e provocativa dos professores participantes da banca. Aos professores Dr. Vicente Molina Neto e Dr. Tarcísio Mauro Vago pela atenção e cuidado na intervenção do texto meu total respeito e carinho pelas referências que são no campo da Educação Física. Em especial, gostaria muito de agradecer ao professor Dr. Felipe Quintão de Almeida (Felipão) pela amizade desde o período em que fomos contemporâneos na graduação e pela referência de professor e pesquisador que se tornou. À professora Dr<sup>a</sup>. Vânia Carvalho de Araújo por sua reconhecida familiaridade com os estudos da Hannah Arendt, autora complexa e, ao mesmo tempo apaixonante. As suas orientações foram de fundamental importância para a elucidação dos temas envolvidos. Felipe e Vânia promoveram intervenções essenciais para colaboração no texto desde o exame de Qualificação 1. À professora Alina pela atenção e disponibilidade de sempre para as correções do texto, desde que ingressei no “mundo” acadêmico.

A todos os professores do PPGEF/CEFD/Ufes, à todos os colegas da turma de doutorado que ingressaram em 2018, com os quais, de maneira especial, compartilhamos angústias e alegrias nesse processo formativo. Agradeço, também, com a mesma grandiosidade, aos funcionários pela gentileza e disponibilidade para ajudar quando preciso.

Aos colegas de trabalho, tanto das escolas em que atuei quanto do setor administrativo de quando estive lotado nas Secretarias de Educação, que compreenderam as minhas dificuldades nesse processo formativo e foram, de certo modo, parceiros e colaboradores nesta pesquisa.

Agradecimento mais que especial aos colaboradores da pesquisa, os “professores oásis”, pela possibilidade do aprendizado em conjunto, pelas trocas, discussões e amizades. Com vocês a formação coletiva e colaborativa é de fato potente. Sem esses colaboradores não teria sido possível. Agradeço por serem essas pessoas generosas que me ofertaram seu tempo e sua paciência.

A todos os meus familiares e amigos que realmente se importaram com este momento e mesmo distantes se fizeram presentes. Foram pacientes com meus devaneios e ausências. Vale ressaltar que eles preenchem a vida de alegria, fazendo valer a pena a labuta e a solidão da vida acadêmica. Em especial, aos meus pais, Edna e Paulo, que me deram o dom da vida e por tudo aquilo que as palavras não expressam. Ao meu irmão, Diogo, com quem nos encontramos por meio das diferenças. Ao Davi, meu filho, que ilumina com encanto, alegria e humor todos os meus dias e, mesmo muito jovem, parecia entender a necessidade de me privar de sua companhia em várias oportunidades que, para ele, foram importantes. À Daniela, minha esposa, por suportar e compreender meus momentos difíceis, pelas partilhas dos últimos anos, pelo respeito com as minhas escolhas e pelo carinho sempre presente nos seus gestos, nas suas palavras e nos seus silêncios, por suportar a solidão com um sorriso e por me compreender com amor. Obrigado por sua generosidade, sua abnegação e seu estímulo incondicional para que este estudo pudesse se concluir da melhor maneira possível.

A Deus, sempre!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDETT, 2016, p. 247).



## RESUMO

A pesquisa visa a investigar a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar, expressa na relação entre a docência e o mundo, tomando como pressuposto, principalmente, os conceitos e categorias arendtianas. A *pertença* à docência, neste estudo, está articulada à ideia de o professor se reconhecer como responsável por esse horizonte público, nessa acolhida às novas gerações que chegam no mundo preexistente, um mundo que nós construímos, de alguma maneira, juntamente com nossos antepassados, para que os mais novos possam julgar sobre uma dada realidade. O professor deve decidir se ama o mundo – o *amor mundi*, as práticas corporais, no caso dos professores de Educação Física –, assim como seus novos habitantes o bastante para assumir a responsabilidade por ambos. Trata-se, portanto, de uma dupla responsabilidade. No que tange à justificativa, o estudo não defende que a docência deve ser pensada como um sacerdócio ou doação, embora seja importante buscar a motivação e o interesse pessoal que se constrói sobre o magistério. Fazer algo que lhe seja valioso significa atribuir um sentido/significado pessoal e um reconhecimento social a seu saber-fazer. Em outros termos, parece que a *pertença* pode ser estimulada, provocando os professores de Educação Física escolar de dentro para fora, podendo ser a motivação que confere a humanidade à sua existência. O estudo enfatiza que o querer e a vontade precisam ser mais bem investigados. Pensar naquilo que nos afeta, bem como se interpelar como membro de uma comunidade mobilizam o sujeito para refletir sobre o processo de formação de todos que são responsáveis pelo mundo. A pesquisa utiliza o método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa como princípio teórico-metodológico. Essa perspectiva possibilita ao docente o conhecimento de si em sua trajetória, promovendo a reflexão e o entendimento de si e de sua prática, bem como permite analisar as interconexões de seu itinerário com o contexto acadêmico, social, histórico e cultural, com o seu modo de se apropriar das experiências e, assim, realizar o “exercício de pensamento” sobre seus sentidos/significados. No que se refere aos recursos metodológicos, prioriza os materiais biográficos primários, mais especificamente as entrevistas narrativas. Analisa as narrativas (auto)biográficas das experiências dos colaboradores da pesquisa, nas quais recordaram as experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória formativa (no âmbito familiar, na educação básica, na formação inicial e em outros espaços/tempos formativos) que promoveram marcas significativas em sua formação pessoal/profissional, bem como se manifestaram como possíveis guias/inspirações para constituir sua *pertença* à profissão em sua experiência docente. Além disso, analisa suas experiências vivenciadas ao longo de sua

experiência docente na educação básica, interpretando como revelam sua *pertença* e, ainda, identifica os aspectos que emergem de seus saberes/fazeres como potencial guias/inspirações para os alunos e (futuros) professores a agir conforme seus contextos e realidades. Nas considerações finais, infere que se faz necessário melhor pensar a respeito das experiências formativas dos professores de Educação Física escolar como ponto de partida para a constituição da *pertença* à docência. Essas narrativas podem contribuir para potencializar o agir dos (futuros) professores de Educação Física escolar, constituindo uma *pertença* à profissão docente.

Palavras-chave: pertencimento; reconhecimento (filosofia); professor – formação; Educação Física – escolas.

## ABSTRACT

This research aims at investigating the *allegiance (pertença)* with the profession of School Physical Education Teachers, expressed in the relation between teaching and the world, assuming, mainly, the Arendtian's concepts and categories. The sense of belonging to the teaching profession, in this study, is linked to the idea of Teachers acknowledging themselves as the ones responsible for such public horizon, in this reception regarding the new generations coming to the pre-existing world, a world that we have built, in a way, in conjunction with our ancestors, so that the younger ones can judge about a certain reality. The Teachers must decide whether they love the world - the *amor mundi*, the body practices, in the case of Physical Education Teachers –, as well as their new habitants are enough to accept responsibility for both. Therefore, the research is about a dual responsibility. Insofar as the justification is concerned, the study does not sustain that teaching must be thought as priesthood or donation, although it is important to search for motivation and personal interest that is created with the magisterium. To do something that is considered valuable means attributing a personal sense/meaning and a social recognition to your know-how. In other words, it seems that this *allegiance (pertença)* can be stimulated, provoking the School Physical Education Teachers from inside out, which can be the motivation that vests humanity with their existence. The study stands out that the need to a further investigation about desire and will. To think about what affects us, as well as to be questioned as member of a community, mobilizes the individual in order to reflect on the training process of those in charge of the world. The research uses the narrative and the (self) biographic method as theoretical-methodological principle. Such perspective enables Teachers to be aware of themselves regarding their trajectory, causing reflection and understanding themselves and their practices, also allowing the analysis of interconnections of their itinerary with the academic, social, historic and cultural contexts, with their way to appropriate experiences and, thus, to do the “thinking exercise” about their senses/meanings. In relation to methodological resources, it prioritizes the primary biographic materials, more specifically the narrative interviews. It analyzes the (self) biographic narratives of the experiences belonging to the research collaborators, in which they remembered the experiences lived throughout their training trajectory (in the family ambit, elementary education, initial training and in other training space/time) that promoted significant marks on their personal/professional training, as well as had been manifested as possible guides/inspirations to build their *allegiance (pertença)* with the profession regarding their

teaching experience. Besides, the study analyzes their experiences lived throughout their teaching experience in elementary education, interpreting the way they reveal their *allegiance (pertença)* and, even, identify the aspects emerging from their expertise as potential guides/inspirations for the students and (future) Teachers to act according to their contexts and realities. In the concluding remarks, it infers the need to better think about the School Physical Education Teachers training experiences as a starting point for the constitution of *allegiance (pertença)* with Teachers. Those narratives may contribute to strengthen the act of (future) School Physical Education Teachers, constituting an *allegiance (pertença)* to the Teachers' profession.

Keywords: belonging; acknowledgement (philosophy); teachers – training; Physical Education – school.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
<b>1 A "CONDIÇÃO HUMANO DOCENTE".....</b>	<b>23</b>
1.1 A ATIVIDADE DO TRABALHO: ASPECTOS CÍCLICOS E TRANSITÓRIOS.....	25
1.2 ATIVIDADES DA OBRA: ASPECTOS DA PERMANÊNCIA E DURABILIDADE.....	27
1.3 ATIVIDADE DA AÇÃO: ASPECTOS DA IMPREVISIBILIDADE.....	32
<b>2 EDUCAÇÃO E SUA CONDIÇÃO PRÉ-POLÍTICA.....</b>	<b>42</b>
2.1 A DUPLA RESPONSABILIDADE DOCENTE.....	42
<b>3 O PERTENCIMENTO À PROFISSÃO DOCENTE.....</b>	<b>58</b>
3.1 A <i>PERTENÇA</i> DOCENTE COMO MANIFESTAÇÃO DO <i>AMOR MUNDI</i> .....	58
3.2 TRADIÇÃO, PASSADO E AUTORIDADE: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A CONSTITUIÇÃO DA <i>PERTENÇA</i> DOCENTE.....	60
<b>4 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: “SÓ NA FOZ DO RIO É QUE SE OUVEM OS MURMÚRIOS DE TODAS AS FONTES”.....</b>	<b>71</b>
4.1 MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E A PESQUISA NARRATIVA: “A GENTE ESCREVE O QUE OUVI, NUNCA O QUE HOUVE”.....	71
<b>4.1.1 A experiência como pedra angular da pesquisa narrativa.....</b>	<b>79</b>
4.2 MATERIAIS BIOGRÁFICOS: RIQUEZA OBJETIVA E PREGNÂNCIA SUBJETIVA.....	82
<b>4.2.1 Entrevista narrativa: “Esperava o silêncio. Escutava muito [...]”.....</b>	<b>83</b>
4.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DOS “PROFESSORES OÁSIS”.....	88
4.4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISES.....	98
<b>5 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS “PROFESSORES OÁSIS”.....</b>	<b>104</b>
5.1 MEMÓRIAS QUE CARREGAM DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: <i>UM CHEIRO CARACTERÍSTICO</i> .....	104
5.2 TEMPO DE ESCOLA E O SEU PAPEL ESSENCIAL DE ENSINAR	

	PERGUNTAS.....	122
5.3	RECORDAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DAS PRÁTICAS CORPORAIS NO PERÍODO DA ESCOLARIZAÇÃO.....	141
5.4	PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A CATEGORIA DE AUTORIDADE.....	151
5.5	MANIFESTAÇÃO DOS ASPECTOS DA <i>PERTENÇA</i> DOS “PROFESSORES OÁSIS” EM SEUS SABERES/FAZERES.....	177
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA COMO PONTO DE PARTIDA.....</b>	<b>221</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>227</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>233</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....</b>	<b>234</b>
	<b>APÊNDICE B – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO.....</b>	<b>235</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO....</b>	<b>237</b>

## INTRODUÇÃO

É comum o debate sobre a crise *da* educação brasileira ou a crise *na* educação brasileira, como se essas expressões tivessem o mesmo significado. Entretanto, identificamos diferentes perspectivas e compreensões para ambas. A primeira expressão possibilita o entendimento de que a crise emerge na esfera educacional, sem que haja uma correlação ou sofra influências externas de outros acontecimentos ou dimensões afetas, ou seja, ela é compreendida como aquela gerada por dentro da educação.

A segunda expressão, por sua vez, esclarece que a crise é exterior ao âmbito educacional e que as suas dimensões se dispersaram para outros campos, nos quais a crise vem sendo compreendida desde fora da educação. Tais desdobramentos externos são manifestados dentro da instituição escolar, por conseguinte parece-nos indicar a temática sobre a qual versa este estudo: a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Embora Hannah Arendt não tenha se dedicado a refletir circunstanciadamente sobre a crise na educação, encontramos reflexões bem consubstanciadas e que nos motivaram a desenvolver algumas considerações introdutórias acerca do assunto. No ensaio “A crise na educação”, publicado na coletânea “Entre o passado e o futuro” (2016a), a autora afirma que a crise é uma excelente oportunidade para semear novas reflexões que visem à transformação do mundo. A crise é o momento oportuno para pensarmos sobre e, assim, exigirmos respostas velhas ou novas. A crise está relacionada com as dúvidas, os constrangimentos, as decepções, os eventos e os acontecimentos pelos quais passamos.

A autora reflete sobre a crise desde fora da educação, cujo pano de fundo foi a crise geral que acometeu o mundo moderno, resultante da crise da autoridade, correlata à crise da tradição, que corroboraram decisivamente para a crise na educação. Essa crise no mundo moderno, cuja extensão atinge também a educação, parece comprometer o compartilhamento de conceitos e práticas que podem fundamentar nossas relações e ações no mundo e, ainda, colabora para que possamos nos privar das experiências da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão, por meio de uma crise que podemos perder as respostas nas quais nos apoiávamos de ordinário, sem nos atentarmos que elas constituíam as devidas respostas.

Nessa direção, Carvalho (2015) advoga que a existência de uma crise na educação significa, a princípio, reconhecer que perdemos as respostas que nos serviam de pilares no que tange aos procedimentos, às escolhas e, sobretudo, ao sentido público que incumbimos ao processo educacional – “O que ensinar? Como? Em nome de que educar?”. Além disso, significa que perdemos os critérios aos quais acreditávamos poder recorrer na busca dessas

respostas e, ainda, não poderão ser compartilhados regras/princípios que possibilitam nos guiar/inspirar nas experiências dos professores.<sup>1</sup>

Por conseguinte, deixamos de ter parâmetros e critérios comuns que nos fundamentam na condução do “exercício do pensamento”. Perdemos a estabilidade que alicerçava a relação dos homens entre si e deles com o mundo. Nesse sentido, a pensadora alemã ressalta que realmente o que ocorre com uma crise é a destruição de parte do mundo (ARENDDT, 2016a).

Essa concepção arendtiana de mundo público nos interessa devido à sua intrínseca relação com a educação. Com esse horizonte, o mundo pode ser caracterizado como um conjunto de heranças simbólicas e materiais, produto de obras humanas. Na medida em que é lugar comum, fica interposto entre os homens, possibilitando tanto a sua união, quanto a sua separação. Então, o mundo é o artificialismo humano (esses são artefatos humanos decorrentes do agir humano), bem como o espaço de convivência onde os indivíduos se encontram e constituem, em comunidade, o significado de seus artefatos, feitos, palavras, histórias e memórias comuns (2016b).<sup>2</sup>

No âmbito desses aspectos do mundo comum, revela-se a pluralidade humana como realidade tangível e compartilhada, permitindo certa permanência de obras e histórias humanas para além da vida de cada indivíduo. Assim, essa concepção de mundo comum de Hannah é apreendida, neste estudo, para nos ajudar a compreender melhor sobre como o professor de Educação Física escolar precisa se responsabilizar pela transmissibilidade dos sentidos e significados de parte do mundo comum, por meio de suas especificidades, em outros termos, por meio das práticas corporais sócio, histórica e culturalmente construídas pela humanidade.

Para tanto, tomamos como pressuposto o enunciado por Arendt (2016a), quando afirma que a profissão docente, como representante de todos os habitantes no mundo, assume a responsabilidade de introduzir os recém-chegados (alunos) em um mundo comum. É a sua função servir de mediadora entre o mundo e os alunos, entre as velhas e as novas gerações.

Essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade; não se tratando de um mero mediador, mas um responsável em legar uma “herança sem testamento” aos novos herdeiros de um mundo comum (CARVALHO, 2015). Por sua vez, tal herança potencializa a capacidade dos recém-chegados de iniciar novos começos no mundo, pois, sem ela, esses

---

<sup>1</sup> Embora reconheça a relevância do debate quanto à distinção de gênero, utilizamos o termo homens, professores, alunos, formandos e outros, no plural, para evitar sobrecarregar o texto com parênteses.

<sup>2</sup> Ressaltamos que a obra “A condição humana” passou por recente revisão, tendo uma nova edição lançada no Brasil em 2010, elaborada por Adriano Correia, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assim, enfatizamos que as explanações apresentadas aqui são orientadas por essa edição, no caso, a edição publicada por meio da tradução de Correia (ARENDDT, 2016b).



tampouco poderiam agir. Tal compreensão nos permite entender a autoridade docente como a possibilidade de começar.

Assim, na medida em que o docente ama o mundo e os seus novos habitantes, o bastante para assumir essa dupla responsabilidade, significa um querer ou uma vontade de que o mundo comum continue sendo “algo” – um artifício da obra humana material e simbólico, que possa passar por transmissibilidade para as demais gerações –, sem que seja transformado em um “nada” – um não mundo, em processo de desertificação.<sup>3</sup>

Significa, ainda, um querer ou uma vontade permanente de que os recém-chegados sejam um “alguém” – seres singulares que assumirão suas responsabilidades com o mundo – ao invés, de um “ninguém” – pessoas tomadas como dispensáveis ou desnecessárias –, pois, nas condições de um mundo feito deserto, existe o perigo iminente de vir a prevalecer o “nada” e o “ninguém” (ARENDR, 2008, 2016b).

Ressaltamos, então, que, para que haja uma transmissão da responsabilidade entre as gerações, somente é possível em relação ao mundo em que cada um pode se inserir. Assim, o apreço dos professores pelo mundo que herdaram e que legarão aos mais jovens é fundamental para que os alunos possam se situar no mundo à sua maneira, refletindo sobre os problemas e eventuais perspectivas que isso envolve no momento, de modo que não se pode contar com uma tradição intacta (ARENDR, 2016a).

Esse *amor mundi*, o apreço pelo mundo por parte dos docentes, significa o amor ao mundo comum. Como desse professor de educação física escolar em seu processo de formação e suas aulas, portanto o processo de formação que oferece aos alunos, acolhe esse aluno no mundo preexistente, bem como a aposta que faz para que esses possam tanto amar o mundo quanto possam ingressar algo novo no mundo.

Assim, espera-se que esses, os “mais novos”, assumam a responsabilidade pelo mundo. Mundo do qual os professores de Educação Física escolar deverão se retirar, embora se espere que permaneçam seus testemunhos e suas memórias, não deixando a certeza do legado, mas uma aposta no mundo no qual estão há mais tempo e ofereceram a possibilidade desse amor ao mundo.

Dessa maneira, as categorias e conceitos arendtianos de crise na educação: mundo comum, tradição, autoridade, passado e futuro são relevantes para colaborar com nossa

---

<sup>3</sup> O não mundo, ou a perda do mundo comum na modernidade, o processo de desertificação, pelas lentes arendtianas, pressupõe uma inversão da finalidade educativa, na qual não se visa mais a iniciar as novas gerações, os alunos, em um mundo comum. Não há mais a transmissibilidade do artificialismo humano por meio da convivência plural.

compreensão sobre o objeto desta tese, circunscrito à constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física na escola.

Vale ressaltar que, neste estudo, entendemos a *pertença* docente como uma autoridade do presente que toma o passado como uma das referências importante, embora esse passado sempre precise ser revisitado para potencializar nossas escolhas, porque nem tudo do passado vale a pena ser repetido. Assim, a *pertença* está relacionada com o testamento simbólico e material do passado, porém naquele que se revela também no presente pelas mãos do professor de Educação Física escolar. Esse testamento contribui para revelar a experiência desse professor, sua dupla responsabilidade, colaborando, também, no ajuizamento no âmbito da profissão.

Desse modo, a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar está articulada à ideia de o professor se reconhecer como responsável para esse horizonte público, nessa acolhida às novas gerações que chegam no mundo preexistente, um mundo que nós construímos, de alguma maneira, juntamente com nossos antepassados, para que os mais novos possam formular juízos entre o bem e o mal, a verdade e a mentira, a justiça e a injustiça, em outros termos, possam julgar e intervir sobre uma dada realidade.

Nesse sentido, Arendt (2016b) propõe promover uma reconsideração da condição humana da perspectiva das experiências. Logo, devemos pensar no que estamos fazendo no mundo. Mas o que se entende como pensamento em Arendt? Buscamos em Almeida (2009, p. 119) essa compreensão, por estar contextualizada à educação:

O pensar, contudo, não age, nem tem algum efeito direto sobre nosso agir, e, no entanto, é o único caminho para atribuímos algum sentido àquilo que se passa no mundo, sendo nisso que consiste sua relevância. Pensar é retirar-se do mundo, sair do espaço movimentado dos acontecimentos e da presença dos outros, para poder refletir sobre o ocorrido. Ocorrência e acontecimento não possuem um significado por si, mas se tornam significativos no momento em que, pensando-os, nos relacionamos com eles. De acordo com Arendt, o sentido de um fato não reside em sua estrutura lógica, nem em sua inserção numa sequência de causas e efeitos; também não diz respeito a um processo histórico maior que lhe atribua algum significado teleológico, mas pode surgir quando transformamos meros fatos em uma história (estória *story*) humanamente compreensível. Com isso, no entanto, não se chega a um sentido *definitivo*. Pelo contrário, a cada acontecimento é preciso começar a reflexão de novo, já que o pensar – diferentemente do que se possa esperar dele – não produz sabedorias perenes, nem conhecimentos, nem teorias acabadas.

Para Almeida (2009), embora Arendt delineie suas teorias políticas a fatos social e historicamente circunscritos, os conceitos que se apresentam parecem possíveis de serem

interpretados em outras situações em que a vida humana se encontra afastada do exercício de pensar criticamente, como no caso da educação e a *pertença* à profissão de professores de Educação Física escolar.

Arendt (2016a) afirma que não visa a educar ou convencer, mas seu foco é compreender. A pensadora solicitava que apenas pensássemos no que dizia; e não concordássemos. Seu exercício de pensamento consistia em mover-se entre o passado e o futuro, tomando os acontecimentos do presente como experiências vivas, nos quais o pensamento crítico pode e deve emergir.

Compreender, acrescentaríamos, compreender o mundo para Arendt, é encontrar um sentido. Esse se realiza por meio do pensamento que parte da experiência e envolve um julgamento. Compreender os eventos ocorridos entre os homens, do ponto de vista do outro, e que nos deixe desconfortáveis no mundo, pode nos devolver o sentimento de que estamos novamente em casa, onde podemos estar reconciliados, mesmo com a motivadora e permanente discordância.

A reconciliação está relacionada, também com a referência ao passado. A pensadora nos alerta que alguns acontecimentos e eventos, como as guerras ou o totalitarismo, podem nos impedir de inaugurar algo novo no mundo. Caso nós não fizemos essa leitura, interpretando bem o passado para identificar os pontos que podemos recomeçar a possibilidade de agir no mundo, ficaria um ressentimento.

Então, a categoria que a autora traz para explicar o ressentimento é a reconciliação como perdão, como fenômeno político. O perdão é capaz de nos mobilizar a agir de forma diferente de alguns aspectos do passado. Assim, o passado assume a autoridade, mas ele não diz respeito à todo o passado, Dessa forma, os fenômenos que nos impendem de inaugurar algo novo no mundo, não podem ser tragos como uma herança simbólica do passado, nós precisamos superá-los. Assim, essa categoria do perdão é essa possibilidade do agir diferente, caso contrário restaria somente o ressentimento, no qual impossibilitaria a potência do agir.

Assim, propõe-se uma tese de reflexão e contribuição para a possibilidade de reconciliação entre a docência e o mundo a partir da *pertença* à profissão docente. Em outros termos, buscamos compreender como os professores de Educação Física escolar manifestam o *amor mundi* na educação – o amor ao mundo comum – no que concerne à sua especificidade, à transmissibilidade das práticas corporais sócio, histórico e culturalmente construídas pela humanidade.

Nesse ínterim, considerando o objetivo central elucidado, apresentamos, na sequência, os objetivos específicos da pesquisa, bem como as questões periféricas desta tese, de maneira

que possamos engendrar pontes dessas teorias, desses conceitos e categorias arendtianas com o campo da Educação Física e, de fato, tentar defender uma tese.

Dessa maneira, interpelamos: em um primeiro movimento, quais são as experiências dos professores de Educação Física escolar, no decorrer do seu processo formativo – no âmbito familiar, na educação básica, na formação inicial e continuada, ou em outros espaços/tempos – que marcaram a sua formação pessoal/profissional? Foram possíveis guias/inspirações que implicaram sua *pertença* à profissão, sua dupla responsabilidade docente? Quais são as possíveis referências de responsabilidades desses professores nesse processo formativo que são mobilizados em sua experiência docente?

Em um segundo movimento, defendemos que a autoridade são esses elementos, são esses legados históricos e simbólicos das linguagens, das práticas, dos costumes. Então, como o professor de Educação Física escolar manifesta essa autoridade e promove a transmissibilidade para os alunos e, assim, configura o conceito de responsabilidade docente no espaço/tempo escolar?

Nessa sequência de questões nada lineares, indagamos ainda: quais são os guias/inspirações que podem emergir dos saberes/fazerem das experiências dos professores de Educação Física escolar investigados, que têm potencial de serem legados como heranças aos que ingressarão como “estrangeiros” – os alunos, os mais novos no mundo – e, ainda, quais desses são capazes de se apresentarem como referências para os demais (futuros) professores a agir conforme seus contextos e realidades?

Por fim, considerando a metáfora arendtiana do “deserto”, identificada no epílogo da obra “A promessa política” (2008), na qual ela reflete a respeito do processo de desertificação do mundo, a pensadora reporta-se aos “oásis” como fontes vitais, estratégicas e férteis que permitem os seres humanos viverem no deserto.

Para Arendt (2008), o esfacelamento do mundo comum, a perda de tudo que há entre nós, estão associados como uma expansão do deserto. Assim, para ela, quando os seres humanos perdem a capacidade de julgar (o sofrer e o combater) é possível que haja algo de errado, visto que não se consegue mais viver em condições da vida no deserto. Sendo assim, buscamos, mesmo não sendo do deserto, embora vivamos nele, transformá-lo em um mundo humano.

Justamente por sofrermos em tais condições desérticas é que, ainda, somos humanos e, também estamos intactos. Para a pensadora, devemos nos alertar para não nos tornarmos verdadeiros habitantes do deserto, a ponto de nos sentirmos como se estivéssemos em casa. Assim, apenas aqueles que são capazes de suportar a paixão de viver sob tais condições podem reunir em si mesmos a coragem que está na base da ação, a coragem de se tornar um ser ativo.

Nesse sentido, apropriamo-nos da metáfora do oásis, para refletir sobre os professores de Educação Física escolar que manifestam a *pertença* à profissão. Nesta tese, denominamos esses docentes de “professores oásis”,<sup>4</sup> visto que podem servir de guias/inspirações para o exercício de repensar a experiência dos professores de Educação Física escolar, mesmo correndo o risco de esses oásis serem meras miragens.

Os oásis são uma sucessão de acontecimentos que existem, independentemente das condições políticas, visto que a falha foi da política – a existência plural – e não o que os homens podem fazer e criar em sua existência singular – no isolamento do artista, na solidão do filósofo, ou na experiência docente. Os oásis não são lugares de “relaxamento”, mas fontes vitais que possibilitam os seres humanos viverem no “deserto”. Caso os homens não se reconciliem com ele, secarão (ARENDDT, 2008).

Vale ressaltar que, ao nos apropriarmos da metáfora do “deserto” da pensadora, não estamos aludindo que a escola seja tal qual essa região – um lugar ermo, desabitado ou com ausência de coisas.<sup>5</sup> Todavia, interessam-nos as possíveis reflexões da compreensão arendtiana sobre a metáfora para o que buscamos sobre a *pertença* à profissão dos professores de Educação Física escolar. Em outros termos, apreendemos a compreensão de “oásis” como uma potência, como uma perspectiva de os “professores oásis” poderem ser fontes vitais para seus (futuros) pares, de maneira que possam compartilhar seus saberes/fazeres.

Buscamos, em síntese, interpretar as trajetórias formativas de professores de Educação Física que atuam na educação básica, que apresentam atuações profissionais que configurem uma *pertença* à profissão, a princípio, sob o critério de responsabilidade pelo mundo e pelos alunos, que possam ser considerados como “oásis”, que apresentem uma potencial fonte de inspiração para constituir a *pertença* à profissão.

Metodologicamente, pretendemos narrar histórias das experiências humanas, com o fim de compreendê-las, embora possa haver acontecimentos inarráveis, de acordo com Arendt. Na Educação Física, podemos contar as histórias do mundo e, assim, atribuir um sentido a ele, quando possível. Para tanto, apostamos na possibilidade de essas histórias serem inspiradoras no processo de formação inicial dos futuros professores de Educação Física escolar, bem como de seus pares que também atuam em sua experiência docente em seus isolamentos e se reconhecem nessas histórias.

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que as características que investigamos nas trajetórias formativas do que denominamos “professores oásis”, de certa maneira, manifestam aspectos semelhantes aos estudos que discorrem sobre as “práticas pedagógicas inovadoras” ou “boas práticas” nas aulas de Educação Física escolar (ALMEIDA, 2017; FARIA, *et al.*, 2010; SILVA; BRACHT, 2012).

<sup>5</sup> Referência buscada no “Dicionário escolar da língua portuguesa” (AURÉLIO, 2008).

Sendo assim, com a atenção e cuidado de não promovermos idealizações simplificadoras da realidade, acreditamos que a escolha de investigarmos a trajetória formativa dos professores pode promover rupturas com um mero denunciamento, o qual se restringe a apontar culpados, ou conformismo, limitando-se a justificar um imobilismo.

Tal proposição perpassa a percepção de Betti (2005) de que a compreensão dos fenômenos da área deve ser buscada dentro dela mesma. Para Bracht (2005), a formação docente precisa ser compreendida como um contínuo, que envolva a trajetória singular do indivíduo, na qual sua história de vida se amalgama com as marcas de seu processo formativo.

Essa perspectiva pode colaborar para uma tradição pedagógica da área, não sendo possível considerá-la determinante para a *pertença* à profissão. Dessa forma, a trajetória formativa dos “professores oásis” pode ser uma “fonte” de inspiração para colaborar no processo formativo dos professores de Educação Física. Atentemo-nos para a literal acepção do termo “processo”, que perpassa toda a trajetória pessoal e profissional, portanto essa é singular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011).

Assim, objetivamos desenvolver um “exercício de pensamento” – apropriando-nos das categorias arendtianas – que não passam pelas operações intelectuais da dedução, da indução e da extração de conclusões que obedeçam às regras de não contradição e da coerência interna. Um estudo que expresse um “exercício de pensamento”, que emerge de incidentes da experiência viva, como denomina Arendt (2016a).

Não pretendemos apresentar respostas teóricas aos problemas da temática proposta neste estudo, muito menos encaminhar soluções para a crise na Educação Física. Buscamos uma reconsideração da “condição humano docente”, por meio das interpretações reflexivas das trajetórias formativas dos professores de Educação Física escolar – os “professores oásis”. Logo, propomos, em um movimento simples, e ao mesmo tempo complexo, provocar um exercício de pensamento sobre o que fizeram, fazem e estão fazendo a respeito de seu processo formativo e em sua experiência docente.

Vale ressaltar que o interesse/justificativa por este estudo emerge de parte da análise interpretativa do nosso trabalho de dissertação de mestrado,<sup>6</sup> que buscou avaliar uma experiência de formação continuada dos professores de Educação Física do ensino fundamental (1º ao 9º anos), desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Cariacica/ES, no ano de 2015,

---

<sup>6</sup> A dissertação de mestrado foi intitulada: “Formação continuada dos professores de Educação Física: avaliando uma experiência formativa”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Curso de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes – *Campus* de Goiabeiras. CAAE: 64032516.1.0000.5542. Número do Parecer: 2.182.134.

em uma relação dialógica com os professores, mediada pelo pesquisador, professor efetivo estatutário dessa instituição e, ainda, visou a subsidiar o processo pelos princípios da construção coletiva e colaborativa.

A experiência formativa foi motivada pelo desejo do professor/pesquisador em promover uma formação continuada em que as demandas e as necessidades, referentes ao trabalho docente, pudessem ser ouvidas e discutidas, e os professores participantes, de modo coletivo e colaborativo, contribuíssem com o processo, reconstruindo as propostas no decorrer dos encontros e valorizando o seu saber-fazer.

Conseguimos apreender, nesse estudo de dissertação, que o querer e a vontade precisam ser investigados melhor. Portanto, parece que pesquisar a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar pode colaborar com tal compreensão – compreensão no sentido arendtiano.

Dessa forma, no capítulo seguinte, apresentamos a compreensão de mundo comum de Arendt e o que ela designa de atividades humanas básicas (o trabalho, a obra e a ação), nas quais visamos a realizar um exercício de pensamento sobre os aspectos dessas categorias que podem contribuir para a compreensão da *pertença*.

No segundo capítulo, explicamos a compreensão de Arendt sobre a Educação e sua condição pré-política, bem como esclarecemos, mais detidamente, sobre a dupla responsabilidade docente, suas responsabilidades de mediador entre o mundo e os mais novos, de preservação do mundo e dos mais novos. Portanto, sua tarefa é conservar para renovar. Além do mais, apresentamos o entendimento da relação assimétrica/desigual, a *priori*, entre os professores e os alunos.

Na sequência do texto, organizamos o terceiro capítulo de maneira a fundamentar a compreensão de Arendt sobre o *amor mundi*, manifesto na *pertença* ao mundo. Essa análise nos permite aproximar a proposta que resultaria na *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar. Na sequência do capítulo explicamos a relação entre tradição, passado e autoridade e suas possíveis contribuições para constituição da *pertença* docente.

No capítulo quatro, abordamos o método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa como princípio teórico-metodológico. Essa perspectiva possibilita ao docente o conhecimento de si em sua trajetória, promovendo a reflexão e o entendimento de si e de sua prática, bem como permite ao sujeito analisar as interconexões de seu itinerário com o contexto acadêmico, social, histórico e cultural, com o seu modo de se apropriar das experiências e, assim, realizar o “exercício de pensamento” sobre seus sentidos/significados. Esclarecemos, também, a respeito dos recursos metodológicos que utilizamos. Optamos por dar prioridade aos materiais

biográficos primários, mais especificamente pelas entrevistas narrativas (narrativa oral), como fontes de produção das narrativas docentes (FERRAROTI, 2014).

No capítulo cinco, analisamos as narrativas (auto)biográficas das experiências dos “professores oásis”, os colaboradores da pesquisa recordaram as experiências vivenciadas ao longo de seu itinerário formativo (no âmbito familiar, na educação básica, na formação inicial e em outros espaços/tempos) que promoveram marcas significativas em sua formação pessoal/profissional, bem como se manifestaram como possíveis guias/inspirações para constituir sua *pertença* à profissão em sua experiência docente.

Em seguida, analisamos suas experiências vivenciadas ao longo de sua experiência docente na educação básica, interpretando como revelam sua *pertença* e, ainda, identificando quais aspectos emergem de seus saberes/fazerem como potenciais guias/inspirações para os alunos e (futuros) professores agirem conforme seus contextos e realidades.

Nas considerações finais da tese, entendemos que se faz necessário pensar melhor a respeito das experiências formativas dos professores de Educação Física escolar como ponto de partida para a constituição da *pertença* à docência. Dessa forma, ao investigarmos as narrativas das experiências vivenciadas pelos “professores oásis”, compreendemos que essas podem colaborar para superar a crise da autoridade docente, apresentando possibilidades de agir para os (futuros) professores.

Considerando que a crise de autoridade apresenta um forte vínculo com a crise da tradição, essa proposta de, por meio da trajetória formativa, serem feitas as escolhas dos pontos mais importantes dentro das experiências para serem preservados, pode constituir-se como uma tradição que pode colaborar com a constituição da *pertença* dos professores de Educação Física escolar.



## 1 A “CONDIÇÃO HUMANO DOCENTE”

Neste capítulo, por meio da categoria arendtiana de mundo comum e do que ela designa de atividades humanas básicas (o trabalho, a obra e a ação), buscamos interpretar alguns aspectos que podem colaborar com a constituição da *pertença* à profissão dos professores de Educação Física escolar.

Para Arendt (2016b), o mundo é um artifício humano. Desse modo, separa a existência do homem de todo o ambiente meramente animal. Assim, o mundo adota um sentido particular relacionado com a condição de artifício da existência dos homens, o que consiste em algo absolutamente humano composto de elementos objetivos e intersubjetivos que se interpõem.

O mundo é o lugar comum, o espaço entre os seres humanos, o que pode uni-los ou separá-los. Trata-se de um conjunto de heranças simbólicas e materiais, um produto das obras humanas. O mundo comum é uma manifestação da pluralidade humana como realidade tangível e compartilhada. Tal circunstância possibilita a transmissibilidade das obras e histórias humanas para as gerações vindouras.

É por meio desse artifício humano que os homens se remetem ao passado, tendo em vista que os conectam aos seus antecedentes, possibilitando que permaneçam até o presente e é provável que o farão com as gerações vindouras, assim o mundo apresenta certa durabilidade que serve de alicerce para as histórias dos homens.

Nessa direção, Arendt (2016b) designa três atividades humanas fundamentais: o trabalho, a obra e a ação. Elas são compreendidas como fundamentais em virtude de cada uma delas corresponder a uma das condições básicas sob as quais a vida foi dada ao homem na Terra. Essas atividades têm a tarefa de prover e conservar o mundo para o permanente ingresso dos recém-chegados que nascem no mundo como estranhos.

As três atividades apresentam uma relação estreita com a condição humana da natalidade – o novo começo inerente ao nascimento que pode se fazer sentir no mundo apenas porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, em outros termos, de agir. Destaca a autora que a atividade da ação apresenta um vínculo mais aproximado com a natalidade.

Assim, os resultados dessas atividades condicionam a permanência dos seres humanos no mundo e, ainda, elas são condicionadas por eles, visto que os artifícios humanos, bem como as próprias histórias – que compõem a memória comum – não se constituiriam caso não fossem reificadas e significadas por eles.

Nos dizeres de Arendt (2016b, p. 11-12):

A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *victa ativa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens constantemente condicionam, no entanto, os seus produtores humanos. Além das condições sob as quais a vida é dada ao homem na Terra e, em parte, a partir delas, os homens constantemente criam suas próprias condições, produzidas por eles mesmos que, a despeito de sua origem humana e de sua variabilidade, possuem o mesmo poder condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou mantenha uma duradoura relação com ela assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. Por isso, os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana [...].

Então, considerando essa compreensão do mundo comum e, nesse sentido, como uma manifestação do resultado da imprevisibilidade do fazer e do agir dos seres humanos, ao interpretarmos como esse mundo ganha significação na trajetória dos “professores oásis” e, por conseguinte, como eles manifestam sua “condição humano docente”, a despeito de suas origens, bem como de sua singular variabilidade, parece ser possível que esses aspectos revelados mobilizem o “querer” e a “vontade” dos (futuros) professores possibilitando a constituição da *pertença* à docência.

Para Fensterseifer *et al.* (2017), não nascemos prontos; vamos aos poucos nos transformando em seres humanos. Não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos por meio da educação. Essa, por sua vez, está sujeita a condicionantes sócio-histórico-culturais. Nesse sentido, os docentes, assim como no processo de constituição dos seres humanos, sempre estão em construção. Consequentemente, a constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar pode se dar permanentemente.

Tal compreensão da *pertença* à docência possibilita o estabelecimento de novas relações com a realidade. Isso permite uma transmissibilidade/transposição para as diferentes realidades e contextos, de maneira que possam promover sentido/significado na vida de outros professores de Educação Física escolar.

Sendo assim, como um engajamento ativo dos homens nesse mundo, Arendt (2016b) nos designa três atividades humanas fundamentais: a atividade do trabalho, a atividade da obra e a atividade da ação, sobre as quais, nos próximos três subtópicos, tentamos realizar um exercício de pensamento entre os aspectos revelados por essas atividades, bem como as

possíveis relações com o que buscamos compreender quanto à *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

### 1.1 A ATIVIDADE DO TRABALHO: ASPECTOS CÍCLICO E TRANSITÓRIO

A atividade do trabalho é toda atividade voltada para a manutenção da vida humana. Logo, é movida e caracterizada pela necessidade. Dessa forma, a condição humana do trabalho é a própria vida, relacionada com o ciclo vital, que funciona a partir da lógica que rege qualquer outra espécie de vida.

Para Arendt (2016b), trabalhar é providenciar as necessidades, tendo em vista que seus resultados se amalgamam ao processo. A condição de necessidade – que é constante, bem como inicia e finda a continuamente – confere ao trabalho um caráter cíclico, igualmente à própria vida que está imersa em um ciclo natural – nascimento e morte.

A relação entre a categoria meios e fins, na atividade do trabalho, esclarece a fugacidade de seus produtos, pois, quando o trabalho produz algum tipo de produto, esse é meramente transitório, visando unicamente ao consumo ou ao breve desaparecimento. Isso significa que

[...] o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do ciclo sempre recorrente da vida biológica. Esse ciclo precisa ser sustentado pelo consumo, e a atividade que provê os meios de consumo é o trabalho. Tudo o que o trabalho produz destina-se a alimentar quase imediatamente o processo da vida humana, e esse consumo, regenerando o processo vital, produz – ou antes, reproduz – nova ‘força de trabalho’ de que o corpo necessita para o seu posterior sustento (ARENDDT, 2016b, p. 121-122).

Dessa maneira, na perspectiva do mundo, a atividade do trabalho não o agrega, visto que o resultado de seu produto é integrado ao processo vital, por meio do consumo. Em outros termos, tudo que é produzido, logo em seguida é consumido ou é deteriorado antes mesmo de fazer parte do mundo.

Tais produtos, por servirem exclusivamente à vida e à sua manutenção, são compreendidos como “bens de consumo”, os resultados imediatos do processo de trabalho são os menos duráveis das coisas tangíveis, são de curta duração, precisando ser consumidos, caso contrário, sofrem deterioração por si próprios.

No que tange aos “bens de consumo”, por serem menos mundanos e, também, os mais naturais e necessários ao processo vital, não podemos lhes conferir nem a permanência, nem a

estabilidade; conquanto, estão dentro de um mundo de coisas duráveis e destinadas ao uso e, na medida em que são usados, promovem certa familiaridade com o mundo.

Assim, a reflexão originária pelo consumo revela o paradoxo contido no trabalho, que, para o consumir, significa corroer até a destruição. Então, ao mesmo tempo em que é a vida que justifica o trabalho, a destruição e a morte estão contidas nele – algo que se dá pelo simples fato de a vida e a morte serem etapas de um mesmo ciclo – o sempiterno ciclo vital e passageiro.

Para que a vida se mantenha, precisamos consumir os produtos do trabalho, e o consumo nada mais é do que a destruição, fazendo com que aquilo que é consumido desapareça para que possa se mesclar aos seres humanos e fazê-los substituir. Dessa forma, a morte de um elemento vivo é necessária para a vida de outros, promovendo o equilíbrio no conjunto da natureza, possibilitando a sobrevivência de alguns e o espaço necessário para o nascimento de outros. Para tanto, tal marca paradoxal da atividade do trabalho pode ser inspiradora para o exercício de pensamento para a constituição da *pertença* à docência.

Essa nova geração, ao ser introduzida nessa parte do mundo, potencializa suas capacidades de iniciar novos começos para o seu agir no mundo. É essa autoridade dos professores de Educação Física escolar que possibilita aos alunos começarem. Assim, interpretamos essa relação de *pertença* ao mundo dos docentes aproximada ao aspecto cíclico da atividade do trabalho por potencializar, de algum modo, que os alunos repitam.

Todavia, essa função de transmissibilidade para as próximas gerações encontra-se diametralmente oposta ao que a atividade do trabalho pretende como fugaz/transitória, haja vista que se aspira que os descendentes possam assumir tal responsabilidade pelo mundo possibilitando certa permanência e certa estabilidade.

Essas são, respectivamente, a marca paradoxal inspiradora da atividade do trabalho, na qual a constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar pode revelar esses aspectos da atividade humana do trabalho: a transmissibilidade entre as gerações, que nos parece que pode ser interpretada pelo aspecto cíclico e a transitoriedade, visto que cabe aos mais velhos, gradualmente, transferirem essa responsabilidade pelo mundo para os mais novos, o que nos permite interpretar certa aproximação com compreensão de transitória/fugaz.

Ao longo da história, as necessidades impostas pela vida foram consideradas um fardo a ser carregado pelo homem. Na Grécia Antiga, a liberação das atividades do trabalho pelos cidadãos dava-se por meio dos escravos que realizavam as tarefas ditas mais braçais. No que tange à liberação do trabalho, essa não pode ser total porque, ao não haver dedicação ao trabalho, os seres humanos interrompem a vida, bem como é com essa atividade que ocorre a fruição da satisfação advinda da própria vida. Nos dizeres de Arendt (2016b, p. 132-133):

[...] A benção do trabalho consiste em que o esforço e a gratificação seguem um ao outro tão proximamente quanto a produção e o consumo dos meios de subsistência, de modo que a felicidade é concomitante ao processo, da mesma forma como o prazer é concomitante ao funcionamento de um corpo sadio [...].

Portanto, essas características da atividade do trabalho também parecem que podem ser interpretadas com a constituição da *pertença* à docência, na qual entendemos que, para desenvolver seu saber-fazer, é necessário um esforço e dedicação por parte dos professores, não podendo ser totalmente liberado desses, como propõe o modelo da instrumentalização do saber-fazer dos professores – modelo que simplifica seu saber-fazer como mera aplicação de técnicas e teorias, com fim em si mesmas (SILVA; FIGUEREDO, 2021). Assim, parece que a experiência docente pode ser repensada pelo fruir da satisfação.

Nesse sentido, esperamos identificar aspectos da manifestação da *pertença* à docência que supere tal perspectiva instrumental em sua experiência. Entendemos que os professores podem revelar uma maior compreensão das complexas relações presentes no cotidiano, como atores ativos que desenvolvem suas capacidades de repensar seus conhecimentos por meio da necessidade de utilização desses saberes, de suas experiências e de seus contextos (SILVA; FIGUEIREDO; ALVES, 2019).

Sendo assim, é possível inferir que a “felicidade” do professor – sua *pertença* – também possa advir da recompensa realizada com o próprio esforço, buscando a satisfação da necessidade.

## 1.2 A ATIVIDADE DA OBRA: ASPECTOS DA PERMANÊNCIA E DURABILIDADE

A atividade da obra organiza e engendra a morada do homem sobre a Terra, promovendo a artificialidade que nos envolve, a qual denominamos de mundo. Assim, a condição humana da obra é a mundanidade, bem como o que é construído a partir dessa atividade, servindo-nos de acolhida e instrumento, configurando um ambiente humano.

Nessa direção, o mundo formado pelo artifício humano é constituído por coisas destinadas ao uso, às quais, por sua vez, possuem certa permanência e durabilidade, o que confere a estabilidade ao mundo. Esse consiste de coisas usadas; não consumidas. Vale ressaltar as transformações ocorridas pelas gerações que vivem neste mundo.

O uso das coisas só desgasta a durabilidade do artifício humano, porém não destrói o mundo como no caso do consumo. O desgaste, ainda que seja o destino irreversível das coisas,

tendo em vista que são produtos de fabricantes mortais, não configura o fim do artifício humano, pois as coisas do mundo tendem a ser permanentemente trocadas com a mudança das gerações que chegam, habitam e se vão. Então, o desgaste não é o fim das coisas mundanas, do mesmo modo que a destruição é o fim intrínseco das coisas destinadas ao consumo.

Nesse sentido, por meio das mudanças geracionais, os objetos fabricados desaparecem do mundo. Mas, durante sua permanência, promovem a identidade, bem como proporcionam uma estabilidade à vida humana. Desse modo, as condições da existência dos seres humanos estão sujeitas ao constante movimento que a vida biológica impõe e se alteram.

Segundo Arendt (2016b, p. 170-171),

É essa durabilidade que confere às coisas do mundo sua relativa independência dos homens que as produziram e as utilizam, sua ‘objetividade’, que as faz resistir, ‘se opor’ [*stand against*] e suportar, pelo menos durante algum tempo, as vorazes necessidades e carência de seus fabricantes e usuários vivos. Desse ponto de vista, as coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana; sua objetividade reside no fato de que [...] os homens a despeito de sua natureza sempre cambiante, podem recobrar sua mesmidade [*sameness*], isto é, sua identidade, por se relacionarem com a mesma cadeira e a mesma mesa. Em outras palavras, contra a subjetividade dos homens, afirma-se a objetividade do mundo feito pelo homem, e não a sublime indiferença de uma natureza intacta, cuja esmagadora força elementar os forçaria, ao contrário, a voltar inexoravelmente no círculo do seu próprio movimento biológico, que se harmoniza estreitamente com o movimento cíclico global do reino da natureza. Somente nós, que erigimos a objetividade de um mundo nosso a partir do que a natureza nos oferece, que o construímos dentro do ambiente natural para assim nos proteger dele, podemos observar a natureza como algo ‘objetivo’. Sem um mundo interposto entre os homens e a natureza, há eterno movimento, mas não objetividade.

A objetividade do artifício humano, além de garantir a estabilidade da vida humana e a sua identidade, separa os seres humanos do ambiente natural, uma vez que se interpõe entre aqueles e esse, ou seja, caso não houvesse um mundo entre os seres humanos e a natureza, haveria somente o eterno movimento da natureza, bem como caso não houvesse um mundo não seria possível a objetividade.

Dessa forma, a durabilidade relativa das coisas garante que o sujeito humano não dissolva a sua subjetividade nas coisas, muito menos a objetividade do mundo na sua consciência, na medida em que as coisas duráveis possuem explicitamente uma existência independente do seu produtor.

Assim, o artifício humano é formado por objetos de uso que conferem ao mundo relativa durabilidade, permanência e estabilidade. Em contrapartida, tais objetos, voltados para o uso, se corrompem com o passar do tempo devido à própria utilização. Conquanto, o mundo é formado

tanto por objetos de uso quanto por objetos culturais, em particular as obras de arte – bem como dos “produtos” da ação e do discurso (explicaremos sobre a atividade da ação no próximo tópico).

De tal modo, a compreensão da categoria de durabilidade da atividade da obra parece colaborar para o “exercício de pensamento” deste estudo, visto que os docentes (os mais velhos) são responsáveis por transmitir os artifícios humanos (conhecimentos construídos sócio, histórica e culturalmente) para os alunos (os mais novos). Assim, as práticas corporais que também constituem a mundanidade podem ser a conexão entre as gerações, considerando sua permanência no mundo.

Ao longo da atividade de construir o mundo, o ser humano assume o lugar de amo e senhor da natureza, onde, ao dirigir sua força, extrai recursos, bem como os utiliza como materiais para que possam ser alterados até a conclusão da tarefa, caracterizando, assim, a violência do ponto de vista da natureza. Logo, tanto a atividade da obra quanto a atividade do trabalho contêm em si um elemento de destruição. Contudo, faz-se relevante diferenciarmos como essa condição ocorre em ambas as atividades:

É verdade que este aspecto destrutivo e devorador da atividade do trabalho só é visível do ponto de vista do mundo e em oposição à obra, que não prepara a matéria para incorporá-la, mas transforma-a em material, para operar nele [*work upon*] e utilizar o produto acabado. Do ponto de vista da natureza, é a obra que é destrutiva, mais que o trabalho, uma vez que o processo da obra subtrai a matéria das mãos da natureza sem a devolver a esta no curso rápido do metabolismo natural do corpo vivo (ARENDDT, 2016b, p. 123).

Nesse sentido, o trabalho é destrutivo na perspectiva do mundo – visto que o que é destruído por meio dele retorna ao curso da vida –, enquanto a obra é destrutiva pelo ângulo da natureza – como interromper a vida de uma árvore para se utilizar de sua madeira para confeccionar algum objeto, como cadeira ou mesa.

Quando os homens interrompem o ciclo da natureza para produzir objetos voltados para o uso, não visam apenas a suprir suas demandas e necessidades, porém sua ação os coloca em uma condição como se fossem superiores à natureza, como se pudessem dominá-la. Assim, a violência da obra sobre a natureza se revela na cessão do ciclo natural, estabelecendo um processo com início e fim previsível e delimitado.

Então, tal atitude deve ter limites para que os homens não pensem que podem destruir e instrumentalizar tudo, como se fossem “senhores da natureza”. Ainda que a obra seja uma atividade própria do homem, torna-se indesejável uma relação com a natureza, pois não podem

agir como se todos os seus recursos estivessem à disposição, bem como se fossem meros meios para os fins que se pretendem estabelecer.

Caso seja assim, possibilita compreendermos que tudo o que existe pode ser considerado meramente um objeto de uso destinado apenas a servir os seres humanos. Seria como se os homens fossem a medida de todas as coisas existentes, como se nada devesse existir sem o fim de nos atender.

Na atividade da obra, o fim ordena os meios. Mas, da perspectiva do mundo, os objetos fabricados não são fins em si mesmos, pois, ao serem utilizados, tornam-se meio para algo, apresentando-se como fins de curta duração e retornando sempre à posição de meios. Então, os seres humanos são capazes de diferenciar quando um objeto assume lugar de fim ou está disposto como meio, assim como podemos diferenciar o processo de fabricação de seu produto.

Dessa forma, podemos fazer um exercício de pensamento e exemplificar essa variação dos princípios de meio e fim, utilizando uma ilustração de uma fábrica de bolas. Nesse caso, a bola pode ser considerada um produto e, logo, o fim alcançado pelo processo de fabricação. Contudo, de posse por um professor de Educação Física, ela se tornaria um meio para outros fins, dar aula. Então, as bolas, que para ela são fins, também se tornam meios ao serem usadas.

Outra tentativa de exemplificação dá-se ao deslocarmos esse debate sobre os meios e fins para o espaço/tempo escolar, no qual o componente curricular da Educação Física, embora seja uma disciplina eleita, majoritariamente, como a mais preferida entre os “mais novos”, traz um imaginário cristalizado na comunidade escolar quanto à relevância de seu *status quo*, considerando que seu fim, as práticas corporais, não teria uma utilidade (BETTI; LIZ, 2003; FREITAS; BORGES DA SILVA; AFONSO LACERDA; LEONARDI, 2016; RIPARI; ANDRADE DE BARROS; FUJISAWA FILUS DE FREITAS; LEONARDI, 2018). Tal problemática imposta à disciplina, por sua vez também aos seus professores, pode ser um sintoma da falta de *pertença* à profissão, na qual sua “obra” a que lhe cabe a responsabilidade contraria a categoria de meios e fins.

Nesse sentido, a distinção entre as atividades do trabalho e da obra torna-se uma diferença de alcance importante quando se considera o caráter da coisa produzida, sua localização, sua função e a sua duração e permanência no mundo. As dimensões originárias dos termos trabalho e obra, segundo Arendt (2016b), foram esquecidas na modernidade. Assim, resgatar suas diferenças faz-se essencial, tendo em vista que, modernamente, a autora denuncia uma confusão conceitual entre as duas.



Com o propósito de esclarecer ainda mais essas diferenças, faz-se necessário pontuar o que a pensadora compreende por finalidade e por sentido. Tais compreensões parecem fundamentais quando se trata do fim último dessas atividades.

Por finalidade, compreende-se como um objetivo previsto de antemão. Indica a que um objeto ou atividade serve, como nos processos por meio dos quais damos forma a alguma coisa, haja vista o exemplo da bola, que tem sua fabricação voltada para um uso determinado. À medida em que esse processo chega a seu fim – anteriormente previsto – o objeto bola é tomado como meio para um novo fim, dar aula.

Assim, finalidade, na perspectiva arendtiana, é pensar para que serve algo. Categoria típica da atividade do *homo faber* – aquele que fabrica objetos e artefatos que dão certa durabilidade e certa permanência ao mundo. Tal categoria também está relacionada com os processos de fabricação de objetos e artefatos de uso que, quando prontos, se constituem em algo a ser utilizado para outro fim.

A categoria do sentido trata de atribuir significado às atividades. Não admite a compreensão de algo estabelecido a *priori*, ou dado de antemão, conquanto sempre busca explicitar em nome “de quê” se realizam quaisquer atividades; não “para quê”. Visa a explicitar os motivos de determinada prática social.

A atividade educativa pode ser pensada como exemplo de sentido. Essa não revela em si a razão pela qual se dedicam esforços para o “como” educar os mais novos no mundo. Não se pergunta “para quê”, como na utilidade da bola, pois não se trata de coisas, e sim de seres dotados de existências singulares. Assim, o sentido é aquilo que nos move na realização de uma atividade, mesmo sem a certeza de um resultado determinado.

Dessa forma, parece-nos importante investigar a motivação e o interesse pessoal que condicionam a *pertença* à profissão. Portanto, trabalhar com algo que lhe seja valioso significa atribuir um sentido/significado pessoal e um reconhecimento social sobre seu saber-fazer de ofício (SILVA, 2017; SILVA; FIGUEIREDO, 2021).

Acreditamos que a motivação pode ser fomentada, coletiva e colaborativamente nos espaços/tempos formativos, mexendo com os professores de dentro para fora, podendo ser a motivação que “[...] confere a humanidade à sua existência” (LIMA, 2005, p. 146). Nessa perspectiva, investigar o sentido que move o “professor oásis”, esclarecendo a incerteza de suas ações ocorridas no processo formativo e em suas ações na experiência docente, pode colaborar com a compreensão da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Portanto, parece-nos relevante nos apropriarmos dos aspectos da permanência e durabilidade da categoria da atividade da obra. Dessa forma, as trajetórias formativas dos

“professores oásis”, que são únicas/singulares por terem sido forjadas em outros contextos e condições, podem revelar aspectos para serem repensados como guias ao longo do processo formativo dos (futuros) professores proporcionando certa estabilidade na constituição da *pertença* à docência.

### 1.3 A ATIVIDADE DA AÇÃO E SEU ASPECTO DA IMPREVISIBILIDADE

Para Arendt, agir, no seu sentido mais geral, significa iniciar. O agir é um início que se distingue do início do mundo, visto que não é o início de “algo”, contudo de “alguém” que é um iniciador.

Agir, em sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘conduzir’ e, finalmente, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*) (ARENDR, 2016b, p. 219).

É por meio da ação que os seres humanos podem ser vistos e ouvidos por seus semelhantes. A ação, entretanto, ocorre por meio do discurso tecido com palavras. A ação somente tem sentido com a palavra. O domínio público é o espaço do senso comum; esse não pode se revelar sem o discurso.

Nesse sentido, a tarefa docente, assim como a ação, tem como elemento fundamental a interação entre os professores e os alunos no espaço/tempo escolar. Outrossim, a experiência dos professores apenas tem sentido com as palavras. Eles são os responsáveis por “conduzir”, “governar”, “iniciar” os alunos no mundo, por meio do discurso, são os mediadores entre o mundo e os mais novos. Segundo a compreensão arendtiana, essa experiência de iniciar alguém no mundo precisa do discurso.

Parece-nos importante identificar, entre os “professores oásis”, um alinhamento de sua ação ao seu discurso, pois é com essas categorias que se colocam no mundo como humanos. Tal perspectiva enaltece que o mundo depende da presença dos seres humanos, na medida em que esses são seus criadores.

A condição humana da ação é a pluralidade. Essa é a atividade em que se realiza a política. Na *pólis* grega – utilizada como fonte inspiradora pela pensadora – encontra-se o lugar e a importância da palavra nesse contexto, com maior preeminência da palavra sobre todos os demais mecanismos de poder.

A invenção da política significou uma nova forma de tratar e dar solução aos assuntos comuns. Assim, foi por meio do uso livre e igualitário da palavra na praça pública que a *pólis* se tornou uma invenção. Local onde se constituiu a mediação do discurso, proferido por diferentes homens, como um instrumento de condução dos assuntos comuns – maneira inédita de as pessoas usarem sua particular capacidade da linguagem.

A praça pública era o lugar de reunião de igual para igual entre os cidadãos, onde partilhavam ideias a serem confrontadas com a fala dos demais. Tal prática – a de ouvir e falar – configurava a ação política na *Ágora*, bem como intercedia na condução dos temas públicos em um espaço igualmente público. A finalidade do discurso era persuadir os outros sobre a resolução a ser oferecida à questão em debate.

É pela presença de vários homens que se justificava o debate, cujo sentido se originava da pluralidade e das diferentes formas de cada cidadão observar o mesmo fenômeno. Desse modo, a praça pública se estabelecia como espaço por excelência da manifestação da condição plural dos homens por meio de seus discursos.

Então, a palavra, ao invés de ser um instrumento exclusivo de um homem soberano – aquele que ordena e se coloca hierarquicamente acima dos outros – passa a ser possibilitada a todos em forma de partilha de ideias, promovendo o espaço de aparência e visibilidade, onde eram expostos os assuntos concernentes à comunidade, bem como os homens que ali frequentavam, conformando uma esfera pública e política.

A imposição da força de uma autoridade é substituída pela igualdade e persuasão. Quando desaparecia a força e a dominação entre os cidadãos, constituía-se, entre esses, uma igualdade pela atividade política marcada pelo uso da palavra. Tal igualdade possibilitava a revelação da pluralidade dos homens, bem como sua singularidade se manifestava pelo discurso em que se consentia a expressão de “quem” era cada um deles.

Por conseguinte, ao promover o contraste da pluralidade, ocorre algo que não se encontrava somente nas palavras de um único homem. Logo, quando havia reuniões dos cidadãos na praça pública, era sempre possível alguma coisa definitivamente nova e inesperada emergir entre eles.

Desse modo, o processo formativo docente pode se inspirar no que Hannah compreende como *Ágora*, ou seja, um espaço/tempo onde/quando os (aspirantes a) professores de Educação Física escolar podem pensar sobre o que fizeram/estão fazendo/irão fazer. Apresentado o papel do discurso, faz-se necessário compreender em que medida ele se identifica e se diferencia da ação, no que tange à invenção da *pólis*, Arendt (2016b, p. 244-245) afirma:

Não nos interessa aqui as causas históricas do surgimento da cidade-estado grega; os próprios gregos deixaram claro de modo inequívoco o que dela pensavam e qual a sua *raison d'être*. A *pólis*, se acreditarmos nas célebres palavras de Péricles na Oração Fúnebre, fornecia uma garantia para os que haviam obrigado mares e terras a tornar-se o cenário da sua audácia de que não ficariam sem testemunho e não dependeriam do louvor de Homero nem de qualquer outro artista da palavra; sem a ajuda de terceiros, os que agiam seriam capazes de estabelecer, juntos, a memória eterna de seus feitos bons ou maus, e de inspirar a admiração dos contemporâneos e da posteridade. Em outras palavras, a convivência dos homens nos moldes da *pólis* parecia assegurar que as mais fúteis atividades humanas, a ação e o discurso, e os menos tangíveis e mais efêmeros ‘produtos’ do homem, os feitos e as estórias que deles resultam, se tornariam imperecíveis. A organização da *pólis*, fisicamente assegurada pelos muros que rodeavam a cidade e fisionomicamente garantida por suas leis – para que as gerações futuras não viessem a mudar sua identidade a ponto de torná-la irreconhecível –, é uma espécie de memória organizada. Garante ao ator mortal que a sua existência passageira e sua grandeza efêmera terão sempre a realidade que advém de ser visto, ouvido e, de modo geral, de aparecer para a plateia de seus semelhantes, que fora da *pólis* só podiam assistir à curta duração do desempenho e, portanto, precisavam de Homero e de ‘outros do mesmo ofício’ para apresentá-lo aos que não estavam presentes.

A pensadora encontra, nos dizeres de Péricles, outra razão para a invenção da *pólis*, além de seu contexto histórico, relacionada com o temperamento grego. Por meio das narrativas de Homero, os gregos mantiveram, por tempo indeterminado, os atos de homens corajosos, com capacidade necessária para se afastarem de seus lares e famílias, bem como realizar feitos que marcariam sua identidade comum.

Para Arendt, trata-se de um herói aquele que tem a coragem e se sente em condições para exercer o espaço público, bem como de se interessar por ele. Tal herói mobiliza-se, sobretudo, por sua coragem, característica honestamente política pelo fato de mover o ser humano para aquilo que é comum; não por si mesma.

A conotação de coragem, reconhecidamente por ser uma qualidade indispensável a um herói, já está, de fato, presente na disposição para agir e para falar, para inserir-se no mundo e começar uma história própria. Essa coragem não está necessariamente, nem principalmente, associada à disposição para arcar com as consequências; a coragem, e mesmo a audácia, já estão presentes no ato de alguém que abandona seu esconderijo privado para mostrar quem é, desvelando-se e exibindo-se a si próprio.

Mesmo com tal coragem, sem a ação, o discurso e a liberdade seriam impossíveis. Isso posto, possibilita-nos entender que encarar as ações políticas exige um desprendimento de si e dos interesses particulares, em prol do que é comum. A liberdade, uma vez conquistada, sempre exige um preço, mesmo que esse seja um contraste entre os interesses pessoais.

Como explicamos, as trajetórias formativas dos “professores oásis” podem ser fundamentais para a constituição da *pertença* à profissão docente. Para tanto, sem a pretensão de romantizarmos o estudo, parece-nos que cabe a esses “professores oásis” tal conotação de coragem e de liberdade esclarecida pela pensadora alemã.

Considerando os baixos salários, condições de infraestrutura precárias, baixa qualidade de materiais disponíveis, um reconhecimento social quase nulo, entre outras questões que tangenciam o trabalho docente (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; SILVA, 2017), esses “professores oásis” que se predispõem, dentro de um “mundo” de adversidades, a assumir essa dupla reponsabilidade, podem ser encarados como “heróis”, segundo a compreensão arendtiana. Portanto, os atos desses heróis corajosos, que exercem sua liberdade, possibilitam-nos a constituir a *pertença* à docência.

Para Bauman (2009), as pessoas cuja persistência, determinação e coragem são suas características, embora saibam ter escolhido uma tarefa desanimadora, sem garantias ou esperanças de que possam ser concluídas, precisam estar conscientes de que suas funções podem ser de fato desanimadoras em determinadas circunstâncias.

É o que ocorre na experiência dos professores. A finalidade de suas tarefas não se dá ao término de uma aula, trimestre/semestre/ano letivo, nem mesmo ao findar de uma etapa da educação. Ainda que seja bem realizado, o “resultado” do papel docente é imprevisível, o que nos leva a crer em certo desânimo pela função. É uma caminhada em direção ao horizonte; que nunca se aproxima.

Os professores precisam analisar bem a força de sua dedicação no que diz respeito à rispidez dos “testes” que, certamente, serão encarados, bem como poderão ser necessários para enfrentar as “provas” mais difíceis. Necessitam se conscientizar de que, durante a trajetória de suas experiências profissionais, as condições adversas postas tendem a não se alterar no momento que desejam, assim como precisam entender que o sucesso do seu trabalho é imprevisível, portanto, pode ser relativizado de acordo com a particularidade de cada um dos seus alunos e seus respectivos contextos e condições.

Para Bauman (2009), é como se houvesse uma conspiração para dificultar o itinerário desses corajosos, bem como assemelhasse a uma espécie de punição pelo fato de eles agirem de maneira tão contumaz e leal à escolha adotada. Daí a relevância de um espaço/tempo para pensarmos sobre como os “professores oásis” podem inspirar os seus (futuros) pares para enfrentar as questões adversas da sua experiência docente, uma espécie de *Ágora*, para apresentarem o discurso do que é comum.

Então, para a pensadora alemã, a possibilidade da ação – o novo que pode ser narrado e constituir a história desses povos – é a justificativa para a invenção da política. Tal possibilidade estava presente entre eles no desejo de continuar – de se tornarem imortais – por meio das narrativas porvindouras de seus feitos.

O discurso era a forma da ação política a ser realizada na *pólis*. Dessa maneira, essa, por meio daquele, foi elevada à categoria de atividade mais humana e mais nobre. O discurso era a ação política, tendo em vista o que ocorria. Compartilhar um ponto de vista, por meio do discurso, permitia o imprevisível. Assim, o inédito, a singularidade, a individualidade revelavam-se para que fossem vistos e ouvidos pelo público.

Como explicado, para Arendt, as três atividades humanas são: o trabalho, a obra e a ação. Contudo, as atividades da ação e do discurso estão contidas uma na outra, pois ambas possibilitam que todos se conheçam, além de serem formas de realização da política. Portanto, tais atividades não podem estar dissociadas, visto que o discurso, sem a ação, incide no perigo de perder sua capacidade de dar início a algo. Por sua vez, quando contrário, a ação perde sua capacidade de revelação e, facilmente, se tornaria incompreensível.

Quem age e não anuncia o que está por fazer, ou o que já fez, perde a oportunidade de oferecer aos outros o pensamento que o acompanha e os princípios que o moveram. O trabalho e a obra não precisam de um discurso que os revele e lhes ofereça sentido, mas a ação, sim.

A ação e o discurso são tão intimamente relacionados porque o ato primordial e especificamente humano deve conter, ao mesmo tempo, resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: ‘Quem és?’. Essa revelação de quem alguém é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus feitos; contudo, a afinidade entre discurso e revelação é, obviamente, muito mais estreita que a afinidade entre ação e revelação, tal como a afinidade entre ação e início é mais estreita que a afinidade entre discurso e início, embora grande parte dos atos, senão a maioria deles, seja realizada na forma de discurso. De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador, como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens teríamos robôs executores a realizar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis. A ação muda deixaria de ser ação, pois não haveria mais um ator; e o ator realizador de feitos, só é possível se for, ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada pela palavra, e embora seu ato possa ser percebido em seu aparecimento físico bruto, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante por meio da palavra falada na qual ele se identifica como o ator, anuncia o que faz, fez e pretende fazer (ARENDR, 2016b, p. 221).

Essa revelação, de quem alguém é, não acontece na sua totalidade e implica sempre a presença de outros e do mundo, visto que é diante da pluralidade que a singularidade de cada um torna a aparecer no mundo. Então, se não houvesse homens no plural, tampouco um mundo

no qual pudessem revelar “quem” são, os seres humanos só existiriam à maneira de “o quê” são, como se houvesse uma “natureza humana” comum a eles.

Dessa forma, caso o discurso esteja mais relacionado com a revelação, a ação, na medida em que também revela, está intimamente associada à atualização da singularidade. Em outros termos, à capacidade de tornar os seres humanos presentes no mundo por meio dos seus atos. Esses atos são a reafirmação de nossa existência singular e, portanto, a ação advém do fato de termos nascido. Então, nos dizeres de Arendt (2016b, p. 219-220):

Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [*Initium*] *ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit* (‘para que houvesse um início, o homem foi criado, sem que antes dele ninguém o fosse’) [...]. Trata-se de um início que difere do início do mundo, pois não é o início de algo, mas de alguém, que é ele próprio, um iniciador. Com a criação do homem, veio ao mundo o próprio princípio do começar, e isso, naturalmente, é apenas outra maneira de dizer que o princípio da liberdade foi criado quando o homem foi criado, mas não antes.

Cada indivíduo é um início devido ao seu caráter inovador, bem como sua capacidade de agir. No que tange à atividade do trabalho, esclarecemos que a vida natural é cíclica, por se realizar pela repetição. Entretanto, os seres humanos são mundanos, sua existência manifesta-se de maneira linear devido à sua singularidade, ou seja, são únicos e irrepetíveis, representando um novo começo.

As histórias podem ser narradas, justamente, devido ao acontecimento de existirem os inícios. Os seres humanos, pelo nascimento, ingressam no mundo, e esse fato, de serem recém-chegados, é que restaura o início, bem como permite que se conserve sua atualização no decorrer da vida por meio da faculdade de agir.

Assim, as ações dos “professores oásis”, ao serem apresentadas em um coletivo, produzem uma história em comum que, por sua vez, tem a possibilidade de serem sempre renovada. Nesse sentido, esses são atores, pelo fato de agirem, e autores, por conta de suas palavras. Por conta de seus atos, são protagonistas de suas histórias.

Não obstante a liberdade contida na ação, o “professor oásis” não é autor absoluto de toda a sua existência, tendo em vista que estão em uma amálgama de teia de relações, de maneira que suas ações modificam as histórias dos outros e vice-versa. As implicações da ação são imprevisíveis. Não se pode saber como ou quando será seu fim, assim a ação tem a faculdade de transformar a condição de um grupo.

Para Arendt (2016b), os diversos atores, com suas diferentes histórias, considerando que cada uma dessas nunca pode ser realizada em isolamento, não tiveram a oportunidade de observar o alcance de seus feitos, visto que tal condição apenas pode ser possibilitada após a sua morte. A imprevisibilidade da ação se conecta à reação que é fomentada tanto nos seres humanos que a presenciaram, quanto naqueles que se relacionaram no período posterior.

Assim, as diferentes experiências dos “professores oásis”, a pluralidade das singularidades, embora sejam corajosos pela escolha e continuidade da profissão, além de sua tarefa ser uma contínua aspiração ao horizonte, bem como ser imprevisível, mostram-nos, ao interpretarmos seus saberes-fazer, que esta análise pode colaborar com as gerações profissionais futuras. Os docentes são mortais, mas a possibilidade de transmissão de seus conhecimentos específicos, apreendidos no decorrer do processo formativo, pode ser imortalizada.

Por conseguinte, quanto maior a visibilidade da ação dos “professores oásis”, maior pode ser seu alcance, haja vista sua condição de estarem emaranhados na teia de relações, na qual se conectam uns aos outros por meio de suas ações. Por isso, são agentes e pacientes da história. Essa é imprevisível por ser sempre resultado do novo e inesperado.

Então, a narrativa desses “professores oásis” pode ser o discurso pronunciado pelos outros, cujo fim é conferir significado a algo definitivamente passageiro, mas que pode se perpetuar entre os docentes. Outra característica da ação é a sua condição de ser irreversível, pois, em seguida, o mundo não é mais o mesmo e não poderá sê-lo, sendo impossível prever seu alcance e consequências pelo fato de o novo estar contido nele.

A ação, como explicitado, tem como característica a imprevisibilidade, ou seja, é incapaz de prever a finalidade, logo, ao se realizar, ela não tem fim, contudo, é conduzida por um princípio inspirador. Arendt (2016a, p. 152), no ensaio “Que é liberdade?”, apresenta a seguinte compreensão sobre princípios:

Princípios não operam no interior do eu como fazem motivos – ‘a minha própria perversidade’, ou meu ‘justo equilíbrio’ –, mas como que inspiram do exterior, e são demasiado gerais para prescreverem metas particulares, embora todo desígnio possa ser julgado à luz de seu princípio uma vez começado o ato. Pois, ao contrário do juízo do intelecto que precede a ação e do império da vontade que a inicia, o princípio inspirador torna-se plenamente manifesto no ato realizador, [...] o princípio que o inspirou nada perde em vigor e em validade através da execução. Distintamente da meta, o princípio de uma ação pode sempre ser repetido mais uma vez, sendo inexaurível [...]. Entretanto, a manifestação de princípios somente se dá através da ação, e eles se manifestam no mundo enquanto dura a ação e não mais. Tais princípios são a



honra ou a glória, o amor à igualdade, [...] virtude, ou a distinção, ou ainda a excelência [...], mas também o medo, a desconfiança ou o ódio.

Nesse sentido, entendemos que, ao interpretarmos as narrativas dos “professores oásis”, os heróis corajosos, podemos identificar princípios inspiradores para constituir a *pertença* à profissão. Tais princípios não têm a pretensão de serem prescritivos ou dogmáticos, mas que possam se manifestar conforme as condições e contextos.

Boufleuer e Fensterseifer (2010) compreendem a impossibilidade de ignorarmos as lições da história, bem como as realizações alcançadas em seu nome, pois essas nos legaram a necessidade de nos pautarmos, de modo que não possamos ceder ao dogmatismo e não nos submetemos ao instrumentalismo. Tais referências são essenciais na sustentação de uma sociedade republicana fundada na laicidade, no universalismo e na autonomia.

Os autores reconhecem a impossibilidade de um fundamento definitivo para o mundo humano, no qual seja imune a historicidade constitutiva das proposições humanas, o que quer dizer que reconhecem

[...] a precariedade das verdades humanas que sustentam experiências como o viver em sociedade e o educar. Nessa ótica, as vidas humanas só podem ter os sentidos que os próprios sujeitos são capazes de lhes atribuir, de lhes propor. Por isso, cabe a eles próprios estabelecerem os critérios de orientação de suas vidas, definindo eles mesmos o que pretendem tomar como sendo verdadeiro ou correto (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2010, p. 260).

As noções de verdade e do que é certo se articulam com os parâmetros da racionalidade, cabendo aos homens saber que tais parâmetros não passam de proposições e, por isso, possuem um caráter histórico, visto que sempre são passíveis de redefinição. Reconhecer essa característica propositiva não significa que a verdade foi abandonada, nem mesmo que se estabeleça um relativismo absoluto para tudo. Todavia, faz-se necessário que se determinem as referências de verdade, porque essas podem normatizar a vida social e o processo formativo docente, por exemplo.

Diante do esforço de estabelecer um referencial (princípios), Boufleuer e Fensterseifer (2010) entendem a importância de coordenar as ações humanas, de maneira que preserve a condição de autonomia dos sujeitos que configuram o mundo humano. Assim, a autonomia não deve se pautar no subjetivismo, mas nos laços intersubjetivos que articulam os sujeitos no processo de constituição desse mundo humano.

Dessa forma, a noção de autonomia não dispensa a percepção dos outros, visto que nossa socialização, bem como a inserção na cultura é tanta que não percebemos o quanto nosso

pensamento está condicionado socialmente, “[...] o quanto ele é tributário da história coletiva e do contexto no qual nos encontramos [...]” (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2010, p. 261).

Nessa direção, ressaltamos duas distinções entre a atividade da obra e a atividade da ação: inicialmente, o *homo faber* segue um projeto específico e bem definido e, posteriormente, é uma atividade que se encerra quando o resultado final é obtido. Nas palavras da pensadora, no ensaio “O conceito de história – antigo e moderno”, na coletânea “Entre o passado e o futuro” (2016a, p.72):

A fabricação distingue-se da ação porquanto possui um início definido e um fim previsível: ela chega a um fim com seu produto final, que não só sobrevive à atividade de fabricação como daí em diante tem uma espécie de ‘vida’ própria. A ação, ao contrário, [...], é em si e por si absolutamente fútil; nunca deixa um produto final atrás de si. Se chega a ter quaisquer consequências, estas consistem, em princípio, em uma nova e interminável cadeia de acontecimentos cujo resultado final o ator é absolutamente incapaz de conhecer ou controlar de antemão. O máximo que ele pode ser capaz de fazer é forçar as coisas em uma certa direção, e mesmo disso jamais pode estar seguro. Nenhuma dessas características se acha presente na fabricação. Face à futilidade e fragilidade da ação humana, o mundo erigido pela fabricação é de duradoura permanência e tremenda solidez. Apenas na medida em que o produto final da fabricação é incorporado ao mundo humano, onde sua utilização e eventual ‘história’ nunca podem ser inteiramente previstas, inicia a fabricação um processo cujo resultado não pode ser inteiramente previsto e que está, portanto, além do controle de seu autor. Isso significa simplesmente que o homem nunca é exclusivamente *homo faber*, e que mesmo o fabricante permanece ao mesmo tempo um ser que age, que inicia processos onde quer que vá e com o que quer que faça.

Portanto, a atividade da ação não pode ser pensada a partir das categorias de meios e fins. Tais categorias somente podem ser concebidas como o próprio ato. A imprevisibilidade, que é a característica marcante dessa atividade, impossibilita que seja considerada a partir dessas categorias.

O discurso e a ação, por serem atividades unidas à revelação do “quem”, precisam da presença dos outros – a visibilidade. Dessa maneira são impossíveis em isolamento; diferentemente das atividades do trabalho e da obra. Tal visibilidade, para que tenham significado, apenas será possível ao se concretizar no domínio público.

A política depende da relação entre os seres humanos para acontecer, assim como a obra depende da matéria-prima para sua realização. Então, para a pensadora (2016b, p. 9),

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da

pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo [...].

Assim, a pluralidade – que é o fundamento da política – se apresenta como a condição do discurso e da ação.

[...] A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência nas leis gerais do comportamento, se os homens fossem repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou essência de qualquer outra coisa. A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá (ARENDDT, 2016b, p. 10).

Igualmente, a liberdade – que é o sentido da política – se identifica com tais atividades que, com o desprendimento das questões particulares, tem o potencial de iniciar e fundar algo entre os seres humanos. Logo, não há questionamentos sobre o caráter político dessas atividades quando são concretizadas no âmbito de visibilidade, bem como quando estão direcionadas ao que é de comum a todos.

Nesse sentido, a pluralidade, por meio das singularidades das narrativas dos “professores oásis”, possibilita-nos a pensar a respeito de uma constituição da *pertença*. Assim, ao interpretarmos suas experiências narradas, entendemos que podemos identificar princípios orientativos. Dessa forma, ao identificarmos princípios orientativos, não há neste estudo uma pretensão ou presunção de propor dogmas comportamentais que devem ser repetidos e reproduzidos pelos demais professores, pautados em um modelo único, correto e verdadeiro.

## 2 EDUCAÇÃO E SUA CONDIÇÃO PRÉ-POLÍTICA

Para este capítulo, buscamos esclarecer a compreensão de Arendt sobre a educação e sua condição de pré-política e, ainda, ressaltar a relevância que deve haver na separação entre a educação e a política por meio da inspiração da *pólis*, associando essa divisão conforme os aspectos do domínio privado e domínio público, respectivamente. Nessa direção, também elucidamos a compreensão da função dos professores e sua relação com o mundo e os alunos. Entendemos que esses conceitos podem nos ajudar a pensar sobre a constituição da *pertença* à profissão de professores de Educação Física.

### 2.1 A DUPLA RESPONSABILIDADE DOCENTE

É possível apontar um discurso quase mudo sobre o tema educação no decorrer das obras de Arendt. A questão da prática educativa é encontrada como objeto central em um de seus textos: “A crise na educação”, ensaio publicado na obra “Entre o passado e o futuro” (ARENDR, 2016a), cuja reflexão sobre a educação é pensada à luz da crise do mundo moderno e de algumas de suas manifestações.

O cerne de todo o pensamento e reflexões de sua obra, como já explicado, são as experiências políticas de seu tempo, resultando, fundamentalmente, da tentativa de compreensão de eventos relacionados com a presença dos homens no mundo e a sua relação com eles e entre si.

Na obra “A condição humana”, Arendt inspirada, novamente, na experiência da Antiguidade Grega, apresenta reflexões que permitem compreender a separação entre os âmbitos da educação e da política. Para tanto, diferencia o que designa o que é pré-política e própria política, bem como as características do domínio privado para se concretizar e manter-se preservado.

Na experiência da *pólis*, que tem sido considerada, não sem razão, o mais loquaz dos corpos políticos, e mais ainda na filosofia política que dela surgiu, a ação e o discurso separaram-se e tornaram-se atividades cada vez mais independentes. A ênfase passou da ação para o discurso, e para o discurso como meio de persuasão e não como forma especificamente humana de responder, replicar e estar à altura do que aconteceu ou do que foi feito. O ser político, o viver em uma *pólis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não força e violência. Para os gregos, forçar pessoas mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos

de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da *pólis*, característicos do lar e da vida em família, em que o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos [...] (ARENDRT, 2016b, p. 32).

Nesse sentido, a partir da maneira como os homens se relacionam no domínio privado e na praça pública, identifica-se a diferença entre o que é pré-político e o que é político. Encontramos na primeira uma relação marcada pela hierarquia entre os homens – as definições se davam pela palavra de um único homem –, e na segunda uma relação de igualdade – havia uma partilha da palavra entre os iguais na *Ágora*, ou seja, pela persuasão em um espaço comum.

Então, as distinções entre os domínios privados e públicos das cidades-Estados é o reconhecimento de que a violência, a hierarquia, bem como a submissão não faziam parte das relações políticas. Assim, o uso da expressão pré-política marca a diferença entre o que é próprio do âmbito político – domínio público – e o que não é – domínio privado –, bem como as relações entre os homens nesses espaços.

Sobre o termo violência relacionado com a vida privada, Carvalho (2014) alerta que não significa que Arendt o aceite no espaço do lar; seu sentido dá-se no reconhecimento de que, na *pólis*, a posição do senhor justificava suas atitudes despóticas, consideradas legítimas nas relações do domínio privado, por isso caracterizadas pela desigualdade e violência.

O reconhecimento dessa legitimidade é indicado na dedicação dos escravos nas tarefas destinadas às necessidades, caracterizando a maneira de viver entre os homens na *pólis*, onde aceitavam subjugar alguém para terem suas necessidades atendidas e, assim, serem liberados para o exercício da política.

Para Arendt (2016b), essa maneira de pensar e proceder dos gregos tem como ponto de partida que todos os indivíduos estão sujeitos à necessidade, por isso os senhores têm o direito de usar a violência contra os demais, haja vista que a violência é um ato pré-político de liberar-se da necessidade da vida, para conquistar a liberdade do mundo.

Assim, o domínio privado antecede a política. Além de marcar a diferença entre o que é pré-político e o político, também assume o caráter da necessidade, haja vista que, para participar da política, os cidadãos precisam estar liberados dos cuidados da necessidade da vida.

Tal fato caracteriza a atitude despótica do chefe de família (senhor) no domínio privado, no qual ele reinava sobre a família e seus escravos. Isso era o exercício do poder pré-político, o que, por sua vez, é totalmente diferente de um governo que é conduzido como um monopólio do poder e da violência – a ditadura; ao contrário o sentido concebido pela autora – de domínio, submissão e ordem regulamentada – pertencia ao domínio privado, logo, entendido como atos pré-políticos, não realizados no domínio público.

Portanto, a relação necessária para manutenção do domínio privado na *pólis* se legitimava pela atitude do chefe de família, cujo poder era de submeter às suas determinações a família e seus escravos, condição que garantia que suas necessidades vitais estavam sendo atendidas, possibilitando-lhe a exercer outras atividades, como envolver-se na política, bem como marcava a dependência entre ambos os domínios.

A liberação, então, é a condição pré-política da liberdade experienciada no domínio público. Tal experiência da liberdade entendida como fenômeno público ocorre no domínio público, o qual é marcado pela aparência e visibilidade, bem como deve ser voltada aos assuntos comuns.

Somente há o domínio público quando o domínio privado se mantém preservado. Essa dependência se evidencia ao se buscar entender os significados próprios de cada um dos domínios. Essa relação de dependência e distinção pode ser compreendida na discussão sobre a ascensão do social – entendida como a dissolução dos limites entre os domínios –, o que separava e mantinha sua distinção, bem como preservava suas existências. Com a diluição das fronteiras, uma confunde-se na outra e suas existências ficam ameaçadas.

Desse modo, apresentamos alguns elementos que nos possibilitam compreender as relações entre o que está designado por Arendt sobre o que é pré-política e política. Logo, o domínio privado antecede o domínio público na experiência da Antiguidade Grega, na medida em que o primeiro precisa estar garantido para que outro possa emergir ou se manter.

Assim, se o domínio público é o espaço onde ocorre o fenômeno da política, essa precisa do domínio privado – designado de pré-político – para continuar a existir. Então, configura-se uma relação de antecedência e dependência entre ambos os domínios. Essas relações entre o que é pré-político e a política, apresentadas a partir da obra “A condição humana”, também valem para o âmbito da educação em relação ao âmbito da política. Essa distinção se evidencia nas afirmações de Arendt sobre a separação radical entre ambos, propondo um divórcio entre os espaços.

Então, no artigo “Reflexões sobre *Little Rock*” (2004), é possível encontrar algumas afirmações que, de alguma maneira, revelam as considerações arendtianas do compreender e pensar, sobretudo no que tange à relação entre educação e política. Nesse texto, Arendt trata do processo de dessegregação racial que ocorre no Sul dos Estados Unidos e seus impactos nas escolas. Esse artigo não tem como fim principal discutir as questões relacionadas com educação; ao contrário do ensaio “A crise na educação” que discutiremos nas páginas mais adiante.

Para Almeida (2009), o caso em *Little Rock* apresenta que, no processo de dessegregação, se utilizou de uma estratégia equivocada ao dirigir as ações para a educação antes de tratar, por exemplo, dos direitos políticos. Para a pensadora alemã, jamais deveriam ter exposto os jovens a uma situação de luta pela efetivação da igualdade constitucional. Tal situação deveria ter sido travada politicamente entre os adultos, se traduzida no combate às leis segregacionistas.

Arendt (2004) descreve toda sua indignação com a situação que as crianças enfrentaram ao serem perseguidas com gritos e hostilidades, sendo obrigadas a enfrentar uma situação social que para muitos adultos não teria importância. Destaca que sua indignação com o episódio foi direcionada para os adultos, os verdadeiros responsáveis pela exposição das crianças às humilhações. Nos dizeres da pensadora:

Os direitos dos pais sobre as crianças são legalmente restritos pela educação obrigatória, e por nada mais. O Estado tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania [...]. Forçar os pais a mandar os filhos para uma escola integrada contra a sua vontade significa privá-los de direitos que claramente lhes pertencem em todas as sociedades livres – o direito privado sobre seus filhos e o direito social à livre associação. Quanto às crianças, a integração forçada significa um conflito muito sério entre a casa e a escola, entre a sua vida privada e a social e, embora esses conflitos sejam comuns na vida adulta, não se pode esperar que as crianças saibam lidar com esses problemas, e assim não se deveria expô-las a eles [...] (ARENDDT, 2004, p. 280).

Portanto, as crianças foram obrigadas a encarar problemas políticos que não foram resolvidos pelos adultos na esfera pública. Nessa direção, a pensadora provoca as seguintes interpelações quanto à situação: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter nossas batalhas políticas nos pátios das escolas?” (ARENDDT, 2004, p. 272).

O aspecto público e político da educação envolveria somente os conteúdos da educação das crianças, desconsiderando o contexto da associação e vida social que invariavelmente se desenvolve ao frequentar à escola. Igualmente, considera injusto transferir “[...] a carga da responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças” (ARENDDT, 2004, p. 262).

Para Schütz e Fensterseifer (2018b), a pensadora considera que as situações de luta por igualdade constitucional devem ser solucionadas politicamente entre os adultos; as crianças não deveriam ter sido expostas àquela experiência de *Little Rock*. Vale ressaltar que Arendt era a favor da implementação de políticas de integração.

Bauman (2009) manifesta um pensamento semelhante a esse, que parece colaborar com a compreensão da problemática. Logo se faz oportuno abrir um “parêntese” para explicá-lo. O autor aponta que, em meio às mudanças constantes, é complexo apreender corretamente sua natureza, assim como é complicado prever suas transformações e seus respectivos impactos sobre a sociedade.

Entretanto, as experiências individuais se sedimentam após essas transformações; certamente são distintas daquelas lembradas do passado. Fato é que promover, para algumas pessoas, tal transformação é uma quebra da rotina; para outros, algo normal. Daí Bauman (2009, p. 110) apresenta a reflexão sobre a “turbulência comunicativa”:

[...] A ‘turbulência comunicativa’ se tornará então o primeiro sintoma da divisão intergeracional emergente. Nem é tanto um ‘conflito de interesses’ [...] quanto um desacordo a respeito de assuntos relevantes e urgentes, e de problemas que surgem de áreas de ignorância diferentemente situadas e não superpostas. As experiências essenciais para um grupo têm poucos ou nenhum referente nas experiências de outro, enquanto temas de importância-chave para um deles simplesmente ‘não se aplicam’ ao outro.

A mútua desconfiança entre as coortes de gerações, quase sempre superpostas para conformarem uma polarização entre os mais velhos e os mais novos, é de longa data. Bauman aponta que isso se iniciou realmente na era moderna, desde que se compreendeu que o mundo podia ser diferente, bem como os seres humanos poderiam modificá-lo.

Assim, as velozes transformações desse espaço-entre passaram a ser observadas no itinerário de uma única vida e, por conseguinte, para identificar uma lacuna entre “o que é” e “o que deveria ser”, assim como para que conceitos como “os bons tempos” em oposição a “um futuro melhor” fossem cunhados e se constituíssem tanto nas meditações filosóficas, quanto nas percepções populares da vida.

Desse modo, os mais novos que ingressam no mundo, independentemente de sua transformação perene, divergem do que lhes é posto da época que compartilhavam. Para uns pode ser confortável, visto que lhes possibilita empregar o que sabem; para outros aparenta estranho ou frustrante, podendo ser visto como ilegítimo.

Como consequência disso, Bauman (2009, p. 112) identifica que há um olhar simultâneo e misto de incompreensão e temor entre as gerações mais velhas e mais novas;

[...] A primeira temia que os recém-chegados ao mundo estivessem prontos para danificar e destruir o que eles, mais velhos, haviam preservado com amor e carinho; a segunda sentia um grande impulso para corrigir o que os veteranos



tinham arruinado. Ambas estariam insatisfeitas com as condições do momento e culpariam os outros por seu estado lamentável [...].

Entre essas e outras incontáveis discordâncias semelhantes, o que difere entre as “coortes” é de fato o juízo sugerido pelo seu ângulo, o qual foi engendrado por sua experiência. Logo, a controvérsia resultante não pode ser solucionada de maneira pragmática, o que nos faz fechar os “parênteses” sobre a análise cunhada do Bauman para este estudo.

Nesse interim, Arendt indica o possível problema que pode resultar da tentativa de, a partir da educação, estabelecer qualquer realidade de mundo,

A ideia de que se pode mudar o mundo educando as crianças no espírito do futuro tem sido uma das marcas registradas das utopias políticas desde a Antiguidade. O problema com essa ideia tem sido sempre o mesmo: só pode dar certo se as crianças são realmente separadas de seus pais e criadas em instituições do Estado, ou doutrinadas na escola [...]. É o que acontece nas tiranias (ARENDR, 2004, p. 265).

Desse modo, caracteriza-se a essência entre a relação da educação e a da política no pensamento de Arendt nesse artigo, cujo fim foi refletir sobre o caso de dessegregação nas escolas em *Little Rock*, alertando o quão é inaceitável a tentativa de constituir mudanças políticas por meio da educação ou, então, de utilizá-las como uma solução para os assuntos políticos. Em outros termos, é inaceitável perspectivar que a escola se transforme em um mero instrumento para fins políticos. Assim, o único resultado é uma escola instrumentalizada para produzir resultados previsíveis, como se pudesse ocorrer isso de alguma forma (SCHÜTZ; FENSTERSEIFER, 2018b).

Por sua vez, no ensaio “A crise na educação”,<sup>7</sup> Arendt visa a debater as questões relacionadas com a educação. Alerta que a crise que aflige a educação – a crise “na” educação – é refletida a partir da crise no mundo moderno e suas expressões: a crise da tradição, a crise da autoridade e o impacto do pragmatismo nas teorias e práticas educacionais.

A perda da tradição esgotou a segurança em relação à escolha das experiências comuns fundamentais a serem transmitidas para as demais gerações. Com a autoridade em decadência,

---

<sup>7</sup> Almeida (2011) esclarece que a primeira versão desse ensaio foi uma palestra, ministrada por Arendt na Alemanha, em maio de 1958. As diferenças entre essa e a versão em língua inglesa intitulada “*Between past and future*” (“Entre o passado e o futuro”), 1961, versão que foi traduzida para o português, são mínimas. Vale ressaltar que a autora, na última versão, reformula o parágrafo inicial e corta um trecho em que se refere aos acontecimentos em *Little Rock*. O artigo em que a autora aborda o assunto relacionado com o processo de dessegregação da escola secundária de *Little Rock* é intitulado “*Reflexões sobre Little Rock*”, e estava pronto em novembro de 1957. Diante de vários desentendimentos em torno de sua publicação, porém, ele foi publicado em 1959. A última versão da obra “Entre o passado e o futuro” omite esse trecho sobre *Little Rock*.

o lugar de responsabilidade a ser assumido pelos adultos – professores – em relação às crianças e jovens – alunos – sofreu dificuldades em ser reconhecido. A partir do aparecimento do pragmatismo nas teorias e práticas educacionais, a noção de conhecimento passou por mudanças substanciais, tornando-as um tema de ordem técnica, sobretudo marcado pelo utilitarismo (ALMEIDA, 2009).

O termo educação apresenta-se de maneira ambígua no ensaio “A crise na educação”. Na introdução, Arendt (2016a) faz de fato uma menção à crise da instituição escolar. Conquanto, ao buscar compreendê-la, reflete sobre a razão de ser da educação no mundo, referindo-se ao termo educação como um processo formativo geral, isto é, extrapola a reflexão sobre a situação da escola, promovendo um entendimento mais ampliado.

Podemos afirmar que a educação, para a pensadora alemã, é compreendida como uma espécie de cuidado com o mundo – obras, culturas, linguagens, formas de expressão desse mundo e a capacidade de transcendências entre as gerações. Desse modo, o ensino de algum componente curricular ou saber – no caso, as práticas corporais pela Educação Física escolar – significa salvar uma parte da herança do mundo, assim que a tradição “[...] selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontra os tesouros e qual o seu valor” (ARENDR, 2016, p. 26).

Logo, a educação é entendida como uma das maneiras de responsabilidade pelo mundo e pelas crianças e jovens, a qual envolve todos os adultos; não somente os profissionais da educação. Refletir a respeito do âmbito escolar faz-se relevante, pois foi criado e escolhido pelo próprio mundo moderno, como a instituição cuja função prioritária é a responsabilidade pela tarefa de educar. Nos dizeres de Arendt (2016a, p. 182-183),

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola [...] ela é [...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes.

A pensadora entende que deve haver uma radical separação entre a educação e a política. Não podendo estabelecer transformações políticas por meio da educação, bem como considera impossível o uso da educação como ferramenta para a resolução de assuntos políticos, tal qual destacou no artigo que analisou o caso em *Little Rock*.

Essa compreensão das teorias e práticas educacionais como um meio para fins políticos é caracterizada como um instrumento. Considerar que o processo educacional pode ser subsidiado nessa perspectiva é acreditar que a educação e a política operem de maneira análoga às fabricas, desconsiderando a imprevisibilidade inerente a ambas.

Nessa direção, vale ressaltar que a autora nos propõe pensar sobre a categoria de igualdade. Embora, enfatize a relevância do debate sobre a igualdades social, sua abordagem sobre essa categoria trata da igualdade pelo viés da política, a qual pressupõe que compete aos adultos, por estarem em condições de igualdade, debater os assuntos comuns pela persuasão, promovendo a pluralidade por meio das diferentes singularidades.

Assim, tal condição, que deve ocorrer no espaço público. Segundo a inspiração arendtiana na polis grega, não poderia ser reproduzida no espaço/tempo escolar, visto que a relação que se precisa estabelecer entre os professores e os alunos é uma relação hierárquica. Os docentes, por serem “mais velhos” no mundo, são antecedentes, bem como por serem uma autoridade em seu saber, portanto uma autoridade instituída, falam em nome de uma instituição, precisam se colocar hierarquicamente acima dos “mais novos”, visto que essa é a sua responsabilidade.

Essa é a separação que precisa haver entre a educação e a política proposta pela autora, na qual compreende que não pode tentar transferir de maneira mecânica a categoria da igualdade que ocorre entre os adultos para o espaço/tempo da escola, sobretudo no que se refere à relação entre professor e aluno. Vale ressaltar que o processo educacional na escola possui um compromisso com o mundo, possibilitando aos mais novos uma participação nos assuntos públicos no futuro. Isso é um vir a ser. Todavia não se trata do espaço da própria ação política.

Nessa direção, Carvalho (2014, p. 822) alerta a respeito da politização da educação:

Assim, a pretensa politização das relações pedagógicas tem um efeito duplo e paradoxal. De um lado, cria um simulacro de vida pública que tende a destruir as condições necessárias ao crescimento vital e às possibilidades de desenvolvimento pessoal que antecedem a plena participação no domínio público e político. De outro, ao conceber seu processo não como uma forma de familiarização dos novos com um *mundo comum*, mas como um *instrumento* cuja finalidade é o estabelecimento futuro de uma *nova ordem política*, ela procura imprimir ao âmbito dos negócios humanos a lógica que preside a *fabricação de objetos*, destituindo o presente de suas tensões e o

futuro de sua imprevisibilidade. Seu eventual êxito – o triunfo de uma ordem social idealmente concebida para ordenar as relações entre os homens – não representaria a ampliação e valorização do domínio da política, mas a decretação de sua *superfluidade* e o abandono da esperança de poder, a cada nova criança que nasce, reafirmar que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas *para começar* algo de novo e, assim, salvar o mundo de sua obsolescência, ruína e destruição.

Percebemos, portanto, haver um significado político na recusa de Arendt quanto à instrumentalização das teorias educacionais e práticas pedagógicas, visto que existe uma defesa nos discursos pedagógicos da emancipação; discursos esses que resultam em “[...] arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDR, 2016, p. 172).

Em outros termos, Carvalho (2014, p. 823) completa;

Na verdade, ao se atribuir à educação o lugar da construção da sociedade do futuro, a política corre o risco de se transformar no mero instrumento de governabilidade do presente com vistas à fabricação de um futuro preconcebido. Assim, a transformação da educação num instrumento da política também acaba por revelar a falta de vigor da própria política no mundo contemporâneo.

Para tanto, a doutrinação poderia ser a condição necessária para essa iniciativa que certamente não lograria sucesso, visto que o curso do mundo não pode ser antecipado. Arendt (2016a, p. 172) analisa, a partir dos tempos antigos, que o papel da educação em todas as utopias políticas

[...] mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. Por esse motivo na Europa, a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina. A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados [...].

No que tange à educação, a pensadora é imperativa ao afirmar o divórcio dessa com os demais âmbitos, sobretudo a relevância de cumprir-se isso com relação à educação e ao âmbito da vida pública e política. Referindo-se à educação como o espaço pré-político, evidencia haver uma conexão entre a crise da autoridade e da tradição no mundo moderno.

Essa provocação da autora, diante da posição que a educação tem entre os domínios privado e público, torna-se complicada no momento em que não se consegue manter os “muros”, ou seja, os limites necessários entre aquilo que é privado e público. Condição que ocorre na modernidade – a perda dos limites entre ambos os domínios – e se manifesta na educação, por conseguinte, na docência.

Dessa forma, quanto mais a sociedade moderna abdicou da diferença posta entre os domínios privado e público, em outros termos, quanto mais o domínio social foi introduzido entre ambos os domínios, o privado tem se transformado em público e vice-versa. Tais mudanças se refletem no processo educacional.

A educação possui um compromisso com o mundo, mesmo que busque possibilitar aos mais novos a futura participação nos assuntos públicos; não é o espaço da própria ação política. Embora o Estado prescreva as exigências mínimas para os futuros cidadãos, as crianças e os jovens é quem promovem e dão apoio ao ensino de temas e profissões considerados desejáveis e necessários.

Dessa forma, para Arendt (2004), a educação e a política não são fases sucessivas que perseguem sempre os mesmos objetivos. De acordo com a autora, a educação é pré-política. Não que a escola seja anterior ao exercício da cidadania – conquanto também é – porém evidencia que é um domínio que, primeiramente, se distingue do domínio público com o qual as crianças e os jovens estabelecem relações intersubjetivas com o mundo, diferentes das que são estabelecidas no espaço público.

Azanha (2004, p. 343) alerta sobre as consequências que podem derivar da não distinção entre os domínios:

Embora a pedagogia libertária não pretenda isso, pode, porém, contribuir nessa direção ao deslocar, enfaticamente, a democratização do ensino do plano de criação de um espaço público de participação social para o plano individual da formação da vontade livre. Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da ideia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja, ocorre num contorno institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. A liberdade do aluno, ainda que subrepticiamente, é condicionada e dirigida por objetivos educacionais; no fundo é um faz de conta pedagógico, mesmo quando politicamente motivado. O jogo de forças e de interesses que move a vida política são irreproduzíveis no ambiente escolar. O que pode unir ou desunir as crianças na escola não é a mesma coisa que associa ou separa os homens na situação política. Ao se pretender democratizar internamente a escola talvez apenas se consiga uma degradação do significado político de democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula [...].

Azanha (2004), subsidiado pelas categorias de Arendt, evidencia que o âmbito educacional pode contribuir para o futuro exercício da cidadania – é uma potência –, contudo tal colaboração não ocorre em um faz de conta democrático na escola, como se fosse um simulacro pedagógico.

Assim, caracteriza que a prática cidadã depende exclusivamente de um domínio público e da possibilidade de participação política. O exercício da cidadania está no âmbito da ação; não compete à escola promover uma espécie de antecipação do processo formativo de modo mecânico (FENSTEREIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019).

A escola precisa fornecer elementos importantes para a crítica, para a reflexão ética e para as demandas da cidadania, mesmo que não haja nenhuma certeza de seu uso efetivo. Nesse sentido, também compete ao professor do componente curricular da Educação Física elencar, por meio de sua especificidade, seus conhecimentos que podem empoderar as novas gerações para estabelecerem uma inserção reflexiva com este mundo (FENSTEREIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019).

Entre a educação e a política é compartilhado o compromisso, por parte dos adultos, com o mundo comum, enquanto a política, espaço para a solução dos problemas e questões sociais, é o domínio público, um espaço da liberdade, igualdade e visibilidade, em que o homem está entre os iguais.

Por sua vez, na educação, a relação pedagógica é caracterizada por uma desigualdade entre os alunos e os professores, evidenciando a desigualdade nos conhecimentos e, sobretudo, uma desigualdade na responsabilidade, tanto nos processos educativos, quanto em relação ao mundo (ARENDR, 2004).

Além disso, o âmbito escolar não deve ser transformado em uma imitação da vida pública, cujas responsabilidades por suas convivências são delegadas às crianças. Faz-se relevante o docente deliberar as regras de convivência básicas de relacionamento no espaço educativo (ARENDR, 2016a).

Então, Schütz e Fensterseifer (2018a) notam que Arendt caracteriza uma responsabilidade desigual na escola, na qual os mais novos não assumem, nessa instituição, a responsabilidade pelo mundo. Em outros termos, eles não exercem sua função de cidadão na escola, o que favorece suas futuras participações no domínio público, porém sem um vetor predefinido. Conquanto o cuidado e a proteção dispensados pelo professor aos alunos são cedidos, gradativamente, na medida em que se familiarizam com os saberes e práticas desse espaço comum, tornando-se capazes de assumir sua responsabilidade.

Embora a relação entre os professores e os alunos não seja política – política em seu sentido restrito –, a escola ou a educação não podem ser caracterizadas como apolíticas, pois, além do compromisso público, essas devem introduzir os recém-chegados no mundo comum (ALMEIDA, 2009).

Nessa direção, Arendt (2016a, p. 184) evidencia o uso da expressão pré-política, na qual alerta haver

[...] uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola. Quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume. Há o fato adicional, muito provavelmente decisivo, de que há tempos imemoriais nos acostumamos, em nossa tradição de pensamento político, a considerar a autoridade dos pais sobre os filhos e de professores sobre alunos como o modelo por cujo intermédio se compreendia a autoridade política. É justamente tal modelo, que pode ser encontrado já em Platão e Aristóteles, que confere tão extraordinária ambiguidade ao conceito de autoridade em política. Ele se baseia sobretudo em uma superioridade absoluta que jamais poderia existir entre adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, não deve nunca existir. Em segundo lugar, ao seguir o modelo da criação dos filhos, baseia-se em uma superioridade puramente temporária, tornando-se, pois, autocontraditório quando aplicado a relações que por natureza não são temporárias – como as relações entre governantes e governados. Decorre da natureza do problema – isto é, da natureza da atual crise de autoridade e da natureza de nosso pensamento político tradicional – que a perda de autoridade iniciada na esfera política deva terminar na esfera privada; obviamente não é acidental que o lugar em que a autoridade política foi solapada pela primeira vez, isto é, a América, seja onde a crise moderna da educação se faça sentir com maior intensidade.

Hannah, apesar da perda da autoridade, alerta não encontrar uma expressão mais radical do que a sua introdução na esfera pré-política, cuja autoridade parecia ser ditada pela própria natureza e independentemente de todas as transformações históricas e condições políticas.

O prefixo “pré” estabelece uma relação de antecedência entre a educação e a política, entretanto o significado presente no fato de a educação anteceder a política dá-se, a *priori*, em compreender que, para Arendt (2016a), a essência da educação é a natalidade,<sup>8</sup> visto que é a partir dela que se revela o sentido da educação no mundo. Então, é na razão de existir ou no seu movimento em determinada direção, que a chegada da criança impõe a condição de ser novo até o pertencimento ao mundo que a antecede.

Assim, Schütz e Fensterseifer (2018, p. 198a), subsidiados pela autora, percebem:

---

<sup>8</sup> A categoria natalidade, em termos arendtianos, refere-se ao segundo nascimento, que se dá pelo processo educativos, distinto do primeiro nascimento, que é ser introduzido ao mundo pelo dom da vida.

[...] o duplo aspecto da realidade da criança, que é um ser novo e está em formação. Desse modo, a educação escolar deve se voltar para o cuidado com a própria vida da criança, e com o cuidado do mundo ao qual ela chegou, ou seja, a criança nasce *para a vida e nasce no mundo*. O *para a vida* refere-se ao processo de formação, ela é um vir a ser, ela não nasce humana, mas *para* se tornar humana. O *nascer no mundo* é o lugar preexistente, onde nada é de sua autoria, onde ela só irá assumir a responsabilidade na medida em que assumir este viver *no mundo*. Os pais e os educadores já passaram por este processo – ou pelo menos deveriam ter passado –, e são responsáveis pela continuidade do mundo e, de certo modo, estão constantemente fazendo do mundo a sua casa.

Dessa maneira, a educação pode ser compreendida como condutora da criança de um ponto a outro, ou seja, os novos na direção do mundo e vice-versa. Essa tarefa de educar deve possibilitar essa aproximação, tendo em vista a responsabilidade que as pessoas assumem pelo mundo, bem como conquistam sua condição mundana. Dessa forma, não é suficiente estar no mundo, faz-se necessário, também, receber uma herança dos mais velhos. Dessa maneira, enquanto na política a natalidade se manifesta na ação da singularidade do indivíduo; na educação, por sua vez, a natalidade é a sua essência.

Nessa direção, Boufleuer e Fensterseifer (2010) apontam a relevância da constituição da “anterioridade pedagógica” na relação entre professores e alunos. O docente detém a anterioridade, em outros termos, anterioridade no sentido de ter aprendido antes, na medida em que possa assumir a tarefa de mediar a inserção social e cultural de quem está chegando.

‘Ninguém ensina o que não sabe’ é uma expressão corrente. Mas é preciso radicalizá-la: ninguém ensina o que não é. É disso que vem a noção de ‘mestre’. O mestre não apenas sabe o que ensina, no sentido de apresentar ou de resolver os conteúdos propostos nos currículos das disciplinas, mas também aparece como expressão viva desses conhecimentos [...]. Assim, antes de ‘passar’ um conhecimento para os alunos é primordial que esse conhecimento tenha ‘passado’ pelo professor, isto é, tenha se tornado um modo seu de se situar na cultura e na sociedade. Mesmo sabendo que cada um irá se apropriar desse conhecimento a seu modo, com suas significações, para além da clara percepção que há entre o ensinado e o aprendido reside uma distância incomensurável (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2010, p. 263).

Nesse sentido, esse é o aspecto prioritário na dialética pedagógica na qual se configura a “condição humano docente”. Trata-se da relação entre o educador – o professor de Educação Física escolar – com o saber cultural que se pretende lecionar – as práticas corporais.

Então, recolher, sistematizar e apresentar as práticas corporais construídas sócio, histórica e culturalmente são atividades inerentes ao professor de Educação Física escolar. O



essencial é o docente constituir-se como sujeito inserido nesse contexto – que aja com pertencimento à profissão. Apenas dessa maneira, como se realizasse um testemunho, o professor de Educação Física conseguirá atestar a relevância da aprendizagem de seus saberes.

Esse sentido de pertencimento por parte dos professores de Educação Física escolar precisa ser mais bem investigado. Entendemos que pode promover maior engajamento aos seus pares da escola, bem como aos futuros professores. Para Tardif (2002), o principal problema da atividade docente é alcançar o comprometimento dos atores, levando em consideração seus motivos, os seus desejos e os significados que atribuem às suas próprias atividades.

No que tange à continuidade do mundo, tanto a política quanto a educação passam a assumir a responsabilidade. Esta assume uma função relevante nessa iniciativa, visto que somente a partir daquela é que a educação se realiza de forma concreta. É na política que se reencaminha o trajeto do mundo, renovando-o e preservando-o, enquanto a educação conserva o mundo presente, para comunicar o que já existe, buscando manter a intersubjetividade que está sujeita à existência humana, portanto é tarefa docente conservar o mundo.

Então, caso haja a pretensão de educar as crianças, porém nada de novo for efetivado pela política, o caminho do mundo será a repetição, bem como estará fadado à ruína. A educação estabelece uma relação cristalina com o futuro, possibilitando criar discursos que passam a lhe atribuir a responsabilidade pelos colapsos de uma determinada sociedade política.

Não são raras as ideias que apontam que o fim da miséria, da pobreza e da fome cabe aos mais jovens que devem ser preparados para agir no futuro. Então, parece que a tarefa de educar os recém-chegados, cujo fim são as transformações que se pretendem fazer, pode desencadear uma forma de acentuar a desresponsabilização política dos adultos, conseqüentemente, dos professores.

Nesse sentido, ao depositar expectativas políticas sobre os “ombros” das novas gerações, faz-se com que o agir se torne uma eterna possibilidade de futuro, que nunca poderá ser atingida, resultando em uma desresponsabilização dos adultos no que concerne às ocorrências do mundo, tendo em vista que é função da educação preparar os mais novos para desempenhar as alterações que os adultos esperam.

Além disso, os “jovens adultos”, ao serem introduzidos no mundo, novamente, sentiram-se desresponsabilizados, visto que, mais uma vez, as mudanças nas trajetórias do mundo estarão assentadas nos recém-chegados e, seguramente, ocorrerá em um tempo em que ninguém jamais viveria. Para Carvalho (2014), a problemática se dá na situação confortável que admitem os discursos pedagógicos ao depositarem na educação a responsabilidade pelo

mundo, fazendo com que a ação, a responsabilidade e a política não sejam nunca uma realidade presente.

De acordo com Arendt (2016), a educação deve desempenhar sua tarefa de responsabilidade para o mundo, lançando seus holofotes para o passado; não para o futuro, visto que nele foi colocado o que há entre os homens. É no passado que estão as histórias de cada indivíduo e suas identidades como seres pertencentes ao mundo.

Para tanto, educa-se para que as heranças e as histórias humanas possam se manter vivas. Sendo assim, encontramos o sentido e significado da mundanidade no passado. Entretanto, os discursos político-educacionais, em sua maioria, apresentam expectativas de um futuro realizável por meio da educação, porém, de fato, não há nenhuma garantia de que venha a acontecer, visto a imprevisibilidade do agir humano.

Encontra-se, em tais discursos, na maioria das vezes, uma aspiração de construir um mundo que está presente, ou mesmo uma crença aparente de que se conhece o que ele um dia poderá vir a ser. Além disso, esses discursos mostram-se repletos de desejos e realizações de um mundo que todos gostariam de ter tido a capacidade de construir como cidadãos.

Então, considera-se um equívoco esperar que o convencimento das crianças e dos jovens, por meio da instrumentalização das teorias educacionais e práticas pedagógicas, possam ser capazes de transformar o curso do mundo pelos bancos, corredores e pátios da escola. Assim, pretende-se acabar com a condição de liberdade dos homens. Afinal,

[...] Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDR, 2016a, p. 172).

Nesse sentido, a responsabilidade presente na educação para o mundo se realiza a partir da conservação daquilo que oferece estabilidade. Por sua vez, na política, isso ocorre a partir da renovação. Assim, é sobre os adultos que recai qualquer responsabilidade, seja no âmbito político, seja no educacional.

Portanto, o papel da educação é apresentar o mundo aos jovens e manter a abertura para a possibilidade da ação na política, por isso sua forma de se realizar se dá por meio da preservação do mundo que existe entre nós, toda vez que o comunicamos aos nossos jovens. Sua outra responsabilidade de preservação é com os novos. As crianças que chegam por nascimento precisam manter-se preservadas de tudo o que coloca em risco tanto seu desenvolvimento quanto sua condição de novidade.

Essa compreensão do que é educação (pré-política), tendo a natalidade como sua essência, bem como a tarefa docente são conceitos que parecem colaborar com o que buscamos quanto à constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar. Tendo a *pertença* à docência como uma autoridade do presente que toma o passado como uma das referências, relacionada com o testamento simbólico e material do passado, é revelada sua autoridade também no presente, por meio das mãos do professor de Educação Física escolar.

Então, a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar está articulada à ideia de o professor se reconhecer como responsável para esse horizonte público, nessa acolhida às novas gerações que chegam no mundo preexistente. Esse mundo que nós construímos, de alguma maneira, juntamente com os nossos antepassados, para que os mais novos possam julgar e intervir sobre uma dada realidade.

### 3 O PERTENCIMENTO À PROFISSÃO DOCENTE

Neste capítulo, buscamos esclarecer a compreensão de Arendt sobre o *amor mundi*, manifestado na *pertença* ao mundo. Essa análise nos permite explicar o que definimos quanto à *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar. Na sequência, buscamos realizar um exercício de pensamento sobre as categorias de tradição, passado e futuro e as suas possíveis aproximações para colaborar com a constituição da *pertença* à docência.

#### 3.1 A *PERTENÇA* DOCENTE COMO MANIFESTAÇÃO DO *AMOR MUNDI*

Ensinar  
é um exercício  
de imortalidade.  
De alguma forma  
continuamos a viver  
naqueles cujos olhos  
aprenderam a ver o mundo  
pela magia da nossa palavra.  
O professor, assim, não morre  
Jamais[...]  
(RUBEM ALVES, 1994, p. 4)

Almeida (2009) ressalta que o *amor mundi* é compreendido na fé depositada na ação humana, na valorização dos assuntos relacionados com o mundo comum em detrimento das questões particulares, bem como no deslumbramento que Arendt expressa por algumas heranças históricas.

Tal compreensão de *amor mundi* aproxima-se da proposição de *ordo amoris* desenvolvida por Bauman (2009). Nessa ideia, a felicidade estabelece um preço que pode ser um acordo, embora, às vezes, também pode ser um autossacrifício sem reciprocidade. Nessa direção, o autor apresenta sua compreensão do que é o amor e o que é amar:

[...] amor é por natureza uma tendência a se juntar aos objetos de amor (uma pessoa, um grupo de pessoas, uma causa) em sua luta por realização, ajudá-los nessa luta, promover os combates e abençoar os combatentes, então ‘amar’ significa estar pronto a abandonar a preocupação consigo mesmo em favor de seu objeto, transformar sua própria felicidade num reflexo, um efeito colateral da felicidade desse objeto [...] oferecer ‘reféns a sorte’ (BAUMAN, 2009, p.68-69).

Dessa forma, o amor nos possibilita remodelar a sorte, modificando-o em destino, embora, pela lógica do *ordo amoris*, tal destino seja transformado em um refém dessa mesma

sorte. Em termos arendtianos, a sorte é a imprevisibilidade. Assim, para o autor, é por isso que o amor é ao mesmo tempo desejado e temido, bem como a ideia de compromisso com o outro – que é em que consiste o amor – se esvanece entre as pessoas.

Nessa direção, o *amor mundi* significa amor ao mundo comum. Esse amor ao mundo está relacionado com o bem comum, é o *inter-esse*, o estar entre no sentido de sua pluralidade. Assim, esse apreço dos professores pelo mundo que herdaram e que legarão aos mais novos – essa *pertença* ao mundo – parece-nos fundamental ser compreendido.

Compreender a *pertença* docente como autoridade do presente que toma o passado como uma referência relevante, *pertença* relacionada com o testamento simbólico e material do passado, que acolhe as crianças e jovens neste mundo, bem como lhes possibilita se situarem no mundo à sua maneira. Portanto, essa tarefa do professor é uma aposta nos recém-chegados ao mundo, para que possam tanto amar o mundo quanto ingressar algo novo no mundo.

Assim, o que se espera dos alunos é que assumam a responsabilidade pelo mundo. Tal mundo do qual seus professores se retirarão, todavia acreditam que permaneçam seus testemunhos e suas memórias. Portanto, é essa aposta no mundo, daqueles que estão há mais tempo oferecendo a possibilidade desse amor ao mundo. Para Rubens Alves (1994), esse é o exercício da imortalidade dos professores, pois, assim, não morrem jamais. De alguma maneira, continuam a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de suas palavras.

A *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar está articulada à ideia de ele se reconhecer como responsável para esse horizonte comum, na maneira com que recebe as novas gerações nesse mundo preexistente, mundo esse que de alguma forma foi construído juntamente com os antepassados e, assim, possibilita que os mais novos formulem juízo.

Dessa forma, quem educa precisa amar o mundo e os recém-chegados de maneira a superar o processo de desertificação do mundo, considerando o risco de transformar o mundo em um “nada” – não mundo – e seus habitantes em um “ninguém” – como se fossem supérfluos/desnecessários, na medida em que não se responsabilizam pela transmissibilidade do legado entre as gerações.

Nessa interminável relação com o mundo, os professores produzem respostas sempre parciais, bem como se formam continuamente. Vale ressaltar que sua condição de mortal, os torna incapazes de dar respostas definitivas e, ainda, quando se trata de encaminhamentos para o bem comum, é importante frisar que eles precisam ser constituídos dentro de uma pluralidade, para que se evitem pretensões dogmáticas de conclusões definitivas para os problemas do cotidiano.

Sendo assim, essa relação também se dá entre os professores de Educação Física escolar com a parte do mundo pela qual são responsáveis (as práticas corporais), cujas respostas precisam ser encontradas diariamente em sua experiência docente. Muitas delas já estão sendo construídas no cotidiano, necessitando serem socializadas. Essas respostas são verdades necessárias, são situacionais; não são modelos suficientes para que seus (futuros) pares encarem seus desafios.

Daí, novamente, dá-se a relação de “imortalidade” sobre a tarefa docente, sua dupla responsabilidade. Suas verdades são necessárias para seu trabalho, mas precisam passar pelo crivo das críticas dos outros (futuros) professores de Educação Física, tal qual um testamento que pode colaborar com o ajuizamento no âmbito profissional. Assim, de alguma maneira, podem permanecer naqueles que aprenderam por meio de suas ações e palavras. Suas verdades podem ser uma fonte necessária para colaborar com a constituição da *pertença* docente.

Portanto, esse exercício de pensamento sobre a constituição da *pertença* docente – sua manifestação do *amor mundi* – parece colaborar para legar uma potencial herança para os (futuros) professores de Educação Física escolar, fomentando um querer e vontade para que continuem a manter o mundo comum como “algo” para “alguéns”; não “nada” para “ninguéns”.

### 3.2 TRADIÇÃO, PASSADO E AUTORIDADE: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A CONSTITUIÇÃO DA *PERTENÇA* DOCENTE

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão  
(GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 24-25)

Nos momentos em que se instaura a crise, seja em quaisquer área ou setor, retoma-se o debate sobre a melhor direção que se pode seguir, visto que, em tempos “normais”, essa direção era guiada por uma tradição com propósitos firmes e seguros. Desse modo, visando a alternativas, lançavam-se os holofotes para o passado, supostamente ordenado e hierarquizado, no qual residiria a saída possível da crise.

Não se pode ignorar o peso da tradição, tampouco estabelecer um julgamento maniqueísta entre ela e as ideias ditas progressistas, mas é premente reconhecer que o mundo é uma produção situada na tradição, e é de seu interior que esboçamos a crítica. Mesmo paradoxal, isso não é contraditório, visto que reproduzir o humano é reproduzir a capacidade

humana de se recriar. Essa capacidade de se recriar será mais crítica, quanto maior for a presença das condições históricas que forjam os princípios de sua crítica.

[...] é preciso lembrar que o Homem faz sua história, mas não a faz sem considerar os limites que seu contexto histórico lhe impõe. Não se funda um novo tempo atirando nos relógios e ignorando, como sabia Raul Seixas, que nascemos ‘há dez mil anos atrás’ (FENSTERSEIFER *et al.*, 2017, p. 54).

Nesse sentido, precisamos preservar a “herança” do passado, contudo submetê-lo a um julgo crítico para que possamos encarar as consequências desejáveis ou não, de maneira que é criticando que podemos continuar fiéis a elas, bem como colocá-las em prática em nossa experiência docente.

Os seres humanos são mera parte do que se chama humanidade. São resultados, em parte, de projetos instituídos que nos antecederam e, em parte, da nossa capacidade instituinte (FENSTERSEIFER *et al.*, 2017). Portanto, podemos afirmar que há uma crise que se manifesta na profissão docente, visto que tais projetos, no caso os educacionais, não contemplam totalmente a realidade atual. Trata-se do não mais (do passado) e do ainda não (do futuro) (ARENDR, 2016a).

Considerando que precisamos constantemente pensar o “sendo” na Educação Física escolar, tal condição de eterna inconclusão oportuniza autoria aos professores dessa disciplina, autorizando-os a engendrar algumas respostas, mesmo imparciais, com as quais se deparam em sua experiência docente (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2014).

Assim, parece-nos necessário forjar aspectos que possam colaborar com a experiência docente, na qual os professores de Educação Física escolar, por meio das práticas corporais, possam conduzir a educação para as gerações vindouras; mesmo sabedores de que elas podem ser repensadas, adequando-as conforme suas realidades e contextos, para assim forjar suas verdades necessárias.

Então, é relevante os professores aprenderem a conviver com essas incertezas, visto que elas não podem ser a razão para a omissão, nem mesmo justificativas para que não assumam sua responsabilidade. Precisam compreender, de acordo com os dizeres de Guimarães Rosa (1994) que, em seu processo de formação humano docente, eles sempre estão mudando, nunca estão concluídos. Afinam ou desafinam.

Conforme explicitado, entendemos que a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar está relacionada com a autoridade do presente que toma o passado como

inspiração, o testamento simbólico e material, porém, tal *pertença* se revela no presente daqueles professores, em sua dupla responsabilidade, que amam o mundo e os mais novos.

Essa *pertença* não é imposta; decorre do fato de que os professores são os representantes do mundo comum em face aos recém-chegados, cujo objetivo é ingressá-los neste mundo, de maneira que também se sintam em casa e habitantes dele. É o fato de o docente estar como representante que os faz assumir a *pertença* pelo mundo, na qual se encontra apoiada a sua autoridade. No ensaio “A crise na educação”, a pensadora alemã (ARENDDT, 2016a, p. 183) afirma:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.

A “qualificação” pode ser compreendida aqui como o processo de formação docente. Embora seja fundamental a sua autoridade; essa não se constrói somente por tal processo. A autoridade decorre da *pertença* que o professor possui pelo mundo, visto que esse se faz representante dos adultos em frente aos mais novos – os alunos –, compartilhando o mundo comum com os seus antecessores, os hodiernos e os herdeiros – que viveram, vivem e viverão.

Então, como representantes, a autoridade docente reside em sua *pertença* ao mundo. Essa *pertença* autoriza-o a introduzir os recém-chegados no mundo, considerando que a autoridade sobre os mais novos se dá na orientação dos professores a eles para que possam sobreviver e se desenvolver no mundo comum. Os docentes são os representantes desse tal mundo para os mais novos que nasceram desamparados e estrangeiros, condição que lhes confere a autoridade.

Nesse sentido, na relação entre adultos – professores – e crianças e jovens – alunos – a autoridade emerge como uma necessidade natural, o desamparo da criança, bem como por necessidade política, a continuidade do mundo comum. Isso possibilita os recém-chegados que se familiarizem com o mundo e, por conseguinte, permite a continuidade desse (ARENDDT, 2016a).

Ainda que, a princípio, os mais novos – como estrangeiros – não saibam como começou o mundo, bem como que são os novos inícios, apenas podem realizar novos começos por meio



da continuação do que já foi iniciado no mundo. Assim, esses estrangeiros no mundo podem iniciar novos começos a partir do legado no passado; não iniciam a partir de um “nada”.

Logo, quem educa, pelo fato de estar antes no mundo em relação aos mais novos – os alunos –, assume na educação a autoridade de comunicar às novas gerações um mundo constituído de começos. Em seguida, os estrangeiros no mundo, por sua vez, podem responder aos começos, dando prosseguimento ao que foi iniciado. Dessa maneira, cada novo começo é uma promessa de continuidade do mundo, mas a continuidade é, também, a promessa de novos começos.

Ressaltamos que a função de ligar uma geração a outra era da tradição. Essa preservava o passado, possibilitando a transmissão para gerações vindouras de um aspecto determinado desse passado. A tradição, tal qual um testamento, tem como função selecionar, nomear, transmitir e preservar seus tesouros e valores (ARENDDT, 2016a).

Em outros termos, compreendemos que a tradição pode eleger, dentro das experiências de cada geração, os pontos mais relevantes para serem conservados, para, assim, impedir que eles sejam esquecidos, conferindo-lhes inteligibilidade. Essas experiências podem ser transformadas em histórias, para que sejam transmitidas para gerações posteriores e, ainda, possibilitem princípios configurando valor ao que foi escolhido.

Portanto, investigarmos como se constitui a *pertença* docente pode ser o meio que oferte às demais gerações aspectos relevantes para colaborar com a dupla preservação. Assim, interpretarmos as narrativas dos professores que apresentam autoridade é essencial. Essa pode se consolidar como uma tradição – um testamento da herança, nos termos arendtianos.

No ensaio “Que é autoridade”, a pensadora alemã disserta que, dentro de um contexto basicamente político, o passado era santificado por meio da tradição. Assim, esta preservava aquele, transmitindo para as gerações seguintes o testemunho dos antepassados que, inicialmente, presenciaram e criaram a sagrada fundação e em seguida a engrandeceram por sua autoridade no decorrer dos séculos.

Desse modo, enquanto a tradição fosse contínua, a autoridade estaria ilesa. Contudo, agir sem a autoridade e sem a tradição, sem padrões e modelos estabelecidos com a sabedoria temporal era inconcebível. Tal noção de tradição e de autoridade derivava do âmbito político, porém o que é essencial é que haja exemplos das autoridades dos antepassados.

É de origem romana o termo e o conceito de autoridade, a saber, a palavra *auctoritas* é uma derivação da palavra *augere* – aumentar –, em que aquilo que a autoridade, ou os de domínio dessa, constantemente aumenta é a fundação. Assim, a autoridade (*pertença*) transmitida pela tradição tanto garante a continuação dos inícios das gerações anteriores,

legando às gerações vindouras, quanto aumentava esses inícios. Dessa forma, a autoridade, ao sustentar-se na tradição, bem como no passado, engrandecia os começos proporcionando ao mundo permanência e durabilidade.

Nesse sentido, faz-se relevante buscar compreender como se constitui uma *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar por meio da autoridade do passado, quando suas experiências formativas parecem possibilitar a sustentação da tradição. Essas experiências podem ser fontes inspiradoras para os futuros professores, bem como para aqueles docentes perdidos no “deserto”.

No ensaio “Que é autoridade”, Arendt (2016a, p. 102) afirma:

Algumas especificações similares parecem-me necessárias a respeito da moderna perda de autoridade. A autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar e transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo proteico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa. Mas a perda da permanência e da segurança do mundo – que politicamente é idêntica à perda da autoridade – não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após.

Todavia, a proposta de que haja a permanência e a durabilidade do mundo não quer dizer que deva ocorrer uma mera repetição do passado; que conduzam sua conservação e renovação, pois essas ações estão intimamente relacionadas. Para que se possa conservar o mundo, faz-se necessário, concomitantemente, que o renove com novos inícios, o que, indubitavelmente, pode aumentá-lo. Logo, não há conservação sem renovação e vice-versa.

Então, a autoridade, principalmente, aumenta o poder de começar dos recém-chegados – o agir. Em outros termos, a autoridade intensifica a ação; não exclui a potência de iniciar novos começos. A tradição, a cujo passado está ligado, seriam as fontes de começo, bem como das possíveis ações futuras.

Arendt (2016a) ressalta que temos que diferenciar a autoridade de poder e da violência, que não podem ser confundidas. A autoridade exige obediência, que se confunde com as formas de poder ou violência. No entanto, ela elimina qualquer tipo de coerção externa. Assim, para a pensadora, onde há uso da força, a autoridade em si mesma falhou.

Sob outra perspectiva, a autoridade é incompatível com a persuasão, que pressupõe igualdade por meio da argumentação. Onde os argumentos são usados, a autoridade é suspensa. Contrária à ordem igualitária da persuasão, ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica.

Nesse sentido, a autoridade pode ser definida como contraposição à coerção pela força, bem como à persuasão por meio dos argumentos. Assim, a relação autoritária entre quem manda e quem obedece não se alicerça na razão comum, nem no poder de quem manda; o que há em comum nessa relação é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade são reconhecidos por ambos, assim como ambos têm lugar estável e predeterminado.

Nessa direção, para Arendt (2016b), com tal confusão, é preciso que seja redefinido o conceito de poder, que emerge da ação conjunta dos seres singulares – a pluralidade –, desaparecendo ao se dispersarem; não correspondendo à dominação ou imposição de vontade de um sobre o outro.

Ressaltamos, primeiramente, para autora, que o poder corresponde à condição humana de pluralidade; sem essa, aquele não pode existir. Em outros termos, faz-se necessária a companhia dos outros para que haja a possibilidade de o poder existir; ao contrário do isolamento das pessoas, pois, ao se encontrarem isoladas, não permitem a relação de poder.

Nessa direção, na obra “Origens do totalitarismo”, a pensadora afirma que, na sua essência, a solidão é, ao mesmo tempo, contrária às necessidades básicas da condição humana, bem como uma das experiências fundamentais de toda a vida humana. Inclusive, destaca que nossa experiência de mundo, dada material e sensorialmente, é dependente de nosso contato com os outros homens:

Se a tomarmos em sua essência, sem atentar para as suas recentes causas históricas e o seu novo papel na política, a solidão é, ao mesmo tempo, contrária às necessidades básicas da condição humana e uma das experiências fundamentais de toda a vida humana. Até mesmo a experiência do mundo, que nos é dado material e sensorialmente, depende do nosso contato com os outros homens, do nosso senso *comum* que regula e controla todos os outros sentidos, sem o qual cada um de nós permaneceria enclausurado em sua própria particularidade de dados sensoriais, que, em si mesmos, são traiçoeiros e indignos de fé. Somente por termos um senso comum, isto é, somente porque a terra é habitada, não por um homem, mas por homens no plural, podemos confiar em nossa experiência sensorial imediata. No entanto, basta que nos lembremos que um dia teremos de deixar este mundo comum, que continuará como antes, e para cuja continuidade somos supérfluos, para que nos demos conta da solidão e da experiência de sermos abandonados por tudo e por todos (ARENDR, 1989, p. 528).

Ainda nessa mencionada obra, a autora apresenta sua compreensão que diferencia a solidão de estar só. Destaca que a primeira não é a segunda. Aquele que se encontra desacompanhado está só; enquanto a solidão também se revela na companhia dos outros, com os quais não se pode estabelecer contato, visto a exposição da hostilidade.

No que concerne a estar só, sem companhia, “[...] e, portanto, ‘pode estar em companhia de si mesmo’, já que os homens têm a capacidade de ‘falar consigo mesmos’ [...]”. Em outros termos, quando a pessoa está sozinha, o estar “[...] ‘consigo mesmo’ [...]”, acompanhada de seu próprio eu, então é “dois-em-um”; haja vista que na solidão é realmente apenas um abandonado por todos os outros (ARENDDT, 1989, p. 528).

[...] A rigor, todo ato de pensar é feito quando se está a sós, e constitui um diálogo entre eu e eu mesmo; mas esse diálogo dos dois-em-um não perde o contato com o mundo dos meus semelhantes, pois que eles são representados no meu eu, com o qual estabeleço o diálogo do pensamento. O problema de estar a sós é que esses dois-em-um necessitam dos outros para que voltem a ser um — um indivíduo imutável cuja identidade jamais pode ser confundida com a de qualquer outro (ARENDDT, 1989, p. 528).

Dessa forma, para que a identidade seja confirmada, há uma dependência das demais pessoas. A companhia para os homens solitários que possibilite integrá-los novamente — “o milagre salvador” — que os economize do diálogo do pensamento pelo qual continuam sempre equivocados, restitui a identidade que lhes consente “[...] falar com a voz única da pessoa impermutável [...]” (ARENDDT, 1989, p. 528). Assim, continua a pensadora:

[...] Viver a sós pode levar à solidão; isso acontece quando, estando a sós, o meu próprio eu me abandona. Os que vivem sozinhos sempre correm o risco de se tornarem solitários, quando já não podem alcançar a graça redentora de uma companhia que os salve da dualidade, do equívoco e da dúvida. Historicamente, parece que somente no século XIX esse risco se tornou suficientemente grande para ser notado e registrado. Foi claramente percebido quando os filósofos, os únicos para os quais estar a sós é um meio de vida e uma condição para o trabalho, já não se contentavam com o fato de que ‘a filosofia é apenas para uns poucos’, e puseram-se a insistir em que ninguém os ‘compreendia’ [...] (ARENDDT, 1989, p. 528-529).

Nesse sentido, para a pensadora, a perda do próprio eu é que faz com que a solidão fique difícil de tolerar, pois a identidade somente pode ser ratificada quando se encontra entre os iguais. Nessa circunstância, o homem não tem a mesma confiança em si, como parceiro dos próprios pensamentos, bem como perde a confiança no mundo que é essencial para ele realizar suas experiências.

Com relação aos professores de Educação Física escolar que enfrentam a “solidão” – em termos arendtianos – nos espaços/tempos escolares, Silva, Figueiredo e Alves (2019) e Silva e Figueiredo (2021) apontam a relevância quanto à necessidade de compartilharem saberes, dúvidas, incertezas e as suas “verdades necessárias” relacionadas com as suas experiências docentes.

Os saberes docentes são quase mudos. São poucos os espaços que apresentam uma linguagem comum para os professores dialogarem sobre as questões que tratam do seu saber, tais como: rotinas das aulas, organização do espaço/tempo, como lidar com indisciplinas ou desordem, como lidar com as angústias, como encaram os imprevistos e as incertezas.

É o que denominamos de “um por todos (o professor pelos alunos) e cada um por si (os professores solitários)”, tanto na prática quanto na teoria. É o “cada um no seu quadrado”. Os professores preferem se blindar/encastelar dentro de sua experiência. Condição que não significa que não constroem seus saberes, mas, sim, quer dizer que seus saberes não são socializados. Seus saberes/fazerem são poucas vezes comparados com os de seus pares. Então parece não haver um enriquecimento com as histórias singulares dos outros professores.

Para Nóvoa (2001), a melhor maneira de se aprimorar a prática pedagógica é o diálogo com os pares. Assim, manter-se atualizado sobre os temas da área e sobre as novas metodologias são alguns desafios da profissão docente. Para tanto, o melhor lugar para aprender a lecionar é na escola. É nela que se produzem práticas educativas que promovem reflexões de experiências pessoais que podem ser partilhadas entre os pares.

Resgatar experiências pessoais e coletivas é uma das formas de se evitar os modismos pedagógicos, assim como é necessário combater a mera reprodução de práticas descoladas das realidades. O autor ressalta, ainda, a relevância de os professores adotarem novas práticas pedagógicas, todavia elas exigem um equilíbrio com a tradição. A mudança precisa ser consistente, bem como baseada em práticas de várias gerações.

No que tange à experiência do professor de Educação Física escolar, reforçamos que não estão sozinhos nesse complexo desafio de lecionar – exercendo sua dupla responsabilidade –, visto que não falam exclusivamente por si; estão sempre em um contexto que os autoriza (ou não) a tomar determinada proposição (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Portanto, faz-se necessário trazer para o debate a responsabilização desse entorno. Da mesma forma, precisamos assumir que há uma autonomia relativa. Desse modo, os professores não podem fazer somente aquilo que querem ou têm vontade. Em outras palavras, é necessário não limitar os conteúdos das aulas de Educação Física às práticas corporais com as quais mais se identificam.

Para tanto, “[...] O próprio termo ‘licenciado’ se apresenta nesse sentido, quando ao final de um processo formativo, recebemos a ‘licença’ para o exercício profissional” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 321). Nesse sentido, reforçamos a questão da autonomia relativa, bem como o fato de o professor de Educação Física ser autorizado por uma instituição. Portanto, ele representa toda uma estrutura/conjuntura que vem a reboque em sua experiência, assim como é competência dele a transmissibilidade; não podendo transferir para os alunos sua responsabilidade.

As normas institucionais, todavia, não rezam uma “obediência cega” e “subordinação incondicional”; elas significam uma contribuição para sua melhoria perene. Esse aspecto de (de)formação contínua possibilita sempre atualizar nossa compreensão sobre o “bem comum” e, ainda, capacitar-nos para sua efetivação (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019).

No que tange a essa questão, os professores de Educação Física precisam manter-se fiéis à pluralidade, tornando esclarecida a diversidade das práticas corporais, conhecimento que compõe esse componente curricular. Assim, fica marcado que a liberdade acadêmica que usufrui é uma prerrogativa das sociedades instituintes e tem na sua constituição a possibilidade de crítica constante.

Então, para Arendt (2016b) o poder é um potencial que se concretiza na ação e no discurso na companhia dos outros; não tem nada de tangível ou material. O poder é independente, tendo como único fator indispensável a convivência entre os homens. Em outros termos, somente pela pluralidade humana é que se faz possível a existência do poder.

Além disso, o poder, ao contrário da dominação – que por meio da força e da violência acaba com as singularidades dos seres, logo, com a pluralidade – visa a conservar o domínio público, o espaço da aparência, bem como é a força vital do artifício humano, que poderia perder sua suprema razão de ser – *raison d’être* – caso não fosse mais o palco da ação e do discurso, da teia dos assuntos e relações dos seres humanos e, ainda, de suas estórias.

Se não fosse ao mesmo tempo abrigo e assuntos dos homens, o mundo não seria um artifício humano, e sim um amontoado de coisas desconexas ao qual cada indivíduo isolado teria a liberdade de acrescentar mais um objeto; sem o abrigo do artifício humano, os assuntos humanos seriam tão instáveis, fúteis e vãos como as perambulações das tribos nômades. A melancólica sabedoria do *Eclesiastes* – ‘Vaidade das vaidades; tudo é vaidade... Nada há de novo sob o sol..., não há recordações das coisas passadas, nem restará com os vindouros uma recordação das coisas que estão por vir’ – não resulta necessariamente de uma experiência especificamente religiosa; mas é certamente inevitável sempre e onde quer que se extinga a confiança no mundo como lugar adequado ao aparecimento humano, para a ação e o discurso (ARENDR, 2016b, p. 252-253).

Assim, a ausência da ação para se iniciar no mundo, o tal novo começo de cada singularidade do homem, é incapaz de nascer – “nada há de novo sob o sol” – com a falta de discurso para tentar concretizar e recordar, as coisas novas que aparecem não têm recordações, nem permanência duradoura de um artefato humano para as gerações vindouras. Dessa forma, “[...] sem o poder, o espaço da aparência produzido pela ação e pelo discurso em público se desvanecerá tão rapidamente como o ato vivo e a palavra viva” (ARENDDT, 2016b, p. 252-253).

A autoridade, então, não deve ser confundida com o poder. A autoridade é incompatível com a persuasão, que se concretiza entre os iguais por atos e argumentos, condição que ocorre no espaço político, voltada para a vida adulta. Tal relação entre os iguais pode ser considerada simétrica, na qual ocorre a suspensão da autoridade. Contrariamente, a ordem igualitária da persuasão ergue-se à ordem autoritária, que é hierárquica. Assim, no espaço político, a autoridade é suspensa. Caso fosse exercida sobre os demais, seria substituída por alguma forma de coerção ou violência.

Logo, para sua legitimidade, a autoridade não precisa nem da persuasão, nem da coerção, mas somente do reconhecimento. A relação de autoridade implica uma relação considerada assimétrica, na qual tanto quem manda quanto quem obedece se reconhecem mutuamente. Há um reconhecimento de antemão do lugar que cada um ocupa.

Aproximando essa concepção de autoridade para nosso campo de investigação, como já explicado, os professores estão como representantes dos habitantes do mundo, então, em seu exercício de autoridade, os docentes assumem uma responsabilidade dupla: introduzir os recém-chegados em um mundo estranho e preexistente e promover a manutenção do mundo.

Concordamos com Fensterseifer, González e Silva (2019) quando afirmam que precisamos reconhecer que o conhecimento docente é hierarquicamente superior aos dos alunos e da comunidade escolar. Logo, a “licença” que os professores de Educação Física escolar possuem é para dar conta de sua especificidade, as quais foram apreendidas ao longo de sua trajetória formativa.

Há, ainda, o fato de os professores de Educação Física se apropriarem de um conhecimento especializado. Isso não significa que eles devam ter um menosprezo relativo aos aspectos gerais relativos ao mundo, social e histórico. Desse modo, é necessário propor uma formação mais alargada, para além da “janela disciplinar”, na qual se situa sua especialidade (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019).

Vale ressaltar que o professor de Educação Física precisa dar um caráter proposicional aos saberes produzidos e ensinados. É necessário que ele supere a posição de que a verdade é

definitiva. Isso potencializa seu (duplo) papel, deixando de ser simples repetidor, bem como potencializa o aluno, promovendo uma produção de saberes em suas aulas, nas quais se validam ou não os sentidos/significados embutidos pelos conteúdos desse componente curricular.

Todavia, educadores parecem que têm recusado tal autoridade. Isso poderia ser compreendido como uma possível falta de responsabilidade por parte dos professores em frente à sua dupla tarefa, o que não colabora para o esclarecimento da questão acerca da crise da autoridade docente. Por sua vez, essa crise de autoridade, segundo Arendt (2016a, 2016b), está associada à crise da tradição. Tanto a crise da autoridade, quanto a crise da tradição entendidas como fenômenos do mundo moderno.

Além disso, considerando que o reconhecimento pela autoridade se dá de maneira mútua, faz-se relevante buscar compreender as razões que levam os alunos e os demais pares da profissão a enxergar os docentes como autoridade, bem como compreendermos também como os docentes se fazem valer como tal. Assim, para este estudo, endossamos que se faz relevante investigar a *pertença* à docência, por meio das narrativas daqueles que intitulamos de “professores oásis”, aqueles que são considerados autoridades.

Logo, a função da tradição é manter, de maneira perene, a sucessão das gerações, conectando-as com seus antepassados. Então, as gerações passadas eram autoridades porque exerciam a transmissão da herança para as gerações vindouras, conferindo permanência e durabilidade ao mundo.

Considerando que o ofício docente, por ser o representante do mundo, efetiva-se na mediação entre as gerações, a condição de assumir a responsabilidade de introduzir os recém-chegados, compartilhando com eles o mundo comum, precisa se tornar uma ação natural, devido ao fato de ser compartilhado como herança para os vindouros. Vale ressaltar que não se trata de um legado único; os herdeiros podem modificá-los conforme suas singularidades.

Assim, o ofício dos professores que assumem essa dupla responsabilidade – seu pertencimento docente –, diz respeito a assumir uma autoridade que advém do passado, das gerações mais velhas, pelas quais ele se faz representante. Essa autoridade não advém de si mesmo.

Nesse sentido, o exercício de pensamento a respeito das categorias arendtianas da tradição, passado e autoridade parece colaborar com a compreensão da constituição da *pertença* à profissão do professor de Educação Física escolar. Parecem-nos essenciais essas reflexões, visto que compreender a constituição da *pertença* docente pode se configurar como um reforço do elo entre a tradição e a autoridade para os (futuros) professores.



#### 4 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO: “SÓ NA FOZ DO RIO É QUE SE OUVEM OS MURMÚRIOS DE TODAS AS FONTES”<sup>9</sup>

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico metodológico que utilizamos para compreender as experiências formativas dos “professores oásis,” colaboradores da pesquisa. Assim, apropriamo-nos dos dizeres de Guimarães Rosa, ao fazer escuta dos “murmúrios” dos docentes, de maneira que, ao nos aproximarmos da “foz” – os professores –, podemos escutar melhor seus sussurros, bem como elevar o tom desses zumbidos para que possam ser inspiradores para seus pares e para os aspirantes à docência. Assim, entendemos que essa inspiração pode ser a “foz”, o que denominamos no estudo de “professores oásis”.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender os “murmúrios de todas as fontes”, no decorrer de todo o processo formativo dos “professores oásis”, portanto discorrer acerca da escolha metodológica do estudo, que propõe a perspectiva da pesquisa narrativa autobiográfica como processo de investigação e de formação faz-se relevante.

Logo, trata-se de uma pesquisa orientada pelos princípios qualitativos, conforme preconizam os autores clássicos, referenciada pela pesquisa narrativa, que, por sua vez, constitui-se em possibilidade de formação dos sujeitos, já que os conduz ao processo reflexivo para a compreensão de suas práticas. Isso, conseqüentemente, permite-nos fundar a “condição humano docente”, o que pode colaborar imensamente com nosso estudo na busca por entender melhor e sob outros olhares a *pertença* à profissão de professores de Educação Física escolar.

##### 4.1 MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E A PESQUISA NARRATIVA: “A GENTE ESCREVE O QUE OUVI, NUNCA O QUE HOUVE”<sup>10</sup>

Essa frase de Oswald de Andrade sintetiza a relevância que a fala manifesta, sugerindo que a verdade se encontra nos processos que a compõem dinamicamente. Então, sustenta a ideia de que precisamos nos ouvir como professores, para podermos existir como professores e constituir a nossa “condição humano docente”, na qual necessitamos redescobrir nossas singularidades, respeitando nossa pluralidade, inclusive nossos fracassos, para podermos ser aquilo que somos, um alguém, responsável por alguém; não formadores de ninguém.

---

<sup>9</sup> Obra “Ave, palavra”, de Guimarães Rosa (1985, p. 246).

<sup>10</sup> Oswald de Andrade (ANDRADE, O. **Serafim Ponte Grande**. 8. ed. São Paulo: Globo, 2001).

Nessa direção, as palavras colaboram com o nascimento de fatos, eventos, enredos, realidades e verossimilhanças, o que pode se aproximar da compreensão da natalidade. Em termos arendtianos, essa natalidade é essencial na educação. Sendo assim, como modo específico de empregar a linguagem, a narrativa remete ao ato de (re)contar, o que fragmenta os fatos na mesma medida em que tenta reconstruí-los.

Para tanto, adotamos a pesquisa narrativa e o método (auto)biográfico<sup>11</sup> nesta pesquisa, concebendo os docentes como pesquisadores, sujeitos ativos que, ao se recordarem de suas memórias, desencadeiam um exercício de pensamento que pode ser potente para compreender seu processo de *pertença* à docência, na medida em que, ao conservar seus atos, por meio dos discursos, em virtude dessa revisitação de si, podem possibilitar guias para a renovação e, conseqüentemente, colaborar para o processo de constituição da *pertença* entre os (futuros) professores.

O método (auto)biográfico concebe o potencial formativo da narrativa protagonizada pelo próprio sujeito que (re)conta suas experiências de vida. A respeito da discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos do método (auto)biográfico, há uma diversidade de terminologias utilizadas para se referir às pesquisas dessa abordagem, a saber: autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação, todas pertencentes ao movimento de pesquisa-formação (SOUZA, 2009, 2011).

Para Goodson (1995), essa abordagem se faz relevante na medida em que colabora para a análise do currículo e da escolaridade. Assim, compreender esse desenvolvimento está diretamente relacionado com um maior investimento nas prioridades dos professores. Portanto, precisamos saber mais a respeito da vida docente.

Além disso, esse autor não entende que a melhoria da prática deve advir, inicial e imediatamente, sobre a prática; defende o ponto de vista contrário. Para ele, utilizar como

---

<sup>11</sup> Passeggi e Souza (2017) advogam a hipótese de que, no Brasil, consagrou-se a expressão pesquisa (auto)biográfica, com o (auto) entre parênteses, para chamar a atenção para a dimensão subjetiva do método. Em Educação, a função é formativa do discurso autobiográfico. Tal artifício linguístico deixa em aberto múltiplas possibilidades de interpretação, a saber: sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta; enclausurar o eu, para alguns ou o colocar em evidência, para outros. Assim, os parênteses sinalizam dois deslizamentos, a saber: um da Sociologia para Educação e outro da Literatura para a Educação. No primeiro, o interesse do biográfico é investigar práticas sociais na percepção das pessoas que narram; em Educação seu interesse recai sobre a atitude do ser humano para configurar narrativamente sua experiência e com ela se reinventar. Por sua vez, na Literatura, a autobiografia é um gênero literário consagrado. Em Educação, esse termo é substituído, geralmente, por uma expressão mais ampla – narrativas autobiográficas – que inclui todos os gêneros autorreferenciais. Essa escolha se justifica porque as finalidades dessas narrativas não coincidem com aquelas da maioria das autobiografias (literárias) que são escritas para um público mais amplo e respondem a critérios e interesses editoriais mais específicos.

incidência inicial e predominante o exercício docente é um ponto de partida pouco promissor, no sentido de promover a colaboratividade e coletividade.

Assim, o autor entende que é problemática a mera exposição das práticas desenvolvidas nas aulas como ocorre em outras propostas investigativas. Acredita que é um equívoco esse procedimento, embora pareça uma afirmação paradoxal, sobretudo quando o que se pretende é uma reflexão sobre as práticas docentes e as suas mudanças.

Sendo assim, torna-se mais produtivo observar o trabalho docente no contexto da sua vida, condição que possibilita uma análise rica e variadas informações, bem como permite aos professores uma maior autoridade e controle da investigação ao ser comparada com um estudo voltado para sua prática profissional.

Nessa direção, Goodson (1995, p. 69) afirma que o principal “ingrediente” para o desenvolvimento docente é a “voz do professor”:<sup>12</sup>

[...] Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente, quase se podendo dizer ao professor enquanto ‘prático’. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor.

Assim, por meio das suas singularidades, os colaboradores podem se manifestar pelo discurso que consente a expressão de “quem” são, haja vista a grande afinidade entre o discurso e revelação do agir (AREDNT, 2016b).

Nesse sentido, é essencial compreender as vidas dos professores como parte das pesquisas no campo da Educação Física, bem como do desenvolvimento profissional. Portanto, é relevante lançar holofotes sobre a vida e o trabalho da profissão docente, ampliando as incidências que permitem investigações mais detalhadas, superando os paradigmas de investigação existentes e valorizando a qualidade desse tipo de pesquisa e formação.

A consolidação dessa linha de pesquisa pode colaborar no reconhecimento de elementos que constituem o processo de ser e se fazer professor, demonstrando, explicitamente, seus modos de sentir, pensar e agir. Embora cada história de vida seja única e singular, evidencia pontos fortes que podem ser encontrados em outras histórias de professores, por isso pode ser exemplo para se repensar o processo formativo das demais gerações (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; FOLLE; NASCIMENTO, 2009).

---

<sup>12</sup> A expressão “dar voz ao professor”, muito utilizada no campo da formação, visa a evidenciar o docente como autor do processo formativo. Propõe um diálogo que supere o limite de somente lhe permitir a fala, mas que essa possa ser escutada e, sobretudo, considerada.

Nessa direção, Goodson (1995) advoga sobre a emergência de um “modelo funcional” que pode ser uma influência significativa para escolha da profissão e, ainda, parece que pode dirigir sua compreensão a respeito de seu saber-fazer na experiência cotidiana, bem como implicar o aprofundamento dos estudos – especialização.

Além disso, a classe social, o gênero ou etnia, tal como o ambiente sociocultural e as experiências de vida profissionais, são outros aspectos, por sua vez, idiossincráticos e únicos, portanto precisam das devidas atenções, respeitando sua plena complexidade. Todos esses aspectos têm sua relevância para a compreensão da dinâmica da prática profissional, logo interpretá-los pode colaborar para a constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Os acontecimentos ao longo da vida, segundo Goodson (1995), podem colaborar com o desenvolvimento profissional, na medida em que analisam aspectos negligenciados da vida dos professores, promovendo novos e valiosos conhecimentos relativamente ao modo como os docentes edificam e encaram os desafios da profissão no decorrer de sua vida profissional.

E, ainda, essas narrativas dos acontecimentos dos colaboradores podem contribuir para compreender e engendrar aspectos relacionados com a prática profissional docente. Esses acontecimentos, sobretudo em sua experiência, podem implicar sua percepção a respeito de sua responsabilidade docente, bem como promover aspectos que podem ser um ponto de partida para um exercício de pensamento acerca da *pertença* à profissão de professor.

Vale ressaltar que essa abordagem possibilita ao docente o *conhecimento de si* em sua trajetória, promovendo a reflexão e o entendimento de si e de sua prática. Além disso, as narrativas permitem ao sujeito analisar as interconexões de sua trajetória com o contexto acadêmico, social, histórico e cultural, com o seu modo de se apropriar das experiências e de realizar o exercício de pensamento sobre seus significados (JOSSO, 2004).

Para Josso (2006), esse procedimento de história de vida resulta na produção de relatos de vida centrados na reconstrução da formação de alguém – em termos arendtianos o “alguém” que age no mundo. Busca a reconstrução das histórias de formação que integram a criação de ligações consigo mesmo e com outros participantes. As ligações são o que sustentam, prendem e mantêm uma relativa estabilidade, bem como possibilitam um movimento em uma demarcação definida. Porém, também, é o que impede de sair dessa demarcação.

O exercício de revisitar sua própria história, no momento presente, visa a extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural, para, então, tentarmos melhor compreender. Trata-

se, portanto, de um trabalho de análise e de interpretação da escuta e do diálogo. Uma pesquisa de compreensão.

Este trabalho biográfico consiste de uma tentativa de reemergir lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta esta pesquisa, mas também é necessário chegar ao que Josso (2006, p. 378) chama de

[...] momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo – o processo de formação – que pode ser desprendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. Será o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitirá nomear os argumentos da história. Nessa fase de trabalho biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão.

O trabalho de reconstrução da história provoca o aparecimento de quase todos os “laços invisíveis”. O processo é pôr-se a caminho, visando à compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, interessa, guia e atrai. O que Josso (2006) denomina de trabalho biográfico propriamente dito estabelece uma consciência e uma presença de si muito desenvolvidas que permitirão, possivelmente, prosseguir na caminhada um tanto mais “equipado” para lidar com as imprevisibilidades.

A autora ainda afirma que existimos mediante uma variedade de laços simples e/ou complexos. Esses, ao mesmo tempo em que somos dependentes deles, nos fundamentam e sustentam. Assim, é possível que um dos desafios da vida seja o de poder nos desligarmos e religarmos de maneira criativa e autêntica quanto possível para desfrutar nossos espaços de liberdade.

Tal trabalho de “des-ligamento” e “re-ligamento” oferecido nos procedimentos de histórias de vida constroem, ao mesmo tempo, um espaço/tempo de liberdade nas vidas dos narradores e os convoca a fazer uso de sua criatividade para habitar diferentemente sua existência.

Em um mundo que precisamos superar o processo de desertificação, em termos arendtianos, Josso (2006, p. 383) enuncia sobre sua esperança e convicção.

[...] Minha esperança é que os procedimentos de histórias de vida se multipliquem a fim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada. Minha convicção é que os procedimentos, conduzidos com essa intencionalidade, alimentarão pouco a pouco uma outra maneira de nos religarmos a nós mesmos e aos outros em uma partilha

respeitosa de nossas singularidades, em um diálogo intenso porque tocam as questões essenciais da existência, na interpelação recíproca de nossos a priori, de nossos pressupostos, de nossos preconceitos. Em um mundo tão conflituoso, mas também em um mundo onde a mestiçagem cultural tornou-se uma exigência incontornável, se não criarmos mil e uma maneiras, mil e um lugares onde contar e trabalhar a história de nossos laços, não sei como poderemos reinventar os laços indispensáveis a nossa sobrevivência individual e coletiva.

Sim, desligarmo-nos do que nos fecha sobre nós mesmos e no nosso pequeno mundo, sim, religarmo-nos ao melhor de nós mesmos e dos outros para inventar novas ligações possíveis que relatarão... outras histórias de vida.

Nessa direção, Delory-Momberger (2012) advoga que a pesquisa biográfica tem como objeto explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social e apresentar como esses dão forma a suas experiências, como dão sentido e significado às situações e acontecimentos e, concomitantemente, como os indivíduos contribuem para dar existência, para (re)produzir a realidade social.

Nesse sentido, tal procedimento consiste em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e com o estudo das formas construídas que ele dá à sua experiência. Em síntese:

[...] o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese socioindividual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular [...] a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Esse tipo pesquisa, segundo Delory-Momberger (2012), tem como especificidade a introdução à dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência. Assim, visa a apresentar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual, em um tempo biográfico, se situa na origem de uma percepção, bem como de uma elaboração particular dos espaços da vida social.

A autora especifica a dimensão da temporalidade pelo aspecto propriamente biográfico. Em outros termos, o de escrita de vida, de como se elabora uma experiência. Desse modo, almeja-se uma reflexão sobre o agir e o pensar humano – “exercício de pensamento”, em termos arendtianos – por meio de figuras orientadas e conectadas no tempo que organizam e engendram a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa.

Tal lógica entende que o ser humano vive a cada instante de sua vida como o momento de uma história:

[...] história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências. No cotidiano da existência, um grande número dessas operações de configuração tem uma dimensão de automaticidade e não solicita ativamente a consciência por corresponder aos *scripts* repetitivos dos quadros sociais e culturais. Ainda assim, essas operações estão sempre presentes, assegurando a integração da experiência que advém na temporalidade e na historicidade próprias à existência singular (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Dessa maneira, a atividade biográfica não se limita ao discurso, escrito ou verbalizado, porém se reporta a uma atitude mental e comportamental, uma forma de compreensão e estruturação da experiência. Visa-se ao campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência, lançando holofotes na compreensão narrativa da experiência como um modo de apreensão e de interpretação da vivência.

Vale ressaltar o caráter processual que remete a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo inscreve sua experiência, bem como a sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados.

Para tanto, empregamos para este estudo a pesquisa narrativa. Connelly e Clandinin (1995, 2011) utilizam a terminologia “pesquisa narrativa” para designar a narrativa como meio de organizar as experiências dos sujeitos. A compreensão do professor e de sua prática passa pela expressão de suas histórias individuais e sociais em um movimento investigativo que possibilita a reflexão sobre o ser e o fazer docente. Assim, a narrativa é o melhor modo para desenvolver essa reflexão, pois parte das próprias experiências dos sujeitos.

A pesquisa narrativa vem sendo bastante debatida e utilizada, tendo em vista atender a uma dupla exigência: a necessidade de uma renovação metodológica e a necessidade de uma nova antropologia, para que as pessoas possam compreender a sua vida cotidiana, uma vez que valorizam a subjetividade e a historicidade, trabalham o individual, mas analisam a totalidade sintética do sistema social (FERRAROTTI, 2014).

Para Souza (2011), no que tange à crítica da racionalização do ensino, cujos aspectos mimetizam paradigmas relacionados com o mercado econômico/empresarial, tal aporte teórico metodológico objetiva valorar e qualificar as práticas e os saberes experienciais professorais, possibilitando conformar o saber-fazer e a prática docente em princípios que podem orientar suas ações educativas.

[...] salienta que não se pode reduzir a prática educativa e a vivência escolar a princípios técnicos e racionais, porque os sujeitos e atores constituintes do cotidiano escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendam a prática docente e os processos de aprendizagem. [...] os modelos de racionalização técnica, empreendidos pela pedagogia a partir da racionalização do ensino, nascem marcados pelo mimetismo relacional de paradigmas dominantes no mundo econômico e no campo empresarial [...] aplicação de conceitos [...] tais como objetivos, eficácia, eficiência, produtividade, estratégias e tantos outros, busca depreciar e desqualificar as práticas e os saberes experienciais dos professores e enquadra o fazer e a prática docente, ou mais especificamente a pedagogia, em um conjunto de princípios que orientam outra organização do ato educativo e da organização da escola e das práticas pedagógicas. A emergência desse modelo parte de uma desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que se aumenta o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando uma crise de identidade profissional (SOUZA, 2011, p. 214).

Para Souza (2009, 2011) a narrativa de si, por um lado, caracteriza-se como processo de formação porque se respalda nas experiências vividas pelos sujeitos, em seu constante processo de desenvolvimento. Por outro lado, as narrativas também se configuram como atividade de investigação, pois possibilitam a produção de conhecimentos e a compreensão dos sujeitos e das práticas que desenvolvem a partir dos relatos que enunciam. Nessa perspectiva, tornam-se instrumentos que, em sua dupla dimensão, permitem conceber o professor em seu contexto profissional e em sua totalidade como sujeito sócio-histórico.

Utilizar as narrativas em pesquisa qualitativa, no contexto educativo, permite ao sujeito organizar suas memórias para o relato oral (ou escrito de suas vivências), reconstruindo experiências de modo reflexivo para a compreensão da própria prática. Assim, entendemos que o método (auto)biográfico é um recurso propício para o entendimento de histórias protagonizadas no campo educacional, tendo em vista que possibilita ao sujeito o contato com sua singularidade, o conhecimento profundo de si, tendo a oportunidade de refletir sobre sua identidade e sobre seu processo de formação por meio de suas aprendizagens experienciais.

Portanto, o método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa constituem um lugar privilegiado de formação e de reconstrução de saberes, implicando uma pesquisa formadora. Sendo assim, este estudo pretendeu possibilitar o resgate de experiências pessoais e profissionais, que, ao serem relatadas, podem servir como inspirações para a experiência docente.

Pensamos que seja possível que as narrativas dos “professores oásis”, por meio do método (auto)biográfico e da pesquisa narrativa, sejam fontes inspiradoras para os (futuros) professores de Educação Física escolar. Nesse sentido, parece-nos relevante esclarecer mais detidamente a compreensão de experiência que subsidia nossas análises interpretativas.



#### 4.1.1 A experiência como pedra angular da pesquisa narrativa: o ser humano é ímpar

[...] o homem não é igual a nenhum  
outro homem, bicho ou coisa.  
Não é igual a nada. Todo ser  
humano é um estranho ímpar.  
(Carlos Drummond de Andrade<sup>13</sup>)

Josso (2004) esclarece que a experiência é antes a vivência que tem uma intensidade particular e que somente atingirá a condição de experiência a partir do momento em que se fizer um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. É dessa vivência particular que são extraídas informações úteis às transações conosco e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 21) compreende experiência como algo marcante em nossa trajetória. Um momento que se constituiu como uma memória viva e cristalina, que passa por nossa vida e promove aprendizado e reflexão:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

O autor sugere pensar a educação como uma experiência de sentido, isto é, o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Assim, o sujeito da experiência é definido pela sua condição passional, pela sua passividade, abertura, receptividade ao que lhe chega e lhe sucede; não por sua atividade. A experiência é paixão, visto que é, essencialmente, padecimento. O sujeito da experiência é paciente; não é um agente.

Para que a experiência nos toque, é necessário, segundo o autor, um gesto de interrupção na tentativa de aguçar os sentidos e as percepções dos sujeitos:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demonstrar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

---

<sup>13</sup> Poema “Igual-desigual”, no livro “A paixão medida”. Cidade: Companhia das Letras, 2014.

Assim, Larrosa define experiência considerando como algo a alcançar que nos apodere e nos transforme. A experiência deve incitar a capacidade de formação e transformação do indivíduo. O saber da experiência, portanto, é um saber que se distingue dos outros, é aquele que estabelece relação entre o conhecimento e a vida humana. É um saber encarnado, particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

O autor diferencia o saber da experiência dos demais conhecimentos e traz elementos que consideram o sujeito como ator no processo de apropriação desse saber, ao dar sentido à forma de estar no mundo. Há uma centralidade do sujeito no processo de aprendizagem. Larrosa aponta a relevância dos sentidos atribuídos, por parte dos sujeitos, às experiências vivenciadas para que, de fato, elas façam sentido. Para tanto, o sujeito necessita estar mergulhado em suas ações, de forma aberta, receptiva e passiva.

O saber da experiência não é o da informação, da técnica, do trabalho e da ciência; ele se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, como

[...] aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece [...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido e do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA 2002, p. 27).

Considerando a educação como uma experiência de sentido, o saber educacional pode ser compreendido como um exercício de atribuição do sentido, bem como compartilhar outras características com o saber da experiência em geral, sendo finito, rigorosamente conectado à existência de um indivíduo ou a uma comunidade em particular.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. A experiência é singular, produtora de diferenças/pluralidades/heterogeneidades, irrepitível, incerta, não pode ser um caminho para o objetivo previsto, até uma meta conhecida

de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar (SILVA; ALVES; FIGUEIREDO, 2019).

Desse modo, é fundamental observarmos que não tratamos da experiência em si, porém, sobretudo, da reflexão que incide sobre ela. A experiência expressa não apenas que o ser humano confere sentido ao que lhe sucede por meio de palavras, mas que ele próprio “[...] se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2002, p. 21).

Corroborando com esse pensamento, Nóvoa (1995b) assevera que a experiência, por si só, não é formadora; formadora é a reflexão sobre ela. Essa perspectiva de pesquisa sobre a vida dos professores como “uma espécie de paradigma perdido” parece que foi superada, visto que não é possível sustentar o divórcio entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, sobretudo na profissão docente.

Dessa maneira, formar-se mediado pelas experiências, buscando a produção de conhecimento, demanda dos docentes um “exercício de pensamento” sistemático, mas também estar preparado e com vontade para realizar mudanças. Assim, prossegue Nóvoa (1995b, p. 10), o objetivo principal é:

[...] despertar nos professores a vontade de reflectir sobre seus percursos profissionais, sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira. Pode ser que esse interesse renovado sobre as ‘histórias de vida’ ajude a estimular novas investigações e estudos, que contribuam para produzir um pensamento propriamente pedagógico (e não apenas, antropológico, histórico, psicológico ou sociológico) sobre a profissão.

Nessa direção, Passegi (2011, p. 153) reflete sobre o que denomina de “adulto plural”:

[...] O adulto vive em espaços cada vez mais complexos, nos quais é convidado a ‘se dizer’ e a demonstrar o que adquiriu com a experiência. Ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer experiência, são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta [...].

Então, o trabalho exerce, na vida pessoal desse adulto, um papel específico que advém de sua subjetividade e a necessidade de encontrar, mesmo que provisoriamente, uma unidade e coerência. Isso justifica a busca pelo processo de formação nas experiências profissionais, bem como a oferta de condições institucionais para o exercício de reflexão sobre elas.

Assim, apenas na perspectiva de que a reflexividade (auto)biográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências é que podemos acatar a ideia da experiência em formação no seu duplo sentido: o de prática formadora e o de reelaboração

permanente. Além disso, também temos de ter o cuidado de evitar o retorno à concepção de enclausuramento da experiência no sujeito. A fluidez da experiência afiança a relativa invenção do ser (PASSEGGI, 2011).

Dessa forma, é relevante concebermos os (futuros) professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si e que tem tanto para nos contar sobre a escola quanto a produção científica atual dispõe sobre a seara. São quase mudas as vozes a respeito da formação dos docentes como “adultos em formação”, logo, um campo aberto à investigação na educação.

Raramente, associamos os alunos universitários, os professores, os profissionais a um adulto em formação, o que merece ser problematizado, pois a universidade forma, essencialmente, adultos. Nesse sentido, ou se prioriza a relação estatutária ‘professor-aluno’, como acontece na escola, ou se priorizam os conteúdos disciplinares, o que tende a tornar invisível a relação adulto-adulto, e, por conseguinte, uma relação de maior horizontalidade, fundada na ‘co-operação’ entre profissionais, ou futuros profissionais da educação, em permanente formação (PASSEGGI, 2016, p. 69).

Então, para este estudo, a história de vida se engendra em um campo relacional e a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas ao longo da vida, tanto para solucionar conflitos quanto tensões relacionais que se prendem com a dificuldade de conduzir a própria vida, identificando uma distância adequada daqueles que estão mais próximos de si. Para tanto, consideramos relevante aprofundar, no tópico a seguir, reflexões a respeito dos materiais biográficos, mais especificamente sobre a entrevista narrativa.

#### 4.2 MATERIAIS BIOGRÁFICOS: RIQUEZA OBJETIVA E PREGNÂNCIA SUBJETIVA

Recorreremos aos materiais biográficos específicos para obter as narrativas (auto)biográficas dos “professores oásis”. Assim, para Ferrarotti (2014), os materiais utilizados nessa perspectiva de pesquisa são distintos em dois grupos: materiais biográficos primários e materiais biográficos secundários.

Os primeiros contemplam as narrativas (auto)biográficas produzidas diretamente entre o pesquisador e o pesquisado em uma interação direta, ou seja, face a face. Os segundos compreendem documentos biográficos variados não utilizados pelo pesquisador em interação primária com seus colaboradores, como correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, entre outros.

As pesquisas (auto)biográficas sempre privilegiaram os materiais biográficos secundários em detrimento dos primários, por serem considerados mais objetivos. Todavia, a condição fundamental para uma renovação das pesquisas (auto)biográficas é uma inversão dessa prática, pois, nos dizeres de Ferrarotti (2014, p. 40):

[...] Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador.

Nesse sentido, ao pensarmos a respeito das fontes para a produção do *corpus* da pesquisa, atentamos para esse alerta de Ferrarotti. Sendo assim, para adequar os recursos metodológicos aos objetivos da pesquisa, optamos por dar prioridade aos materiais biográficos primários, mais especificamente pelas entrevistas narrativas (narrativas orais) como fontes de produção das narrativas docentes.

Desse modo, a justificativa para essa fonte de pesquisa emerge da articulação entre investigação e formação a partir das narrativas (auto)biográficas docentes. Na perspectiva da pesquisa-formação adotada nesta tese, as experiências potencializam a conscientização como processo que não pode ser ensinado, porém vivenciado individualmente pelo professor, por meio de um movimento que se encaminha para a (trans)formação em suas múltiplas dimensões (JOSSO, 2004, 2007). Em seguida, buscamos caracterizar, do ponto de vista teórico-metodológico, a produção das narrativas orais: as entrevistas narrativas.

#### **4.2.1 Entrevista narrativa: “Esperava o silêncio. Escutava muito [...]”**

Visando a uma interação direta entre o pesquisador e os colaboradores, foram mobilizadas as entrevistas narrativas (APÊNDICE A), como fontes de materiais biográficos primários, nas quais buscamos, por meio da experiência, questionar os sentidos das vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, tendo em vista que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SOUZA, 2011; FERRAROTTI, 2014).

Souza (2011, p. 5) apresenta a seguinte assertiva sobre a entrevista narrativa:

[...] Além disso, a pesquisa com entrevistas narrativas funciona numa perspectiva colaborativa, pois quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si. [...] [os professores] em processo de formação interroguem-se sobre suas trajetórias e seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta/leitura da narrativa do outro. A perspectiva colaborativa da pesquisa com entrevistas narrativas no território da formação implica aprendizagens e teorizações sobre as práticas docentes, porque tem as experiências narrativas como possibilidade de compreender e ampliar as trajetórias de formação e a própria história dos diferentes sujeitos vinculados ao projeto de formação.

Nesse sentido, afirma o autor que, ao nos pautarmos pelas entrevistas narrativas, os professores tomam como ponto de partida a experiência de si, colocando em xeque os sentidos/significados de suas vivências e aprendizagens, seus itinerários pessoais e suas passagens pelas instituições, considerando que seu engendramento é conformado dentro de práticas sociais institucionalizadas, bem como são mediadas por elas.

Além disso, as entrevistas narrativas,

[...] demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação [...] (SOUZA, 2011, p. 5).

Essas entrevistas também podem ser utilizadas para levantamento de documentos, fotografias e outras fontes que possibilitem o registro de diferentes relatos, observação de atitudes e reações, expressão de sentimentos. Esse trabalho de memória visa a identificar pistas e fontes para apreender dimensões do itinerário dos “professores oásis”. Assim, tais documentos, os materiais biográficos secundários, também podem ser utilizados para análise interpretativa.

A entrevista narrativa configurou-se como singular para apreensão de aspectos sócio-históricos e conjunturais, bem como percursos e trajetórias de formação. Puderam explicitar marcas da infância, mobilidade social e deslocamentos vividos em suas trajetórias e percursos de escolarização e formação, ao refletirem sobre faces da dinâmica social, demonstrando modos narrativos que apresentaram perspectivas políticas, ideológicas e práticas do social, a partir de posições sucessivas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de vida-formação.

A narrativa abriu espaços que oportunizaram aos sujeitos o compartilhamento de experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico (SOUZA, 2009, 2011). Nessa perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91-92) apontam que

Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida. O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica [...]. Um acontecimento pode ser traduzido tanto em termos gerais como em termos indexados. Indexados significa que a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo. Narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações [...].

Na medida em que aprofundamos os estudos sobre esse método, constatamos que as características da entrevista narrativa que se debruçam a respeito das histórias de vida, ferramenta não estruturada, bem como uma reduzida influência do pesquisador, puderam colaborar significativamente com o objetivo central deste estudo.

Os holofotes da entrevista narrativa visaram a lançar luzes aos detalhes que estão na fala do professor (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), no momento em que os “professores oásis” foram narrando suas experiências, constituintes de sua trajetória ou parte dela. Esse tipo de entrevista possui uma ou mais perguntas narrativas orientadas e que estão bem próximas do objeto da pesquisa. Essa condição configura sua distinção das entrevistas estruturadas, que se pautam pelo tipo de pergunta-resposta até a conclusão das entrevistas.

As entrevistas narrativas são consideradas uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade e de características específicas. Sua compreensão conceitual é movida por uma crítica do esquema pergunta-resposta. Esse modo é criticado pela maneira que impõe estruturas no sentido tríplice, a saber: “[...] a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

Dessa forma, para atingir uma versão menos imposta, de maneira a valorizar a perspectiva do “professor oásis”, coube ao entrevistador o mínimo de influência, passando, inclusive, pela preparação do ambiente, de maneira a colaborar com a diminuição da influência do pesquisador.

Assim, ressaltamos que as entrevistas foram realizadas em locais escolhidos pelos professores, considerando que pudessem se sentir mais à vontade. Apenas sugerimos um espaço em que houvesse o mínimo de interferências possível. Nos dizeres de Guimarães Rosa (2019,

p. 139),<sup>14</sup>: “[...] esperava o silêncio. Escutava muito ao redor de si. Mas nunca ouvia tudo; não sabia nem podia”.

A proposta das narrativas, portanto, visou a substituir o esquema de pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. Tal pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revele melhor nas histórias em que está usando sua própria linguagem espontânea para narrar os acontecimentos; embora seja ingênuo afirmar que uma narração não possua estrutura. Aquele que conta uma boa história satisfaz às regras básicas do contar histórias. Daí dá-se o paradoxo da narração “[...] são as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96).

Assim, a técnica contrastou perspectivas distintas, considerando que a linguagem, tal como o meio de troca, não é neutra, embora se constitua uma maneira particular de entender o mundo. Desse modo, avaliar as diferentes perspectivas que puderam existir entre o entrevistador e os “professores oásis” foi fulcral à técnica. Além do mais, outro elemento sensível foi o zelo que o entrevistador precisou impor a qualquer forma de linguagem não empregada pelo professor no decorrer do diálogo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Vale ressaltar que, de acordo com Weller e Zardo (2013), para conduzir as entrevistas narrativas, pode-se fazer uso de um roteiro, um “tópico-guia”, que é composto por perguntas amplas e não necessariamente deve ter uma sequência fixa, mas precisa ser um gerador de narrativas, com o fim de fomentar a participação dos “professores oásis”.

Nessa perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2002) advogam que o ato de contar história é relativamente simples. Essas autoras ainda nos subsidiaram para que os “professores oásis” colocassem suas ações e experiências em uma sequência. Tais mudanças trouxeram à luz elementos da situação e do “professor oásis” que estavam previamente implícitos. Assim, esses profissionais exigiram que se pense, ou que se aja, ou mesmo as duas coisas.

Para essas autoras, o contar histórias exige duas dimensões: a) a cronológica – uma narrativa como sequência de episódios; e b) a não cronológica – implica a edificação de um todo por meio de acontecimentos sucessivos ou a configuração de um “enredo”. Vale destacar que o enredo é crucial para constituir uma estrutura narrativa. É por meio dele que as unidades individuais, em outros termos, pequenas histórias de uma história maior, adquirem sentido/significado na narrativa.

---

<sup>14</sup> João Guimarães Rosa. Trecho do conto “A benfazeja”, publicado no livro “Primeiras estórias”. São Paulo: Global Editora, 2019.



Dessa forma, a narrativa não se constituiu como uma listagem de acontecimentos, conquanto se tratou de uma tentativa de conectá-los tanto no tempo, quanto no sentido/significativo.

[...] Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história [...] (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92-93).

Logo, os enredos atuam por meio de empregos específicos, cuja utilidade é estruturar e configurar vários acontecimentos em uma narrativa, podendo ser esclarecidos por meio de dois pontos fundamentais;

[...] Primeiro, é o enredo de uma narrativa que define o espaço de tempo que marca o começo e o fim de uma história. Nós sabemos que a vida humana, e a vasta maioria dos fenômenos sociais, flutuam sem inícios ou fins precisos. Mas a fim de dar sentido aos acontecimentos da vida, em compreender o que está acontecendo, é importante demarcar os inícios e os fins. Em segundo lugar, o enredo fornece critérios para a seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa, para a maneira como esses acontecimentos são ordenados em uma sequência que vai se desdobrando até a conclusão da história, e para o esclarecimento dos sentidos implícitos que os acontecimentos possuem como contribuições a narrativa como um todo [...] (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92-93).

Dessa maneira, as narrativas estenderam-se para além das sentenças e dos acontecimentos que as constituíram e, ainda, partilharam das características da sentença sem que pudessem ser restringidas ao conjunto das somas de suas sentenças ou acontecimentos que a constituíram. Dessa forma, o sentido/significado não se encontrou ao término da narrativa, mas ele atravessou toda a história. Sendo assim, a compreensão de uma narrativa foi tanto a sequência cronológica dos acontecimentos apresentados pelos “professores oásis”, quanto o reconhecimento de sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo.

Portanto, segundo Schutze (2013), a maneira como se faz a pergunta é relevante, visto que essas precisam ser efetivamente narrativas, para que, para cada fragmento, haja possibilidades de narrativas adicionais, sobretudo, naqueles trechos que precisam de maiores esclarecimentos. Assim, a pergunta precisou retomar o *status quo* ante o processo narrativo. Então, a entrevista narrativa consistiu no fomento à descrição abstrata de situações, de percursos

e contextos sistemáticos que se repetiram e, ainda, da respectiva forma de como o “professor oásis” se apresenta.

A consequência desses procedimentos é um engendramento de texto narrativo, cujo fim foi expor o processo de formação humano e profissional em consonância com o recorte metodológico realizado pela pesquisa. Esse pode evidenciar o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade dos professores de Educação Física escolar, bem como a sua *pertença* à profissão.

Assim, buscamos compreender como os “professores oásis” assumem sua autoridade e manifestam sua dupla responsabilidade. No que tange às entrevistas narrativas, ressaltamos questões conectadas aos saberes da experiência, à tarefa da memória para o processo formativo (inicial e continuado), à relação entre a prática e a teoria, ao exercício de pensamento que a história de vida desses docentes pode remeter aos futuros professores e aos seus pares.

As entrevistas foram gravadas<sup>15</sup> com as devidas autorizações dos colaboradores e, após as entrevistas serem realizadas, foram transcritas pelo pesquisador e, posteriormente, repassadas aos “professores oásis” para que lessem o conteúdo transcrito e, assim, concordassem ou não, acrescentassem ou retirassem trechos a respeito da exposição e análise de seu conteúdo nesta pesquisa.

Sendo assim, realizamos as entrevistas narrativas nas quais, seguindo as orientações de Guimarães Rosa (2019), na maior parte das vezes, aguardamos com discrição e aprimoramos nossa “ausculta” sobre as narrativas dos “professores oásis” com a pretensão de escutar o máximo possível. Nessa direção, esclarecemos, no próximo tópico, sobre os critérios da escolha dos colaboradores e seus respectivos nomes fictícios, bem como a respeito do campo de pesquisa onde procedemos à investigação.

#### 4.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DOS “PROFESSORES OÁSIS”

A escolha do campo de pesquisa é fulcral para o desenvolvimento satisfatório do processo investigativo. Sendo assim, nossa opção foi realizar esta investigação juntamente com

---

<sup>15</sup> Considerando o contexto pandêmico, optamos por realizar as entrevistas narrativas com os colaboradores da pesquisa de maneira virtual. Sendo assim, os “professores oásis” e o pesquisador encontravam-se em locais com acesso à internet e segurança sanitária. Os instrumentos para a realização da gravação foram dois, a saber: o gravador do *Google meet*, visto que foi realizada uma transmissão síncrona em sala virtual, bem como utilizamos um aplicativo de gravador de voz, o *Splend Apps*, pelo *smartphone* POCO X3 PRO 8gb de RAM 256gb de memória. Ressaltamos que não utilizamos as imagens das entrevistas nem a voz dos colaboradores, apenas a transcrição do áudio.

os “professores oásis” que atuam nas Redes de Ensino Pública Municipal de Cariacica e Vila Velha, cidades localizadas na Grande Vitória, Espírito Santo.<sup>16</sup>

Essa opção ocorre em virtude de nosso espaço de trabalho profissional se conformar nessas duas redes de ensino. O pesquisador da tese é professor estatutário em ambos os entes federados, Cariacica e Vila Velha. Assim, além das experiências vivenciadas nesses espaços/tempos, consideramos as relações estabelecidas entre os professores dessas redes, bem como questão de logística de deslocamento e viabilidade de custos para acessar os docentes. Vale ressaltar que este estudo emerge e provoca-nos a esse desdobramento devido à outra pesquisa, como explicitamos na introdução (SILVA, 2017; SILVA; FIGUEIREDO; ALVES, 2019; SILVA; FIGUEIREDO, 2021).

Segundo o portal de transparência<sup>17</sup> da Prefeitura Municipal de Cariacica, há um total de 4.757 profissionais da educação lotados na Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o Setor de Recursos Humanos dessa Secretaria, há 341 professores de Educação Física escolar atuando na Rede Municipal de Ensino de Cariacica, no ano de 2022: sendo 213 estatutários e 128 em designação temporária.

Dentre os professores de Educação Física estatutários, 99 são do sexo feminino e 114 são do sexo masculino. Esses apresentam as titulações acadêmicas distribuídas da seguinte maneira: 17 com graduação; 179 são especialistas; 17 com título de mestres; e nenhum professor com título de doutorado.

Além disso, consultamos o quantitativo de professores de Educação Física estatutários, conforme o tempo de serviço (Tabela 1):

Tabela 1 – Período de tempo de serviço no magistério a cada cinco anos

Até 05	Entre 06 a 10	Entre 11 a 15	Entre 16 a 20	Entre 21 a 25	Acima de 26
66	84	49	14	0	0

Esses professores de Educação Física atuam em um universo de 115 escolas no município de Cariacica, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação do Campo.

<sup>16</sup> A Grande Vitória, do Espírito Santo, é composta pelos seguintes municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

<sup>17</sup> Link de acesso ao portal de transparência da Prefeitura Municipal de Cariacica: <https://transparencia.cariacica.es.gov.br/Pessoal.Cargo.aspx?municipioID=1&exercicio=2022&unidadegestoraI=6&periodo=tpFevereiro&filtro=> (Acesso em: 28 mar. 2022).

Sendo assim, há 51 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 64 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Vale ressaltar que, entre as EMEFs, há 23 unidades que ofertam a modalidade da EJA. Além disso, há uma unidade que oferece a modalidade da Educação do Campo.<sup>18</sup>

Por sua vez, segundo o portal de transparência<sup>19</sup> da Prefeitura Municipal de Vila Velha, há um total de 5.105 profissionais da educação lotados na Secretaria Municipal de Educação. Segundo o Setor de Recursos Humanos dessa Secretaria, há 370 professores de Educação Física escolar atuando na Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, no ano de 2022: sendo 266 estatutários e 104 em designação temporária.

Entre os professores de Educação Física estatutários, 135 são do sexo feminino e 131 são do sexo masculino. Esses apresentam as titulações acadêmicas distribuídas da seguinte maneira: 28 com graduação; 218 são especialistas; 16 com título de mestres e; 4 professores com título de doutorado.

Ainda consultamos o quantitativo de professores de Educação Física estatutários, conforme o tempo de serviço (Tabela 2):

Tabela 2 – Período de tempo de serviço no magistério a cada cinco anos

Até 05	Entre 06 a 10	Entre 11 a 15	Entre 16 a 20	Entre 21 a 25	Acima de 26
78	75	47	62	0	4

Esses professores de Educação Física atuam em um universo de 106 escolas no município de Vila Velha, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há 43 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), 63 Unidades Municipais de Ensino Fundamental (UMEFs), dentre as quais há 19 UMEFs que ofertam a modalidade da EJA.<sup>20</sup>

A escolha dos “professores oásis” foi por indução dos pares, na qual consideramos as sugestões dos professores, das respectivas redes de ensino, que participaram à frente das mediações das formações continuadas dos professores de Educação Física nos últimos cinco

<sup>18</sup> Informações obtidas no seguinte site: <https://www.cariacica.es.gov.br/secretarias/32/educacao#!> (Acesso em: 28 mar. 2022).

<sup>19</sup> Link de acesso ao portal de transparência da Prefeitura Municipal de Cariacica: <https://transparencia.cariacica.es.gov.br/Pessoal.Cargo.aspx?municipioID=1&exercicio=2022&unidadegestoraID=6&periodo=tpFevereiro&filtro=> (Acesso em: 28 mar. 2022).

<sup>20</sup> Informações obtidas no site: <https://www.vilavelha.es.gov.br/secretaria/educacao> (Acesso em: 28 mar. 2022).

anos, entre 2017 e 2021. Vale ressaltar que não procuramos os atuais mediadores das formações, por entendermos que possa haver conflitos de interesses nas indicações.

Sendo assim, buscamos o contato desses professores com envolvimento na mediação das formações continuadas, visto que são efetivos estatutários e, conseqüentemente, por terem assumido essas funções em frente ao grupo de professores de Educação Física, acreditamos que poderiam ser fundamentais nas indicações dos profissionais que precisávamos para o estudo.

Assim, seguimos o seguinte procedimento quanto a esses professores que nos recomendaram os colaboradores. *A priori*, esclarecemos a todos de que se tratava a pesquisa, resumindo a problematização, o objetivo geral, os objetivos específicos e as justificativas, bem como solicitamos que nos indicassem ao menos dois professores que se adequassem aos critérios definidos.

Nesse sentido, após essa explicação sobre a pesquisa, apresentamos os seguintes critérios para os pares nos indicarem os colaboradores da pesquisa: a) apresentam uma *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar e são reconhecidos como autoridades por seus pares, em termos arendtianos; b) manifestam um envolvimento e assiduidade nos encontros de formação continuada dos professores de Educação Física ofertados por sua Rede de Ensino Pública; c) têm cargo de professor efetivo estatutário pelo menos em uma das duas redes de ensino pública que traçamos, Cariacica ou Vila Velha; d) têm ao menos cinco anos de experiência como professor da educação básica (APÊNDICE B).

Desse modo, após a indicação dos pares, identificamos seis professores de Educação Física, os “professores oásis”, que atenderam na totalidade aos critérios estabelecidos neste estudo, três de cada rede de ensino. Ressaltamos que esse quantitativo de colaboradores definido para as entrevistas narrativas é uma tentativa de representação da totalidade dos professores de ambas as redes.

Portanto, faz-se relevante destacar que esses não são os únicos docentes que atendem ao que compreendemos como *pertença* à docência, mas esse foi o quantitativo de colaboradores com o qual o pesquisador pôde realizar as entrevistas narrativas, considerando os prazos para cumprimento da pesquisa, contextos pandêmicos, sobretudo em virtude da facilidade de acesso aos indicados. Por esses motivos, eles foram priorizados dentre os demais.

Vale ressaltar que os “professores oásis” participaram da pesquisa de maneira voluntária, de modo que esclarecemos acerca de todos os aspectos relativos à investigação por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – APÊNDICE C) que, além das explicações necessárias sobre a condução da pesquisa, constou de um documento que assegura o consentimento desses professores em participar do estudo proposto. Além disso, destacamos

que a pesquisa está aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo.<sup>21</sup>

Adotamos os seguintes procedimentos em todas as entrevistas narrativas com os “professores oásis”: esclarecemos, sucintamente, a pesquisa, apresentamos os documentos referentes ao estudo (TCLE e CEP), explicamos a necessidade de tempo para diálogo nessa proposta de entrevista, bem como o espaço ser tranquilo, para que realizássemos as gravações com o mínimo de ruídos e, por fim, solicitamos preenchimento da Ficha de Identificação.

Considerando o contexto pandêmico,<sup>22</sup> optamos por realizar as conversas com os colaboradores da pesquisa de maneira virtual. Assim, os instrumentos para gravação foram dois: o gravador do *Google meet*, visto que foram realizadas transmissões síncronas em sala virtual, e um aplicativo de gravador de voz (o *Splend Apps*) pelo *smartphone* (POCO X3 PRO 8gb de RAM 256gb de memória). Ressaltamos que não utilizamos imagens das entrevistas, apenas o áudio.

Endossamos que as identidades originais dos colaboradores foram preservadas. Desse modo, os “professores oásis” foram denominados com as letras referentes às iniciais de seus nomes no decorrer da pesquisa. As discussões, análises e os resultados foram comunicados a todos.

Optamos por não identificar suas escolas, somente a(s) rede(s) de ensino em que atuam. Dessa forma, realizamos aproximadamente dezoito horas de entrevistas narrativas, uma média de três horas com cada colaborador. Foram dois encontros com cada um dos seis “professores oásis” que atenderam aos critérios, com exceção de apenas uma professora que optou por realizar toda a entrevista de uma só vez. Foram quatro colaboradores do sexo masculino e dois do sexo feminino.

A primeira professora entrevistada foi a de Vila Velha. Vamos denominá-la no estudo de “JR”. Ela mesma alega ser muito severa em virtude de sua formação familiar: “[...] *mamãe sempre foi muito rígida comigo [...]*” e, sobretudo, sua formação nas artes marciais a conduziu a ser assim, mais rígida e disciplinadora: “*Então, como te falei, a formação baseada na arte marcial, sempre fui muito rígida, com regras, organização, muito metódica [...]*”.

Sua entrevista teve duração total de aproximadamente 3 horas e 50 minutos. O primeiro encontro foi no dia 13-01-2022, quinta-feira, a partir das 18 horas, e terminou às 20 horas. A

---

<sup>21</sup> Pesquisa aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo: **CAAE:** 55558122.0.0000.5542; **Número do Comprovante:** 008867/2022. Número do Parecer: 5.290.704.

<sup>22</sup> A partir de março de 2020 até o período hodierno, estamos sofrendo com a pandemia Sars-Cov2 (Covid-19). Todavia, na fase de campo desta pesquisa, estávamos com restrições de contato mais aproximado entre as pessoas, bem como de circulação de espaços.

segunda entrevista ocorreu no dia posterior, iniciando as 17 horas e 45 minutos e terminando às 19 horas e 35 minutos. Nos dois encontros, ambos, pesquisador e colaboradora, encontravam-se em suas residências.

“JR” têm 42 anos, teve parte de sua formação básica na educação pública (municipal e estadual) e escola privada. É formada pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) há 17 anos. Ingressou em 2000 e graduou-se em 2005. Realizou uma especialização *lato sensu*, concluída no ano de 2006, em Psicopedagogia Clínica e Institucional, no Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd (Isecub). Está cursando mestrado em Ciência da Religião, pela Faculdade Unida, iniciado em 2021.

“JR” trabalha com a educação básica faz 15 anos, somente em instituições públicas, dentre as quais atuou da seguinte maneira: 9 anos em toda a Educação Infantil; 15 anos em todo o Ensino Fundamental I; 6 anos no Ensino Fundamental II; e 6 meses no Ensino Médio. Atualmente têm dois vínculos na Rede Municipal de Vila Velha. Em paralelo, trabalha com artesanato, aprendizado familiar – de avó para mãe, de mãe para filha.

Ela está filiada ao Conselho Regional de Educação Física (Cref). Antes de ser professora de escola foi instrutora de sala de musculação e professora de Artes Marciais. É católica, catequista e coordenadora de Liturgia. Seu estilo musical predileto são a música popular brasileira (MPB) e o forró, em virtude das influências de seus pais. Aprecia todo tipo de artes plásticas e cinema.

O segundo sujeito colaborador da pesquisa foi “RV”. Ele destaca que sempre é carinhosamente reconhecido por seus ex-alunos fora do ambiente de trabalho “*[...] encontrei uma ex-aluna minha, [...] aí ela me apresentou para amiga [...] ‘Olha, ele dava aula de Educação Física! Mas ele foi professor de vida!’ [...]*”.

Em outra oportunidade, narrou que um aluno o encontrou em uma rede social e o convidou para seu casamento, justificando que o professor havia sido significativo em sua vida escolar “*[...] entrou em contato comigo, no facebook [...]. ‘Cara, queria te agradecer, porque eu precisava ter mais professores igual a você [...]. Queria que você fosse ao meu casamento!’.* Falei: *‘Que honra!’*”. Rememorou quando outro ex-aluno o procurou para entrevistá-lo para um trabalho acadêmico: “*[...] meu ex-aluno começou a fazer Educação Física e ele entrou em contato comigo, perguntando se ele podia me entrevistar. Falei: ‘Com certeza [rsrs]’. Fez a entrevista comigo, foi lá tirou fotos das minhas aulas e tudo [...]*”.

Essas entrevistas ocorreram em 18-1-2022, em uma terça-feira, das 9 horas e 40 minutos às 10 horas e 55 minutos, e a outra na quarta-feira, 19-1-2022, das 9 horas às 11 horas. Em ambas as entrevistas, o colaborador e o entrevistado estavam em suas casas.

“RV” têm 36 anos, cursou sua educação em nível básico inicialmente na rede pública estadual e, na sequência, migrou para uma escola particular. Graduou-se no Centro Universitário de Vila Velha (UVV), ingressando, em 2003, concluindo em 2006. Cursou duas especializações, uma em Psicomotricidade, em 2009, na Faculdade Noroeste de Minas (Finom), e Educação Física Escolar, em 2016, na Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (Facibra). Atualmente está se preparando para o processo seletivo de mestrado profissional em rede, da Educação Física, Ufes.

Tem experiência de 15 anos atuando na educação básica, trabalhou como coordenador escolar por seis meses, exerceu função administrativa no setor de desporto por dois anos e meio, na Rede Municipal de Ensino de Viana, onde não atua mais, porém na docência permaneceu, majoritariamente, no Ensino Fundamental I e II. Atualmente é professor em duas Redes Municipais de Ensino, a de Cariacica, na qual está há mais tempo como estatutário, a de Vila Velha, cuja efetivação foi recente. Portanto, encontra-se no período probatório. O professor é filiado ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes).

Além disso, já atuou como professor de musculação, de natação e categorias de base no futebol. Foi filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) entre 2010 e 2017. Declara ter um posicionamento político de centro-esquerda. É católico, embora não praticante. Curte samba, pagode e rock alternativo, cinema de ficção e suspense, programas esportivos e jornalísticos.

“WS” foi o terceiro colega com quem conversamos. Em suas narrativas, ressalta que sempre foi uma pessoa muito criativa: “[...] *sempre fui um cara criativo, muito da imaginação [...]*”. Alegou que, quando era criança, sua família incentivava muito isso e, quando não tinha o que fazer, “[...] *sentava no meio da varanda e falava que era uma espaçonave, um carro [...]* nunca fui podado dentro de casa”.

Esses encontros foram nos dias 27 e 28 de janeiro, quinta e sexta-feira, respectivamente. No primeiro dia, iniciamos às 8 horas e 30 minutos e terminamos às 10 horas e 34 minutos. No segundo dia realizamos a conversa das 20 horas até as 20 horas e 54 minutos. Em ambos os encontros, as partes estavam em suas residências.

“WS” têm 39 anos. Realizou toda sua escolarização no ensino privado, desde a educação básica até a conclusão do curso superior. Sua graduação foi na UVV, cursando Educação Física entre 2000 a 2004. Fez Especialização *Lato Sensu* em Educação Física Escolar em 2007, pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá.

Embora tenha 18 anos de formado, ele contabiliza seu tempo de atuação como estagiário, portanto afirma ter experiência de 21 anos em docência na educação básica, dentre os quais 12 em instituições públicas. Atuou por 14 anos na educação infantil, por 16 anos no



fundamental I, 8 anos no fundamental II e 9 anos no ensino médio. Atualmente é professor em duas Redes Municipais: Cariacica, com menos tempo de atuação; e Vila Velha, há mais tempo, onde já está estatutário. Ainda registrou que já atuou com iniciação esportiva na modalidade do handebol.

Sua formação religiosa tem como base a Igreja Católica, mas atualmente é evangélico. Identifica-se com biografias de esportistas. Sua preferência musical é por MPB, pagode e música cristã. Gosta de filmes de ação, teor esportivo e ficção. Prefere assistir a jornais, programas esportivos e séries policiais e médicas. Seus atores preferidos são Paulo Freire e João Batista Freire.

A quarta docente indicada foi “WM”. Ela relata sobre sua aptidão pelas artes, canto e instrumentos musicais: “[...] *Eu tenho esse dom da arte [...] falam que eu tinha que fazer teatro [...] gosto de pintar, gosto de bordar, então essa parte da arte é bem forte! Teatro eu sou amante [...]*”.

Descreve outros dotes artísticos, por exemplo, sua relação com a música “[...] *eu amo música [...]*”. Afirmou que teve muita influência familiar tanto para o canto “[...] *Eu sempre cantei em coral, desde novinha, [...], quem me levou pro coral foi a minha avó [...]*”, quanto para tocar vários instrumentos musicais, “[...] *têm muitos instrumentistas na família [...]*”.

Rememorou o quanto a religião impactou sua relação com a música: “[...] *Essa relação com a música veio da igreja, [...] lá, na igreja, também tinha um professor de música, e a gente aprendia desde pequeno [...]*”. Tais condições parecem ter determinado significativamente suas práticas pedagógicas. Afirmou: “[...] *nas minhas aulas, eu sempre quero colocar música na coisa, né?!*”.

Essa professora optou por realizar toda a entrevista de uma só vez, ao contrário dos demais colaboradores. Iniciamos às 16 horas e terminamos às 18 horas e 56 minutos, em 31-1-2022, segunda-feira. Cada um, colaboradora e pesquisador, em suas respectivas casas.

“WM” tem 47 anos. Realizou sua escolarização, no período da educação básica, parte no ensino público, na idade correspondente à educação infantil, e as demais etapas no ensino particular. Coursou sua graduação na Ufes, ingressando em 1993 e concluindo o curso em 1998. Tem especialização em Educação Física Escolar, no ano de 2016, pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio. Ressalta o quanto foi significativa a apresentação de trabalho oral no Congresso Brasileiro e Ciência do Esporte de 1997.

Atua como docente há 19 anos na educação básica, estando exercendo o cargo de coordenadora há ano. Todo esse período foi prestando serviço em instituições públicas. Em sua

experiência como docente, têm 3 anos em toda a educação infantil, 19 anos no fundamental I e 5 anos no fundamental II.

Ressaltou que atuou como professora substituta da Ufes, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), em São Mateus, em 1999, com a disciplina “Educação Física Escolar”. Além disso, foi professora de iniciação esportiva de natação. Possui filiação sindical ao Sindiupes. Assumiu que seu posicionamento político é de esquerda.

Declarou que possui engajamento com movimentos religiosos, em bandas e peças de teatro, bem como em ações culturais/artísticas, com corais e orquestras. Registrou que estuda bastante as obras de Mário Sérgio Cortella, filósofo. Tem preferência por música gospel e MPB. Os filmes que mais a marcaram foram: “As crônicas de Nárnia”, “Um milagre na Cela 7” e “As aventuras de Pi”. Gosta das obras do artista plástico Ivan Cruz.

Relatou ter produção própria acadêmica/profissional, artística/cultural, a saber: ensaio e apresentação em praça pública de coral com 200 crianças, coral juvenil de Libras, apresentação de teatro nas escolas, criação de coreografia e apresentação na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica.

Conversamos também com “BF”, nosso quinto entrevistado. Pelo menos a partir de seus relatos se identifica como uma pessoa de fácil relacionamento, sempre tranquilo procurando ao máximo não melindrar as pessoas em sua volta. Sobre a convivência familiar, afirmou: “*Nossa relação é muito boa! [...]*” e entre amigos: “*[...] eu nunca fui de ter muitos amigos [...] Amigo é uma coisa! Colega é outra! [...] Mas sempre tive uma relação muito boa com todo mundo, nunca tive inimigo [...]*”.

Essa conduta parece se refletir em sua vida estudantil: “*Eu nunca tive problema, porque sempre fui muito tranquilo, eu não era um aluno bagunceiro [...] nunca fui de conversar, sempre fiz os deveres [...]*”.

Da mesma forma ocorre em sua experiência docente, haja vista sua relação com os seus pares na escola: “*Desde o jeito de falar com as pessoas, com o grupo de professores, a minha relação interpessoal facilita por eu ser mais tranquilo, por saber ouvir, por saber dialogar, não acusar ninguém, né?! [...]*”.

Destaca uma relação interessante com seus alunos, na qual reforça seu perfil de tranquilo e, ao mesmo tempo, faz questão de sua autoridade: “*[...] a minha relação era bem tranquila, de parceiro [...], mas faço questão que eles entendam que eu sou a autoridade [...], mas isso não impede que eles falem, dialoguem, sugiram [...]*”.

Uma de suas entrevistas foi realizada em 16-2-2022, quarta-feira, em uma sala da escola em que trabalha. Iniciou às 15 horas e 50 minutos e terminou às 17 horas e 5 minutos. A outra

parte da entrevista ele concedeu em sua residência, no dia 17-2-2022, quinta-feira, das 17 horas e 15 minutos às 18 horas e 25 minutos. Em ambas as oportunidades, o pesquisador se organizou para realizar as conversas em sua residência.

“BF” têm 38 anos, estudou toda a educação básica em escola particular. Possui Licenciatura Plena em Educação Física, pela Ufes. Iniciou o curso em 2003 e concluiu em 2007. É especialista em prescrição do Exercício Físico para a Saúde e Treinamento pela Ufes, em 2009.

Atua na educação básica há 11 anos e meio, sempre prestando serviços públicos, dentre os quais um ano na função de Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e como diretor por dois anos. Durante esse período, sempre lecionou para o ensino fundamental I, esteve atuando um ano e meio no fundamental II e por seis meses no ensino médio. Atualmente, possui duas cadeiras na Rede Municipal de Cariacica.

Ele é católico, não tem envolvimento em movimentos sociais, culturais ou artísticos. Destaca que o livro acadêmico que mais gosta é “Didática da Educação Física”, de Eleonor Kunz. Tem como livro preferido “A saga do senhor dos anéis”. Suas músicas são “Até quando”, de Gabriel, O Pensador, e “Canção das Américas”, de Milton Nascimento.

A última entrevista que realizamos foi com “AA”. Ficam marcadas para nós suas recordações da cidade natal, Rio de Janeiro, pois se referia ao local em que morou quando criança sempre com muito carinho: “[...] depois que eu vim pra cá eu ficava contando os dias pra rever meus amigos [...] que cresceram comigo, com quem eu aprendi a andar de bicicleta, com quem eu fazia as observações das brincadeiras [...]”.

Rememorou que trocava cartas com seus amigos de infância e sempre se lembrava das experiências que tinha vivido com eles: “[...] depois que eu vim pro Espírito Santo, eles ficavam comunicando por carta comigo, [...] eu ficava lembrando as coisas que eu tinha construído com meus amigos”. Relembra que não via a hora de chegar suas férias escolares para ir visitá-los: “[...] minha alegria era pegar o ônibus nas férias e ir passar as férias, passar na casa dos meus primos, minha tia, revia meus amigos de infância”.

Recorda, ainda, muitas brincadeiras de quando era criança, no Rio de Janeiro. Tenta desenvolver suas aulas, tendo-as como fontes de inspiração: “[...] lembro que as minhas brincadeiras de rua eram muito chicotinho-queimado, pique-ajuda, [...] brincadeiras cantadas [...], inclusive eu fiz festival na escola disso, porque eu me lembrava dessas brincadeiras [...]”.

As entrevistas com esse professor foram no dia 22-2-2022, terça-feira. Ele em sua escola e este pesquisador em sua residência, das 14 horas às 15 horas e 20 minutos e a outra foi no dia

2-3-2022, em uma quarta-feira, das 17 horas e 20 minutos às 19 horas e 46 minutos, com ambos os participantes da entrevista em suas casas.

“AA” tem 49 anos, estudou parte de sua educação básica na escola particular, até o fundamental I, ainda no Rio de Janeiro, e o fundamental II e ensino médio todo na Rede Pública Estadual do Espírito Santo, primeiro em Vitória e depois na Serra. Cursou Educação Física na Ufes, ingressando em 1994 e terminando a graduação em 1999. É pós-graduado em Gestão Educacional, em 2008 (Isecub).

Tem experiência profissional de 25 anos em escola, com 23 prestando serviços públicos, atuando somente como professor. Seu trabalho docente perpassa por toda a educação básica: 1 ano na educação infantil; 20 anos no ensino fundamental I; 25 anos no ensino fundamental II; e 1 ano no ensino médio. Registrou que também foi professor de academia e artes marciais.

Ele afirma que é sindicalizado ao Sindiupes. Seus posicionamentos políticos se aproximam da esquerda. É evangélico, protestante, teve participação no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Tem como referência acadêmica os livros: “Coletivo de autores” e de “Transformação didático-pedagógica”, de Kunz. Gosta das obras de Monteiro Lobato, de músicas evangélicas e filmes da Marvel e da DC.

Portanto, esses são os perfis correspondentes aos “professores oásis”, colaboradores da pesquisa. São essas “fontes” com as quais fizemos escutas de suas narrativas, de maneira que, ao ouvirmos seus “sussurros”, quando nos aproximamos da “foz”, pudemos identificar aspectos inspiradores para *pertença* aos (futuros) professores de Educação Física escolar. Em seguida, buscamos esclarecer como desenvolvemos a construção dos eixos de análise do estudo.

#### 4.4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISES

Neste item, explicamos o processo que realizamos para construir o eixo de análise da tese. Para tanto, faz-se relevante retomarmos o objetivo central do estudo, cujo fim foi pesquisar a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar, expressa na relação entre a docência e o mundo.

Considerando esse foco central, seguimos Bogdan e Biklen (1994) e identificamos dois eixos de análises relacionados com as questões específicas. O primeiro eixo denominamos de **Trajórias formativas dos “professores oásis”**, no qual buscamos elucidar as seguintes questões: quais as experiências dos professores de Educação Física escolar no decorrer de todo seu processo formativo (âmbito familiar, educação básica, formação inicial e continuada, ou outros espaços/tempos) que marcaram sua formação pessoal/profissional? Foram possíveis

guias/inspirações que implicaram sua *pertença* à profissão, sua dupla responsabilidade docente? Quais as possíveis referências de responsabilidades desses professores nesse processo formativo e como são mobilizados em sua experiência docente?

Na sequência, analisamos o eixo que intitulamos **Possíveis aspectos para a experiência docente**, no qual esclarecemos as demais questões objetivas, a saber: como o professor de Educação Física escolar manifesta sua autoridade e promove a transmissibilidade para os alunos e, assim, configura o conceito de responsabilidade docente no espaço/tempo escolar? Quais os guias/inspirações que podem emergir dos saberes/fazeres da experiência dos professores de Educação Física escolar investigados, que têm potencial de serem legados como heranças aos que ingressarão como “estrangeiros” – os alunos, os mais novos no mundo? Quais desses são capazes de se apresentar como pontos de referências para os demais (futuros) professores agirem conforme seus contextos e realidades?

Nesse processo de edificação dos eixos de análises, cada um deles foi composto por dimensões específicas que emergiram dos materiais biográficos, de maneira que a informação contida em uma determinada dimensão possa ser fisicamente separada das demais dimensões. Dessa forma, percorremos todas as transcrições das entrevistas narrativas, buscando regularidades e as dimensões presentes nas informações e, na sequência, escrevemos palavras ou frases para representar cada uma das 44 dimensões específicas elencadas (Quadro 1).

Quadro 1 – Dimensões específicas (continua)

Nº	DIMENSÕES ESPECÍFICAS
01	Contexto familiar
02	Escolaridade/profissão dos pais
03	Experiências marcantes na infância
04	Influência do contexto familiar sobre seu compromisso e responsabilidade
05	Cobrança da família na escola
06	Perfil de estudante na educação básica
07	Recordações da escola
08	Experiências boas com professores na educação básica
09	Experiências ruins com professores na educação básica
10	Memórias das aulas e dos professores de Educação Física escolar
11	Influências do período escolar na atuação docente

Quadro 1 – Dimensões específicas (conclusão)

Nº	DIMENSÕES ESPECÍFICAS
12	Influência religiosa
13	Experiências sociocorporais no período da educação básica
14	Outras experiências profissionais antes da docência
15	Escolha do curso
16	Disciplinas que o marcaram positivamente no curso de Educação Física
17	Disciplinas que o marcaram negativamente no curso de Educação Física
18	Professores da graduação que o tocaram
19	Cursos/eventos acadêmicos e atividades extracurriculares durante a formação inicial
20	Experiências com estágio em Educação Física
21	Expectativas profissionais durante o curso
22	Relacionamentos com os colegas na graduação
23	Do que sentiu falta no curso da graduação
24	O que você poderia ter feito melhor na graduação
25	Experiências de formação continuada
26	Experiências negativas na prática docente
27	Etapas da educação básica em que prefere atuar
28	Descrição sobre o ofício (responsabilidade por parte do mundo comum)
29	Práticas pedagógicas marcantes
30	Relacionamento no cotidiano escolar
31	Manifestação de autoridade docente (responsabilidade pelo aluno)
32	Reconhecimento pelos pares da autoridade docente
33	O que sente ao dar aula
34	Contribuição da Educação Física
35	Compreensão da função da escola
36	Compreensão sobre responsabilidade
37	Compreensão de autoridade docente
38	O que é ser professor
39	O que é ser professor de Educação Física escolar
40	Quando se viu professor de Educação Física escolar pela primeira vez
41	Processo de pertencimento à profissão de professor de Educação Física escolar
42	Primeiras frustrações na docência
43	O que o motiva a continuar na docência
44	Inspirações profissionais

Fonte: Do autor.

Considerando tais dimensões específicas do Quadro 1, cada um dos eixos de análises conteve aquelas que estavam relacionadas entre si. É importante destacar que quaisquer umas das informações que identificamos nos materiais biográficos puderam ser encontradas em mais de uma dimensão específica, que, por sua vez, também puderam compor mais de um eixo de análise (ver Quadro 2):

Quadro 2 – Composição dos eixos de análises (continua)

EIXOS DE ANÁLISES	DIMENSÕES ESPECÍFICAS
<b>Trajetórias formativas dos “professores oásis”</b>	Contexto familiar
	Escolaridade/profissão dos pais
	Experiências marcantes na infância
	Influência do contexto familiar sobre seu compromisso e responsabilidade
	Cobrança da família na escola
	Perfil de estudante na educação básica
	Recordações da escola
	Experiências boas com professores na educação básica
	Experiências ruins com professores na educação básica
	Memórias das aulas e dos professores de Educação Física escolar
	Influências do período escolar na atuação docente
	Influência religiosa
	Experiências sociocorporais no período da educação básica
	Outras experiências profissionais antes da docência
	Escolha do curso
	Disciplinas que o marcaram positivamente no curso de Educação Física
Disciplinas que o marcaram negativamente no curso de Educação Física	

Quadro 2 – Composição dos eixos de análises (continua)

EIXOS DE ANÁLISES	DIMENSÕES ESPECÍFICAS
<p align="center"><b>Trajétórias formativas dos “professores oásis”</b></p>	Professores da graduação que o tocaram
	Cursos/eventos acadêmicos e atividades extracurriculares durante a formação inicial
	Expectativas profissionais durante o curso
	Relacionamentos com os colegas na graduação
	Do que sentiu falta no curso da graduação
	O que você poderia ter feito melhor na graduação
	Experiências de formação continuada
	Experiências negativas na prática docente
	Quando se viu professor de Educação Física escolar pela primeira vez
	Processo de pertencimento à profissão de professor de Educação Física escolar
	Primeiras frustrações na docência
	Inspirações profissionais
<p align="center"><b>Possíveis aspectos para a experiência docente</b></p>	Experiências negativas na experiência docente
	Etapas da educação básica em que prefere atuar
	Descrição sobre o ofício (responsabilidade por parte do mundo comum)
	Práticas pedagógicas marcantes
	Relacionamento no cotidiano escolar
	Manifestação de autoridade docente (responsabilidade pelo aluno)
	Reconhecimento pelos pares da autoridade docente
	O que sente ao dar aula
	Contribuição da Educação Física
	Compreensão da função da escola
	Compreensão sobre responsabilidade
	Compreensão de autoridade docente
	O que é ser professor
O que é ser professor de Educação Física escolar	



Quadro 2 – Composição dos eixos de análises (conclusão)

EIXOS DE ANÁLISES	DIMENSÕES ESPECÍFICAS
<b>Possíveis aspectos para a experiência docente</b>	Quando se viu professor de Educação Física escolar pela primeira vez
	Processo de pertencimento à profissão de professor de Educação Física escolar
	Primeiras frustrações na docência
	O que o motiva a continuar na docência
	Inspirações profissionais
	Experiências marcantes na infância
	Influência do contexto familiar sobre seu compromisso e responsabilidade
	Experiências boas com professores na educação básica
	Professores da graduação que o tocaram
	Experiências de formação continuada

Fonte: Do autor.

Salientamos que o referido esquema explicitado não tem a menor intenção de ser considerado como um único caminho de análise. Esse esquema pareceu ser o que mais colaborou para o estudo em questão.

Nessa direção, nos próximos capítulos, propomos analisar as narrativas das experiências dos “professores oásis”. Cada uma das histórias pode nos revelar aspectos que advêm de experiências formadoras, vivenciadas em momentos distintos ao longo de suas trajetórias de vida, que contribuem com a manifestação de guias/referências/inspirações para colaborar com o processo de pertencimento à profissão de professor de Educação Física escolar.

## 5 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS “PROFESSORES OÁSIS”

Considerando o pressuposto teórico-metodológico adotado para esta tese, endossamos que o ser humano nem vive e nem se faz sozinho, visto que sua trajetória de vida tem uma implicação histórica e social. Em outros termos, suas ações de ser e de estar no mundo estão diretamente relacionadas com as condições contextuais e existenciais que marcam toda a sua vida (FERRAROTTI, 2014; JOSSO, 2004).

Sendo assim, os “professores oásis” são, então, indivíduos que, antes de assumirem sua profissão, já eram seres humanos com um histórico social, político, cultural, afetivo, dentre muitos outros. Esses condicionantes parecem indicar princípios/guias/referências para a compreensão da *pertença* à profissão.

Desse modo, no próximo subtópico, analisaremos as narrativas (auto)biográficas dos “professores oásis”, nas quais eles recordaram as experiências vivenciadas ao longo de seu itinerário formativo (no âmbito familiar, na educação básica, na formação inicial e em outros espaços/tempos) que promoveram marcas significativas em sua formação pessoal/profissional, bem como se manifestaram como possíveis guias/inspirações para constituir sua *pertença* à profissão em seu trabalho cotidiano.

Na sequência, analisaremos as experiências vivenciadas pelos colaboradores no decorrer da sua prática docente na educação básica, interpretando como manifestam sua autoridade e, ainda, identificando os aspectos que emergem de seus saberes/fazerem como potencial guias/inspirações para os alunos e (futuros) professores agirem conforme seus contextos e realidades.

### 5.1 MEMÓRIAS QUE CARREGAM DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: “UM CHEIRO CARACTERÍSTICO”

As narrativas (auto)biográficas sobre as trajetórias formativas dos “professores oásis” é um processo no qual os docentes podem compreender o mundo, o outro e a si mesmos por meio de um emaranhado de teias que se inter cruzam, inclusive por várias histórias desde a infância, passando pela família até a comunidade que os cercam.

Tais histórias, guardadas na memória, foram manifestadas pelos colaboradores ora alegres, ora tristes, mas sempre expressando emoções essenciais, tanto para que os “professores oásis” pudessem resgatar suas memórias da infância e adolescência, quanto para que pudessem realizar o exercício de pensamento sobre essa etapa, para, então, compreenderem sua trajetória

pessoal e suas possíveis implicações no processo de constituição da pertença à profissão de professor de Educação Física escolar.

Entre as diversas relações e interações que constituem os seres humanos, no que tange ao contexto familiar, a relação entre os pais, responsáveis por introduzir os mais novos no mundo, e os filhos, a geração vindoura, potencialmente responsável pelo mundo, é, na maioria das vezes, de uma forma ou de outra, a principal referência formativa para os seres humanos.

Diante da imensa responsabilidade de educar, tal relação entre o “passado” e o “futuro” se configura como complexa e repleta de alegria e descobertas, mas também de conflitos e tensões. Acerca disso, seguem os excertos sobre as narrativas dos “professores oásis” e sua relação no contexto familiar:

*Ele [pai] foi da Marinha mercante durante muitos anos e isso influenciou um pouco na minha criação, porque ele viveu naquela época da ditadura militar. Então, isso influenciou um pouco no meu modo, na minha criação, né?! Mamãe tinha uma inteligência, assim, fora do normal. Ela também era uma pessoa muito rígida. Ela não aceitava ver mulher chorando. Ela falava que mulher não chora! [rsrs]. O que hoje a gente vê homem falando, né?! [rsrs]. Homem não chora! Mamãe falava isso para gente: ‘Mulher não chora!’ [rsrs] (“JR”).*

*É professora [a mãe]. A minha família, por parte de mãe, é de professoras. Desde a minha bisavó, que eu me lembro, ela era daquelas professoras que moravam na escola. Que tinha uma casa na própria escola. A família, por parte de mãe, é a família que sou mais apegado. É a família que estou sempre em contato. A maioria são mulheres, progressistas, são mulheres trabalhadoras, são mulheres que trabalham, maridos que também entendem essa parte. Minha avó também era uma guerreira, uma mulher que batalhou muito pelos seus filhos, não que tenha criado sozinha, é claro, meu avô incentivou as mulheres a estudar [...] (“RV”).*

*Sou de uma família de três irmãos, sou o do meio. Nossa relação familiar é muito boa, sempre foi muito boa. Meu irmão mais velho é um pouquinho mais truculento, mas quando na infância, era aquela coisa de irmão herói, né?! A minha mãe sempre trabalhou meio período, mais pra cuidar da gente, por uma questão de momento, né?! Ela tem formação em Pedagogia e meio que me apresentou à área de educação, né?! (“BF”).*

*Sou um caçula de uma família de sete irmãos, né?! Então, eu tenho vários pais, né?! Eu tenho uma formação de irmãos de uma idade mais avançada. Eu tenho 38 anos e meus irmãos são todos de 60, 59, 58 anos. Então, a minha base é toda essa. Eu tive muitos exemplos positivos. Meus irmãos sempre se esforçaram muito, né?! Minha mãe é um exemplo pra mim! Ela cuidou da família! Mamãe tem uma história muito legal! Muito política aqui em Vila Velha e ela é muito guerreira. E ela trouxe isso para os filhos, de buscar, de correr atrás, né?! Não ficar parado na monotonia! [...] (“WS”).*

*O meu pai faleceu antes de eu nascer. Foi vítima de atropelamento, lá no Rio de Janeiro, então, o meu padrasto é que eu chamo de pai. Quando ele casou com a minha mãe, eu tinha três anos. Então, ele é o meu pai! Assim, eu considero ele o meu pai mesmo! (“AA”).*

Considerando a compreensão de mundo como o artifício humano de Arendt (2016b), cujo significado particular está relacionado com a condição de artifício da existência dos seres humanos, um misto de elementos objetivos e intersubjetivos está interposto “entre” eles. Assim, para esses trechos, apreendemos, sobretudo, as questões intersubjetivas que interpõem o mundo.

Este mundo não é algo dado e definitivo; pode ser alterado, bem como os próprios envolvidos nesse contexto familiar, dos quais ouvimos as narrativas docentes, possivelmente, sofreram modificações. Assim, os condicionantes entre o mundo e os seres humanos também podem ser estabelecidos na relação entre os mais próximos, no contexto familiar.

Então, afirmações de “JR” sobre seu pai ser militar: “[...] *foi da Marinha durante muitos anos [...]*”, e a sua mãe “[...] *ser uma pessoa muito rígida [...]*”, bem como de “RV” ser mais próximo da parte da família cujas características são de “[...] *mulheres progressistas e trabalhadoras [...]*” e que valorizam os estudos, visto que foram incentivadas, parece que podem ser elementos intersubjetivos que influenciaram suas condutas pessoais e profissionais.

Assim como “RV”, com o relato de sua experiência vivenciada em uma família de professoras, “BF” narra que sua mãe, pedagoga, foi aquela pessoa que o introduziu na educação. Embora ambos não tenham creditado a escolha da profissão a essa aproximação ao magistério por familiares próximos, merece o destaque o fato de esses “professores oásis” terem rememorado e atribuído em suas narrativas essas figuras como referências profissionais.

Esses excertos revelam experiências formadoras acerca da construção de imagens positivas sobre a profissão docente, visto que parecem ter antecipado de maneira prazerosa o universo de atuação como professor, bem como mediar as primeiras experiências vivenciadas pelo colaborador enquanto criança no seio de sua família.

Tais narrativas corroboram os estudos de Nóvoa (1995a, 1995c), ao manifestar que a ação docente não demanda, exclusivamente, de conhecimentos e saberes do conteúdo da disciplina, mas também está diretamente relacionada com as experiências vivenciadas em família, imprimindo nelas uma forte marca em sua atuação profissional.

Em termos arendtianos, o mundo precisa resistir para além dos seus presentes e dos seus antepassados que o edificaram. Então, os vários significados intersubjetivos podem ajudar na manutenção deste mundo pelos seres humanos para as próximas gerações. Logo, por meio desse

artifício humano, é que nos remetemos ao passado, às memórias da infância. Considerando que essas recordações podem estabelecer conexões com os seus antecedentes, condição que lhes permite continuar até o presente, bem como é passível de serem realizadas com as gerações futuras, então, essa parte do mundo pode apresentar-se como a durabilidade que serve de base para a história dos “professores oásis”.

Nessa direção, Bauman (2009) pondera a respeito das mudanças intergeracionais, em que as gerações antecedentes se assentam tanto no passado quanto no futuro. Em termos arendtianos, o mundo, no caso em que abordamos aqui, a parte intersubjetiva, é um espaço “entre” as gerações passadas e futuras.

Dessa maneira, podemos apreender essa ideia no trecho da fala do “WS” no qual ele exalta a infinidade de exemplos positivos que obteve de sua família, de seus irmãos mais velhos, que são muito esforçados e, sobretudo, da mãe que sempre buscou cuidar da família, caracterizando sua responsabilidade pelos “mais novos” no mundo, fomentando neles o desejo constante de busca e melhoria.

“WS” reconhece a autoridade em sua mãe constatada no trecho: “[...] *Minha mãe é um exemplo pra mim! Ela cuidou da família!* [...]”. A autoridade, portanto, pode ser interpretada como essa manifestação do reconhecimento pelo que faz; diferente de um autoritarismo, algo que se impõe sobre o outro.

Na mesma direção, “AA” nos possibilita a refletir que a vida ocorre na companhia da incerteza, de maneira que estamos sujeitos aos riscos e frustrações (BAUMAN, 2009). Dessa forma, também nos revela esse conceito de autoridade, ao passo que, ao recordar o acidente do pai biológico, reitera que a pessoa com quem sua mãe se casou, quando ele era ainda muito criança, é o seu pai: “*Então, ele é o meu pai! Assim, eu considero [...]*”.

No que tange às lembranças dos “professores oásis”, experienciadas no período da infância, eles se lembram com bastante carinho das histórias “entre” seus amigos/vizinhos. Podemos apreender de suas narrativas possíveis artifícios do mundo (objetivos e intersubjetivos) de sua existência que implicaram sua conduta pessoal e profissional:

*A nossa geração, acredito que a sua também, é aquela de amigos de rua mesmo, de brincar de pique, de correr, de jogar futebol, de brincar na rua de paralelepípedo, de soltar pipa, de sair de manhã e voltar de tardezinha. Então, a geração não é de rede social, de computador, não é nada disso. É uma relação muito viva, tanto é que perdura até hoje, porque teve muito elo, essa corrente aí foi muito próxima. A gente conviveu muito essa amizade e eu acho que a gente traz isso, sacou?! Hoje o pessoal mora de aluguel, mora de apartamento e aí as vizinhanças vão se mudando, elas vão se alternando. Eu não, aqui tenho essas vizinhanças, de 50, 60 anos, de várias gerações. E como*

*a gente tem destacado, né?! Isso influenciou muito nas minhas opções, nas minhas escolhas profissionais, em minhas escolhas como atuar, como me pertencer a uma escola, a uma profissão, à religião, então sempre tive isso forte (“WS”).*

*E eu tinha um vizinho na época, eu até fui babá dos filhos, que ele era nordestino e ele valorizava muito a cultura nordestina. Escutava muito forró, sabia tudo da vida de Luiz Gonzaga, era uma pessoa que valorizava a cultura brasileira, a nordestina mais ainda. E ele com essa influência musical me influenciou muito [rsrs] (“JR”).*

Nesses trechos, podemos identificar e realizar o exercício de pensamento a respeito dos possíveis artifícios do mundo intersubjetivo, que ocorreram “entre” os vínculos estabelecidos com amigos/vizinhos no período da infância.

“WS” ressalta o legado das heranças que representaram os vínculos desenvolvidos nas relações entre seus amigos e vizinhos. Aponta a relevância da intensidade dessas relações quando analisa e compara sua geração: *“É uma relação muito viva, tanto é que perdura até hoje. Porque teve muito elo, essa corrente aí foi muito próxima [...] acho que a gente traz isso, sacou?!”*.

Nessa direção, Guimarães Rosa (1994, p. 248), na obra “Grande Sertão Veredas”, possibilita-nos refletir sobre essa compreensão de amigos exposta por “WS”, afirmando:

*Amigo! Aí foi isso que eu entendi? Ah, não; amigo, para mim, é diferente. Não é um ajuste de um dar serviço ao outro, e receber, e saírem por este mundo, barganhando ajudas, ainda que sendo com o fazer a injustiça aos demais. Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O de que um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase; e os todos sacrifícios. Ou – amigo – é que a gente seja, mas sem precisar de saber o por que é que é [...].*

Outro trecho, agora de “JR”, parece ir ao encontro da narrativa do “professor Criativo”, sobretudo sobre sua vizinhança. Ela traz as lembranças musicais das quais sofreu influências pela convivência com seus vizinhos, no período em que ajudou a cuidar de seus filhos.

Essas relações narradas permitem aproximá-las das categorias de Arendt que tratam da durabilidade e permanência do mundo, por estar viva e resistir até a atualidade e, ainda, tal condição possibilita certa transmissibilidade desses princípios para os descendentes, de maneira que esses possam conservar o mundo para aqueles que também virão, para, então, renová-lo.

Vale ressaltar e analisar um trecho da narrativa de “WS”, a saber: *“[...] [a minha] geração não é de rede social, de computador, não é nada disso [...]”*. Bauman (2009) reflete a respeito das transformações das gerações e afirma que as gerações passadas se assentavam tanto

no passado quanto no futuro. Para tanto, a geração hodierna (a de rede social) concentra-se somente no presente.

Portanto, em termos arendtianos, a geração “*de computador*”, mencionada no trecho, está condicionada a uma ausência de conexão entre as gerações, falta de “*elo*”, carência de “*corrente*”, de uma relação distanciada do outro, ou seja, aventa que pode não constituir uma durabilidade do mundo, porém estimula uma esfera de não mundo.

Outros excertos nas narrativas dos “professores oásis” sobre as experiências na infância são as viagens que marcaram suas vidas e que parecem refletir sobre eles até hoje, conectando as distintas gerações de suas famílias e amigos antigos. Eles relembram passeios que parecem estabelecer vínculos duradouros, o que nos faz aproximar das categorias de durabilidade e permanência elaboradas de Arendt:

*Então, eu ia muito para Bahia, ia muito para Minas [Minas Gerais, Estado] e ia muito para o Rio de Janeiro [Estado] para casa de família. E eu viajo muito até hoje. E conhecer essas culturas, principalmente a de Minas que era muito rica, principalmente da Semana Santa [feriado religioso], né?! A gente ia pra lá, via as igrejas as procissões, isso me marcou muito. E a questão da Bahia [Estado] tinha a questão das praias, a questão do corpo, das expressões musicais, acho que isso fez muita diferença para mim (“JR”).*

*Papai, quando comprou o ônibus, isso foi na minha adolescência, e aí ele fazia várias excursões, né?! Teve um congresso em Natal [cidade], que papai levou um grupo de pessoas, que foi eu e meu namorado, que hoje é até meu marido, a gente conheceu o litoral brasileiro do Espírito Santo [Estado] até Natal, do Rio Grande do Norte [Estado], a gente foi subindo todo o litoral, todas as praias, todas as cidades do Nordeste. Foi um momento marcante, assim, pude conhecer um pouquinho do Brasil, do Nordeste que é lindo, né?! Foi a família toda (“WM”).*

*As viagens pela Associação Médica do Espírito Santo, ali, em Vila Izabel, indo pra Domingos Martins [cidade do Espírito Santo], todas nossas férias a gente passava lá. Então eram viagens que iam a família toda, primos mais ou menos da mesma idade. Era bem divertido, era um cheiro característico. Tinha piscina, campo de futebol, era um clube mesmo. Tinha um chalezinho, tipo uma casa na montanha. Era assim, festa mesmo. A gente ficava mais brincando mesmo! (“BF”).*

*Eu, com dez anos, na minha escola no Rio [Rio de Janeiro, cidade], que eu era bolsista, a gente foi ao antigo ‘Tivoli park’ [parque], lá no Rio de Janeiro. Olha aquele dia ficamos brincando o dia todo. Então, aquele dia foi muito legal! Ainda tenho muito claro isso pra mim, esse foi um dos melhores passeios que eu tive na minha vida de infância [rsrs]! (“AA”).*

No caso de “JR”, ela narrou que sua família é distribuída em vários entes federados. Condição que fazia com que fosse “[...] *muito para Bahia, ia muito para Minas e ia muito para o Rio de Janeiro, para casa de família [...]*”. Ressalta que seu vínculo religioso foi aguçado nesse período, pois visitava seus familiares em feriados religiosos, quando conheceu igrejas e participou de procissões. Segundo ela, essas experiências foram diferenciadas.

Outras experiências vivenciadas narradas e que vão ao encontro dessa, que aumentam a conexão entre os familiares e estreitam os laços, foram as viagens em família contada por “WM”. Quando, por exemplo, conheceu todo o litoral da Região do Nordeste do Brasil, na companhia de seu namorado, hoje marido, pai de suas duas filhas.

O professor “BF” também narra experiências marcantes de viagens entre familiares, quando foram vivenciados momentos divertidos, de brincadeiras com primos da mesma idade, um clima de “*festa mesmo*”. O que, definitivamente, manifesta o quão marcante foram esses períodos é a sua expressão ao se recordar dos passeios como “*um cheiro característico*”. Essa definição materializa a peculiaridade e a relevância desses momentos.

“AA” rememorou um passeio de quando ainda residia no Estado do Rio de Janeiro. Relatou que foi a um parque com seus amigos de escola e brincaram o dia inteiro. Identificamos outro excerto de sua narrativa que reforça a ideia da importância de experiências marcantes: “*Ainda tenho muito claro isso pra mim, esse foi um dos melhores passeios que eu tive na minha vida de infância [rsrs]!*”.

Os trechos anteriores manifestaram uma forte influência dos familiares e amigos em suas trajetórias formativas pessoais e profissionais, visto que, como destaca Nóvoa (1995a), o professor é uma pessoa e parte importante da pessoa é o professor. Possivelmente tais experiências vivenciadas puderam colaborar afetivamente com seus desenvolvimentos.

Assim, as narrativas dos “professores oásis” permitem-nos inferir o quanto esses ambientes (contexto familiar, amigos/vizinhos/viagens) foram/são essenciais para seu processo formativo, visto que possibilitaram a apreensão de hábitos, costumes e valores decisivos para suas escolhas na vida adulta, fomentando suas criticidades e cidadania, aspectos basilares de sua atuação profissional, a *pertença* à docência.

Considerando as categorias de durabilidade e permanência sobre as quais refletimos nos excertos, vale ressaltar as narrativas dos “professores oásis” quanto às brincadeiras de rua que vivenciaram durante a infância. Essas são constituidoras de parte do mundo comum e logo aparecem com destaque em suas lembranças. Eles se recordaram com bastante satisfação desse tempo:



*Brincava de guerra de mamonas, bolinhas de gude, soltei muita pipa [rsrs], coisas que não era muito de menina, né?! Engraçado que não era considerado brincadeira de menina, jogar futebol, mas era uma coisa interessante no processo de criação é que mamãe não se prendia a esse negócio de gênero de diferenciação com a gente. Isso que é de menina você pode! Isso é de menino você não pode! (“JR”).*

*A gente gostava muito de brincar de qualquer esporte e outras brincadeiras populares ... pique, queimada jogava bastante, mas, se for dizer um preferido, eu vou dizer o futebol, o famoso furinguinho [rsrs]. A gente jogava até dez, onze horas da noite, que era paixão mesmo. Mas nunca tive muito interesse em soltar pipa. Eu confesso que eu gostava mais de correr atrás de pipa do que soltar [rsrs], a diversão maior era conseguir correr e pegar [rsrs]. Eu acho que isso tem a ver com um trauma. Eu tinha dois tios, um já faleceu, e eles gostavam muito de pipa e aí, quando eles foram me ensinar a soltar pipa, eles brigavam muito comigo, porque eu não sabia soltar pipa [rsrs], acho que daí que tem meu desinteresse. Deixei para lá [rsrs]! (“RV”)*

*Na rua era queimada, esconde-esconde, chicotinho queimado, era isso aí. A garotada vinha brincar aqui, em frente de casa, porque tinha um terreno grande, né?! E brincava! (“WM”).*

*Naquela época a gente brincava muito de furinguinho, futebol, a gente brincava de pique-esconde na rua, a gente brincava muito na rua, tipo assim, a gente andava no bairro quase todo, né?! Brincava também daquele Tampin'cross, aquela brincadeira de Corrida de Tampinha, [rsrs] fazia aqueles buracos, aquelas pontes, o caminho do rato, então a gente tinha aquelas brincadeiras. Bolinha de gude era uma brincadeira que eu nunca gostei, sempre ia brincar e eles ficavam criando um monte de regras, eram aquelas regras de 'limpis', não sei o que [rsrs]. Tudo ele podia e eu não podia nada, aí quando eu falava algum comando dele, ele vinha e falava: 'não dou nada!'. Aí eu falava que não queria brincar mais [rsrs]. Aí não tive reforço positivo pra essa brincadeira não! [rsrs].*

*Meu pai sempre gostou muito de passar as brincadeiras que ele tinha na infância, né?! Ele resgatava brincadeiras, né?! De 'ferrinho' [brincadeira], que é jogar um ferrinho no chão, que tinha um círculo, né?! E tinha que dá a volta nos três círculos, que estavam jogando com você, mas só que não podia se sobrepor as linhas, né?! Ele resgatou uma brincadeira chamada de 'pé de guerra'. Tinha uma brincadeira chamada de 'com a mão de boia', né?! Eram dois times, que a gente brincava aqui na barreirinha, então a gente pegava um espaço gigante, onde a gente brincava, não tinha tanto perigo como tem hoje, era bem terra mesmo, terrão! Era tipo um paint ball de hoje em dia, só que sem as armas! (“BF”).*

*Ah fiz muita brincadeira de rua. Fiz piques, vários, brincadeiras de ordem. Mas eu lembro que as minhas brincadeiras de rua eram muito chicotinho queimado, pique-ajuda, o tal de adedonha, mas era um [pique] diferente que a gente simulava mordida que era tipo um pique-ajuda, entendeu?! De virar vampiro [rsrs]. Criança gosta disso [rsrs]. Lembro de muitas brincadeiras cantadas também! E eu gostava muito de observar as brincadeiras que eu não participava (“AA”).*

“WM”, em sua narrativa, sintetiza as brincadeiras que marcaram as experiências vivenciadas “entre” amigos quando ainda eram crianças: *“Na rua era queimada, esconde-esconde, chicotinho-queimado, era isso aí. A garotada vinha brincar aqui, em frente de casa, porque tinha um terreno grande, né?! E brincava”*.

Ressaltamos que essas vivências de brincadeiras marcantes que ocorreram na infância aconteciam “entre” os amigos, e não havia hierarquias, nem distinção de gênero. Brincavam perambulando pelo bairro onde moravam. Embora, também, houvesse interferência “entre” os familiares, sugerindo uma transmissibilidade dessa parte do mundo, dos “mais velhos” para os “mais novos”, segundo “BF”: *“Meu pai sempre gostou muito de passar as brincadeiras que ele tinha na infância, né?! [...]”*.

Embora houvesse histórias de alegria e de satisfação em recordar esses momentos de diversão, de estar “entre” seus amigos e familiares, também fizemos ouvidos aos contos de pouco sucesso daqueles que vivenciaram algumas marcas negativas na infância que envolveram momentos de brincadeiras.

“BF” relembra uma experiência “entre” os amigos com relação à brincadeira de bolinhas de gude. Ele contou que nunca gostou. Segundo o professor, eram sempre muitas regras, como: *“limpis”* e *“não dou nada”*, e ele não conseguia compreender sua aplicabilidade no momento ideal.

Então, preferia não prosseguir no jogo. Apesar de ser muito importante o brincar e o fazer entre as crianças, parece-nos que existem situações que a condução precisa de um adulto, cuja autoridade esteja revestida, para mediar melhor os conflitos, haja vista que os “mais novos”, por si sós, ainda não têm a noção de senso comum.

Outro caso similar nos contou “RV”, a respeito de sua experiência com a brincadeira de soltar pipa, que também faz parte do mundo comum. Ele narrou que guarda um certo *“trauma”*. Segundo ele, em virtude da maneira como seus familiares, dois de seus tios, o introduziam nessa prática corporal, implicou seu desinteresse, visto que brigavam muito quando iam ensiná-lo.

Em detrimento à análise anterior, mesmo nessa situação havendo a mediação de adultos, “mais velhos”, isso não foi garantia de que houvesse uma transmissibilidade de parte do mundo. Condição que pode ser interpretada como uma possível falta de responsabilidade com relação aos “mais novos”. Parece que faltou cuidado com a apresentação de parte do mundo comum.

Além disso, nesses dois últimos trechos, os “professores oásis” expuseram situações que nos permitem interpretá-las de acordo com os conceitos de autoridade, de violência e de poder. Conforme Arendt (2016a), inspirada nos gregos, o uso da violência é característico do domínio

privado, no qual o chefe do lar imperava com poderes incontestáveis. As relações eram marcadas pela hierarquia e as definições se davam por uma única palavra.

Em contrapartida, como já exemplificamos em outros trechos, nas relações de reconhecimento de autoridade narradas pelos “professores oásis”, não percebemos a prática de coerção, nem de uma ordem igualitária de persuasão. O que Arendt define como autoridade se trata de algo que se contrapõe à coerção pela força; a persuasão por meio dos argumentos.

Então, o que se narraram nos outros excertos, no que tange a essa relação de autoridade, em termos arendtianos, é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade foram reconhecidos por ambos, nestes últimos trechos de “RV”: “[...] *eles brigavam muito comigo, porque eu não sabia soltar pipa*”, bem como no de “BF”: “*Tudo ele podia eu não podia nada, aí quando eu falava algum comando dele ele vinha e falava: ‘não dou nada!’ [...]*”. Tais trechos caracterizam uma outra relação que não a compreensão de autoridade; mas de força e de violência que aparentavam certa legitimidade na ocasião, ordenando ao invés de persuadir.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a compreensão do conceito de poder deve ser percebida na ação coletiva das singularidades; algo diametralmente oposto a uma imposição sobre o outro. Logo, o poder corresponde à condição humana da pluralidade. Onde não há a pluralidade, não pode existir poder. No contexto da brincadeira de bolinha de gude, no qual um podia “tudo” e o outro “nada”, conforme narrou “BF”, parece-nos que não se manifestou a pluralidade, configurando uma relação de violência; não de poder.

Assim, o único fator imperativo para o poder é a convivência. Esse espaço da convivência é que potencializa a ação, bem como mantém a união das pessoas após a fugacidade da ação. Ao mesmo tempo, o que mantém vivo quando as pessoas permanecem unidas é o poder. Logo, aquele que não participa dessa convivência é privado do poder e se torna impotente, por maiores e mais válidas que sejam as aplicações das forças e ações.

Então, podemos inferir que, pelo fato de os “professores oásis” ora perderem o interesse na brincadeira pela relação de violência na imposição de como fazer, pois brigavam muito, ora não quererem mais brincar porque não aprendiam a aplicabilidade das regras, parece que, além de haver uma confusão no que é a relação de autoridade, nesse contexto, diluiu-se o espaço da convivência para potencializar a ação, fator indispensável para o poder.

Assim, ao não quererem mais participar das brincadeiras – as convivências –, podemos interpretar que esses “professores oásis” foram privados do poder, bem como podem não ter atingido seu vir a ser. Tornaram-se impotentes, mesmo que, embora houvesse forças e ações impelidas nessa direção, de serem introduzidos nessas brincadeiras (bolinha de gude e soltar pipa), eles relataram que optaram pelo afastamento do espaço de convivência.

Por conseguinte, essa combinação entre força e impotência muitas vezes se consome de maneira espetacular e veemente, mas totalmente nula, pois pode não deixar monumentos, estórias ou recordações suficientes para, de algum modo, ingressar na história. Tal combinação é nomeada de tirania, cuja inspiração se dá pela impotência e pela futilidade na qual condena tanto governantes como governados (ARENDDT, 2016b).

Em outros termos, nesses excertos sobre as experiências negativas vivenciadas nas brincadeiras, é possível que a transmissibilidade pelos “governados” tenha sido prejudicada, bem como podem não ter sido garantidas as condições de pluralidade para exercer sua relação de poder, com o fim de potencializar a ação.

Os “professores oásis” se recordaram da valorização quanto à escolarização por parte dos familiares. Realizaram o exercício de pensamento sobre o quanto foram importantes para seu processo de constituição pessoal e profissional.

*Ela [irmã] falou isso: ‘Tenta sempre ser o melhor! O melhor de sua sala!’.* Mas não por ego, mas por qualidade, conhecimento, buscar sempre aprender. E a minha família é muito assim! Muito unida! E trouxe isso pra mim! Em cada coisa que sou e faço! Muitos dos meus irmãos estudaram em escola pública, né?! E eu sempre tive base de escola particular. Mas com aquele incentivo: ‘Óh, se reprovar?! Vai pra escola pública!’ [rsrs]. Então, nada contra a escola pública, mas eles sempre se esforçaram, meus irmãos sempre se esforçaram muito, né?! Então, a relação da minha família com a minha vida escolar, é basicamente isso! Deles estarem muito presentes, ou me levando, ou me trazendo, ou me orientando, né?! Então, eu tenho hoje como grande riqueza a minha família. Que se as coisas estão dando certo hoje?! Eu devo à minha família! Se eu tenho duas cadeiras, se eu sou professor de Educação Física, se eu tenho um desenvolvimento de um trabalho na Educação Física, devo à minha mãe e meus irmãos que estiveram sempre presentes (“WS”).

*A minha família dá muito valor a fazer a coisa certa. Não ser uma pessoa desagradável, ser uma boa pessoa, ser um bom profissional, ter boa conduta. Ser bom profissional, ser boa pessoa, trabalhar de forma correta, trabalhar de forma coerente. A minha mãe sempre orientou a gente sobre verdades, sobre você dar o seu melhor. Então, isso é uma coisa que minha família prega muito. Na escola era basicamente nota, né?! O boletim tinha que estar na mesa com nota azul, né?! Sem nota vermelha, só azul. Nota vermelha?! Cara, quando eu fiquei de recuperação, eu fiquei dois dias no quarto chorando, de tanto que minha mãe brigou comigo [rsrs]. Era pesado, foi uma cobrança forte. (“RV”).*

*Mamãe não cobrava da gente atividade de casa. Não cobrava caderno. Ela cobrava o resultado final. Eu tomei reguada da professora de Matemática. E, eu quando fui falar com minha mãe, ela respondeu para mim: ‘professor tem sempre a razão!’.* Se ela mandou você decorar e você decorou errado, ela tem razão. Mamãe não aceitava professor reclamar de mim por questão de

*disciplina. Para ela isso não existia! Tinha que obedecer ao professor como eu obedecia a ela! Então, nesse ponto, eu sempre tinha uma relação de muito respeito (“JR”).*

*Olha a minha mãe sempre me incentivou a fazer faculdade, a estudar, porque quando ela casou papai não queria mais que ela trabalhasse, aí o sonho dela trabalhar e estudar algo na área da saúde foi por água abaixo. E ela sempre falava: ‘Você tem que estudar, tem que se formar!’. E papai já era aquela coisa de caminhoneiro, machista, ignorante, né?! Falava: ‘Olha você tem que aprender a cuidar de casa, fazer comida, senão o seu marido vai te largar!’. Então, pra ele, não era tão importante. E como eu era uma criança que não dava trabalho, era uma criança tímida, quieta, sempre tirava notas boas, não dava trabalho na escola, sempre fazia todas as atividades. Sobre as tarefas de casa, minha mãe nunca perguntava, sobre as minhas notas também nunca perguntava, porque sabia que minhas notas estavam boas. E eu me cobrava muito. Porque eu vi que meus pais estavam tendo muito trabalho com o meu irmão. Eu pensava que tinha que fazer a minha parte, ser melhor, que tinha que fazer a minha parte e não dá trabalho pra minha família. Então, eu sempre me cobreí muito. E meu pai e minha mãe nunca cobraram. Nunca perguntaram. Nunca tiveram essa preocupação comigo, porque sabiam que eu era responsável pra fazer sem ter que se incomodar. Nunca foram na escola por causa de alguma coisa que eu tenha aprontado (“WM”).*

“WS” rememora que sua família sempre o estimulou a buscar conhecimento e ter o estudo como uma mirrada, considerando sua “oportunidade” (oportunidade entre aspas, visto que há uma compreensão de que o ensino público não é de qualidade) de ter estudado em escolas particulares, em detrimento dos demais irmãos mais velhos terem sido alunos de escola pública.

Há um curioso paradoxo na narrativa dele. Considerando que seus familiares, mãe e irmãos mais velhos, o ameaçavam quanto à apresentação de um bom desempenho escolar: “*Óh, se reprovar?! Vai pra escola pública!*”, ao mesmo tempo hoje é muito agradecido por ser professor estatutário em dois entes federados municipais.

Na esteira da cobrança familiar no período escolar, “RV” credita os méritos à sua família quanto à sua conduta pessoal e profissional, na qual afirma que possibilitou agir de maneira correta e coerente. Embora, a cobrança dos responsáveis na escola fosse meramente por notas azuis, ou seja, acima da média, ele contou que teve uma experiência de tirar notas abaixo da média, quando sua mãe fez uma cobrança tão forte a ponto de ele passar dois dias a chorar no quarto, refletindo sobre as condutas de sua família e como implicaria sua vida estudantil.

Com relação às cobranças no ambiente escolar sobre notas, “JR” lembrou que, em sua casa, era semelhante à situação que descrevemos do “RV”, havia uma cobrança sobre o resultado positivo ao final do ano letivo. Essas duas recordações nos permitem realizar um “exercício de pensamento” sobre o que Arendt esclarece a respeito das categorias de finalidade e de sentido.

Então, a finalidade é pensar para que serve alguma coisa. No caso da cobrança dos familiares no envolvimento escolar dos “professores oásis”, parece que se buscavam como objetivo, exclusivamente, as “notas azuis”, cujo fim não era o conhecimento, mas constituía-se em algo a ser utilizado para outro fim, que era a mera aprovação.

A categoria de sentido, para Arendt (2016b), visa a conferir significados às atividades, procura explicitar em nome “de quê”, bem como os motivos de determinada prática social. Portanto, o processo de escolarização narrado nos excertos, pensado por meio dessa categoria, precisaria ser voltado para o que os movessem na realização da atividade educacional, considerando suas incertezas e imprevisibilidade na consequência.

Outra interpretação que promovemos desses excertos foi por meio das categorias “meios e fins”, embora a atividade educativa não pudesse ser pensada por essas categorias, visto que sua característica marcante é a imprevisibilidade. Ainda assim, tentamos refletir sobre a categoria “meios e fins”, aproximando-nos dos aspectos das atividades do trabalho e da obra.

A princípio, o fomento pela busca apenas de “notas azuis” pode ser aproximado do que a autora elucida sobre a categoria “meios e fins” na atividade do trabalho. Na medida em que o trabalho passa a produzir quaisquer tipos de produtos, esse é passageiro, objetivando somente o consumo.

Assim, quando lançamos luzes no envolvimento da família no processo de escolarização dos “professores oásis”, esses destacam que suas cobranças foram meramente por boas notas para aprovações no fim do ano letivo, ao que soa, nesses excertos, que foram estimulados unicamente ao consumo de notas, em que o conhecimento mesmo pode não ter sofrido destaque.

Dessa forma, parece que tudo que foi produzido no processo de escolarização, no que tange aos conteúdos específicos das disciplinas, logo em seguida, pode ter sido inutilizado na medida em que receberam a aprovação. Assim, tais conhecimentos escolares se aproximam da ideia de “bens de consumo” menos duráveis, não apresentando permanência e estabilidade, visto que desaparecem com fim de aprovação, todavia são voltados ao uso e, na medida em que são usados, esperava-se que promovessem certa familiaridade com o mundo.

O que caracteriza a inspiração paradoxal da atividade do trabalho quanto às categorias “meios e fins”, com a busca por “notas azuis”, a qual aparenta expressar o papel da responsabilidade a respeito da transmissibilidade dos conhecimentos disciplinares e a efemeridade dada, em outros termos, pode até ter atingido a média, porém, nessa perspectiva, possivelmente não houve apreensão dos conteúdos.

Na categoria “meios e fins”, interpretada pela atividade da obra, podemos inferir que a busca por “notas azuis”, segundo os trechos, é mero fim em si mesmo, visto que as notas, ao

serem utilizadas como ameaças para tirar o aluno de escola particular, é um fim de curta duração. Parece que não visa a uma compreensão mais alargada. Fica evidenciado o lugar de “fim” das notas, ou seja, só para passar de ano.

Em outro excerto, “JR” narrou um episódio em que sofreu uma repreensão mais ríspida de sua professora, porque não havia cumprido determinada tarefa de Matemática. Sua mãe, por sua vez, naquela ocasião, endossou a atitude da professora, cobrando à filha que a profissional tinha razão e que caberia apenas obedecer. Embora essa atitude da mãe estabeleça um reforço positivo quanto à autoridade docente, cabe um adendo sobre a confusão que há entre os conceitos de autoridade com o de autoritarismo em Arendt.

Outrossim, a cena descrita revela o papel do professor como essencial à relação entre os alunos, os “mais novos”. Todavia, essa interação é marcada por uma assimetria entre eles, em que os alunos se encontram em condições “inferiores”, mesmo provisoriamente, diante dos professores, os “mais velhos”, visto que esses chegaram primeiro e têm a dupla responsabilidade.

“WM” se lembrou de quanto sua mãe a incentivou nos estudos: *“Você tem que estudar, tem que se formar!”*. Ela conta que sua mãe teve que abandonar os estudos assim que se casou, pois seu pai não queria mais que ela trabalhasse. Tal contexto é muito próximo das características do domínio privado no qual Arendt se inspira, em que o homem era o chefe do lar e exercia um poder hierárquico.

Assim, para seu pai, o importante era ter que *“[...] aprender cuidar de casa, fazer comida, senão o seu marido vai te largar!”*. Então, não valoriza que a filha continuasse com os estudos. Contudo, ainda assim, narrou que sempre se destacava na escola com boas notas e na questão comportamental, sobretudo porque entendia que seu irmão precisava de mais atenção dos seus pais por conta da saúde mais debilitada.

Em outros excertos, as narrativas (auto)biográficas dos colaboradores também revelaram sobre suas experiências vivenciadas dentro de instituições religiosas e de que maneira parecem que são manifestadas em sua vida pessoal e profissional. Ressaltamos que os trechos sobre as manifestações da religiosidade também são possíveis guias:

*A religião sempre foi muito presente aqui em casa. Minha família, por parte de mãe, é toda espírita. Só que a minha mãe acabou ficando no catolicismo. E ela sempre fez muita força para que eu sempre fosse católica. Então, assim, a questão da religião teve um peso grande na formação. Na ideia do comportamento, né?! Isso aqui é correto! Deus castiga! Criança que faz coisa errada Deus castiga! Entendeu?! Então, acho que isso esteve muito presente na minha vida. No início da minha educação, as minhas professoras eram*

*freiras. Acho que isso esteve muito presente na minha vida, e frequentar a catequese também, eu frequentava a catequese fora da escola (“JR”).*

*De Igreja, minha família é católica e parte protestante de várias denominações diferentes. Mas aí eu ia pra catequese, mas não fazia muito sentido para mim. Ia por obrigação. Diferente do Curso de Crisma, que já fez muito sentido para mim. Gostei muito. Ali me identifiquei mais com a religião mesmo, de ser mais praticante, de envolvimento maior. Cara, eu sou católico, mas não estou frequentando. Sinto falta, e gosto de ir. Mas eu me descobrir muito mais espiritual do que religioso, não sei se você compreende isso? Eu me descobri com outras pessoas, com outras religiões não ortodoxas. Acredito em Deus, no criador, e isso impacta na minha atuação (“RV”).*

*Eu fiz a catequese, mas quis sair no início, porque me sentia desmotivado [...] era sábado de manhã, aí depois eu tive que fazer, mas foi melhor, já tinha 11 anos, já foi com a galera da minha sala mesmo. Era mais fácil essa relação também, né?! Já na adolescência que fiz a Crisma. Cara, essa questão da minha religiosidade eu fiquei muito mais próximo depois que eu casei, com encontro de casais e tudo mais! Em termos da minha prática, eu acho que é mais na questão da honestidade com os alunos e com o meu trabalho do que eu tenho que fazer, né?! Nessa questão de trabalhar a honestidade, de ter que trabalhar a responsabilidade deles. Não que uso os conceitos da religião, mas na questão do respeito que estou falando, é de respeitar a todos. Então, minha religiosidade impacta nessa honestidade de fazer meu trabalho e ter responsabilidade com o meu trabalho. Desde o jeito de falar com as pessoas, com o grupo de professores, a minha relação interpessoal facilita por eu ser mais tranquilo, por saber ouvir, por saber dialogar, não acusar ninguém, né?! Mas aí nem sei se é por causa da religião, né?! E do meu perfil também! Tem a ver com a minha personalidade! (“BF”).*

*Eu tenho exemplos de família que é toda católica. Então eu batizei, fiz Primeira Eucaristia, participei de grupo de jovens, fui coordenador de grupo de jovens, realizei eventos com um monte de gente, depois comecei a dar palestras, falar nos encontros com mais de 500 pessoas, pra jovens mesmo. Participei de vários encontros. Estar próximo a Deus, próximo a Cristo, independentemente de sua religião, é algo que influencia muito em nossas decisões, porque a gente acerta, a gente erra, mas o importante é a gente estar buscando o caminho certo! Acho que esse é o importante aprendizado que a gente carrega, que eu tenho! Decisão como pessoa, como marido, como amigo, como filho, como professor de Educação Física, como responsável por alunos, então essa parte a religião, que hoje além da família, além da escola, a religião tem grande influência na minha formação. Mas vejo plenamente as questões de minha vida religiosa no professor de Educação Física. A questão do respeito trago isso forte. Não só a mim, mas a aula, o conteúdo, os colegas, a escola. Então, esse respeito que eu trago na aula de Educação Física, que constituiu como professor é influência disso na minha vida, né?! (“WS”).*

*Mas eu queria falar dos desbravadores porque foi uma parte muito boa, acampava, cantava música [rsrs], e eu comecei a tocar com outros colegas que tocavam e aprendi e me desenvolvi junto com eles. Fui desbravador com até uns 13, 14 anos, que foi a época em que acampava com meus colegas, frequentava a casa deles, e tinha época que eu passava o dia todo na casa*



*deles. E assim são amizades que eu tenho até hoje! Então ali a gente teve muito contato com a música, música também que não é evangélica, mas não era de adoração, era música didática que ajudava a falar bem, comecei a ter contato com esse tipo de música pra treinar canto, entendeu?! Era pra desenvolver a oralidade. E nós, desbravadores, éramos um grupo de amigos, entre 13 e 16 anos. Tinha líder, fazíamos ações religiosas, tínhamos aquelas roupas semelhantes aos dos escoteiros e fazíamos festivais, vendíamos rifas, fazíamos festivais de pipoca, de sorvete pra poder comprar alguma coisa pro nosso grupo mesmo, pra juntar dinheiro, viajar, fazer acampamento, ir cantando. Olha, imagina aquela fila de menino fazendo aquela fila indiana cantando, né?! ‘Avançai juvenis, avançando estrada afora!’. Esse tipo de música, tipo de ordem! Então era muito prazeroso. E a amizade que a gente tinha de falar do respeito com o próximo, né?! Então, assim, foi muito bom, tenho amigos desbravadores até hoje. Foi um período muito importante na juventude pra mim, tanto colegas como meninas desbravadoras também, então, assim, tinha as funções de um e de outro, então eu guardo com muito carinho (“AA”).*

*A minha Igreja foi fundamental pra me tornar a pessoa que sou hoje. Na Igreja Batista, a gente tem uma organização feminina que é chamada de ‘Mensageira do Rei’. Não sei se você conhece, é uma organização só de meninas, de 9 a 16. Eu era da ‘Mensageira do Rei’. Então, com essa organização, a gente aprende a ler vários livros, a falar em público, a estudar boas maneiras, você tinha uma vivência, você vai faz discussões, então, assim, desenvolveram em mim a facilidade de falar em público. Eu falo em público onde pode ter mil pessoas, pode 10, 20 que eu tenho essa facilidade. E até hoje eu falo. Já apresentei trabalhos na Seme [Secretaria de Educação], até hoje fico tranquila, não fico nervosa, é bem tranquilo pra mim! E com relação à música também, nas minhas aulas eu sempre quero colocar música na coisa, né?! Já tentei levar flauta. Eu tinha trocentas flautas aqui, em casa. Essa relação com a música veio da igreja. O meu avô cantava em coral, também a minha avó, e lá, na igreja também tinha um professor de música e a gente aprendia desde pequeno. A gente tinha muito isso na cabeça, que a escola é laica, Estado é laico. Ah, não vamos falar de religião porque o estado é laico, pelo contrário, você tem que falar de todas. Os alunos sabem da minha religião. Quando posso eu comento. Não que eu possa influenciar ele de alguma forma (“WM”).*

São rememoradas recordações sobre essas influências religiosas na formação, em virtude da autoridade dos familiares. Então, para “JR”: *“E ela [a mãe] sempre fez muita força para que eu sempre fosse católica [...]. Então, assim, a questão da religião teve um peso grande na formação [...]”*. Assim, também manifestam implicações de fim religiosos relacionadas com a escola onde estudaram: *“[...] as minhas professoras eram freiras. Então, acho que isso esteve muito presente na minha vida”*.

Algumas propostas de engajamento da Igreja Católica, como catequese ou Crisma, parecem fazer mais sentido em determinadas fases da vida. É o que se destaca no trecho das narrativas de “RV”, que se identificou mais com o período em que cursou a Crisma, provocando mais envolvimento e engajamento nas ações da Igreja. Corroborando o que disse “BF”,

rememorou que a catequese fez mais sentido para ele quando esteve na pré-adolescência, quando cursou com seus amigos que já eram da mesma escola

Ambos os colaboradores afirmam que sentem que essa formação religiosa, de certo modo, impacta suas maneiras de agir, no âmbito pessoal, e também em sua experiência docente, não no sentido de imprimir sua religião sobre os demais em sua volta, ou mesmo sobre os alunos, mas no que tange ao modo de agir, em ser honesto e ser responsável por sua função.

“WS” narrou que sua formação religiosa, por conta de influência da família e da escola, é oriunda também do catolicismo. Ressalta que passou por várias etapas dentro da Igreja: *“Então, eu batizei, fiz Primeira Eucaristia, participei de Grupo de Jovens, fui coordenador de Grupo de Jovens, realizei eventos com um monte de gente, depois comecei a dar palestras [...]”*.

Assim, sua formação religiosa, segundo ele, tem grande influência na sua formação, manifestada na maneira como age em seu dia a dia: *“Não só a mim, mas a aula, o conteúdo, os colegas, a escola, então, esse respeito que eu trago na aula de Educação Física, que se constitui como professor, é influência disso na minha vida, né?!”*. Conforme a fala desses colaboradores, parece-nos possível interpretar que eles se sentem autorizados a falar em nome dessas instituições: família, escola e Igreja.

Outros colaboradores, “AA” e “WM”, recordaram as experiências vivenciadas nas Igrejas Evangélicas. Suas formas de engajamento e envolvimento no período da infância e adolescência foram marcas positivas em seu processo formativo nas quais apontam maneiras que se manifestam em sua experiência.

“AA” apresenta as memórias desse período com muito carinho, descrevendo como eram prazerosos aqueles momentos vividos. Exalta os vínculos de amizade construídas: *“[...] foi a época que acampava com meus colegas, de frequentar na casa deles [...]. E, assim, são amizades que eu tenho até hoje! [...]”*. O aprendizado com música o ajudou em sua oralidade a se expressar melhor. Além disso, descreve que as vestimentas e, sobretudo, as ações religiosas promoviam esse sentimento de *pertença* ao grupo.

Nessa esteira, “WM” recorda de quanto seu envolvimento na Igreja foi fundamental para a sua constituição pessoal e, conseqüentemente, parece impactar sua *pertença* à profissão. Rememora que a organização proposta pela instituição colaborava com a leitura de livros. Também desenvolveram vivência para estimular sua fala em público.

Além disso, destaca que sua relação com a música é, também, oriunda dessa vivência experienciada na instituição religiosa. Narra como essa aprendizagem influencia sua maneira

de atuar, descrevendo que sempre tenta desenvolver, em suas aulas de Educação Física, dinâmicas relacionadas com a música.

“WM” considerando, ainda, a laicidade da escola, entende que é essencial, em virtude de permitir ampliar a compreensão de todas as religiões; não que seja inviável o diálogo desse tema nesse espaço, muito menos que os professores possam influenciar de alguma maneira, mas ele precisa ser aberto para todas as denominações.

Os excertos analisados manifestaram, de algum modo, um *cheiro característico* das lembranças sobre a infância e a adolescência, bem como esses contextos puderam influenciar a formação e desenvolvimento dos “professores oásis”. Destacamos alguns guias/referências/inspirações que emergiram e implicaram, a saber: contexto familiar; nível de escolaridade dos responsáveis; valorização da escolarização pelos responsáveis; preocupação com os valores internalizados; fomento aos estudos; influência dos familiares e amigos em suas vidas; e a autoridade, em termos arendtianos, das instituições religiosas.

O exercício de pensamento a respeito das narrativas dos “professores oásis” parece colaborar com a função da instituição familiar como importante na transmissibilidade e conservação do mundo. As marcas das experiências das relações entre amigos/vizinhos, familiares e religião nos excertos manifestaram seus primeiros contatos com o mundo, bem como colaboraram com a apreensão de suas maneiras de pensar, sentir e agir.

Segundo a compreensão de Dominicé (2014), todo ser humano torna-se aquilo que atravessou sua presença. As experiências dentro desses contextos narrados constituem-se como férteis para a produção das lembranças rememoradas – *cheiro característico*. Com relação a essas diferentes experiências históricas, políticas, sociais e culturais em que tiveram inseridos, as narrativas puderam nos revelar o quão foram e são essenciais para o processo de *pertença* pessoal e, sobretudo, parece lançar luzes para o que buscamos quanto à *pertença* à profissão de professores de Educação Física escolar.

Vale ressaltar que a instituição escola também é um espaço/tempo de fomento à transmissibilidade e conservação do mundo, que visa a promover o que os “mais novos” possam vir a ser. É uma potência, cidadãos críticos, produtivos e participativos, pois, se é na instituição familiar (e religiosa), que imprime aspectos do “domínio privado” esclarecidos por Arendt, de não político, buscando ensinar comportamento, atitudes, hábitos e valores, naquela instituição, buscar-se-ia estimular e promover as aprendizagens e valores de partes do mundo comum, as especificidades disciplinares, ampliando as possibilidades de convivência, marcando as características pré-políticas da educação, segundo a autora.

Dessa maneira, no próximo tópico, abordaremos as marcas das experiências dos “professores oásis” em torno de seu processo formativo. Trataremos dos trechos das narrativas no âmbito da educação básica, no período referente à graduação no curso de Educação Física, bem como no processo de formação permanente.

## 5.2 TEMPO DE ESCOLA E O SEU PAPEL ESSENCIAL DE ENSINAR PERGUNTAS

Para Tardif (2002), o que os professores, em sua maioria, sabem sobre o ensino, suas funções docentes, bem como a respeito do que ensinar são guias/referências/princípios que provêm de sua própria história de vida, sobretudo no que se refere à sua socialização como alunos da educação básica.

Nessa perspectiva, os conhecimentos do período da educação básica dos “professores oásis” também podem ter sido influenciados pelas experiências vivenciadas no decorrer de suas trajetórias como alunos, como categoria profissional. Somente os professores possuem esse privilégio, pois seu espaço de trabalho é onde puderam passar grande parte de sua vida e, por isso, têm muita familiaridade e intimidade.

Sendo assim, parece-nos importante apreendermos os sentidos que as narrativas dos “professores oásis” podem manifestar sobre esse espaço/tempo escolar. Visto que esses colaboradores foram/são influenciados grandemente durante a trajetória estudantil na educação básica, considerando o período de anos que estudaram nessa etapa, bem como o fato de essa instituição ser palco de várias histórias, logo conhecer algumas dessas narrativas pode colaborar com a compreensão das interações entre seus principais personagens envolvidos.

Na sequência, os excertos das narrativas manifestaram referências à escola como espaço/tempo formativo importante, em geral, associados à socialização e à afetividade. A escola é o primeiro espaço de convívio social com outras pessoas que não são da família. Além disso, é nesse âmbito que acontecem as primeiras aproximações do “futuro-docente” com o que se configuraria com o seu espaço/tempo de trabalho.

As narrativas (auto)biográficas docentes sobre suas vidas escolares parecem ter colaborado para a compreensão das experiências humanas vivenciadas no contexto escolar, revelando que a escola, de fato, pode ocupar um lugar especial e único na vida, além de ser o primeiro lugar de convívio com outras pessoas que não são de sua família. Desse modo, suas narrativas manifestaram, majoritariamente, referências do tempo de escola associadas à socialização e à afetividade.

Seguem os excertos que marcam algumas recordações do tempo de escola dos “professores oásis”:

[A escola] trabalhava muito datas comemorativas, então, minha mãe era muito ligada à festa junina. E como ela era costureira, ela sempre fazia meus vestidos de festa junina, então eu sempre tinha vestidos de festa junina muito bonitos. Então, eu lembro até hoje da minha professora de Educação Física que ensaiou a primeira música de festa junina. Que é a música da Elba Ramalho [cantora], que eu nunca mais esqueci [rsrs], que se chama ‘Festa do interior’. Então, isso me marcou muito. Lembro da professora, lembro da música, da coreografia [rsrs]. Então, assim, para mim naquela idade me marcou muito (“JR”).

A minha primeira lembrança de vida escolar foi na pré-escola. Eu tinha cinco anos de idade. Eu me recordo que tirei aquela foto com a bandeira do Brasil, aquela coisa e tal sentado na mesa, né?! [rsrs]. Fiz essa foto e lembro que foi uma das que queimaram, porque antigamente as máquinas eram assim [rsrs]. Eu não tenho mais essa foto, mas eu me recordo mais dessa escola, porque era uma escola grande. E eu me lembro, cara, muito bem desse pré-I. Lá, como minha família era de professoras, então eu já sabia ler e escrever. Então eu me recordo do que, no quadro, estava escrito. Lembro de todo o cabeçalho até hoje. Daí eu lembro que vários colegas ainda não sabiam escrever. E eles faziam aquelas garatujas [rsrs] e acabavam super-rápido e iam brincar. E eu ficava lá escrevendo direitinho e demorava para fazer e todo mundo brincando e eu comecei a fazer garatuja também [rsrs], aí eu lembro que a professora me chamou para mostrar, daí eu chorei de vergonha [rsrs]. Ali foi realmente um sentimento de que eu sei que realmente eu tinha feito errado, entendeu?! [rsrs]. Mas isso eu lembro! Que chorei, pra mim não foi legal aquilo. Pô, eu fazia aquilo porque o pessoal ia brincar e eu ficava fazendo dever, mas, na verdade eu estava fazendo o certo, né?! Tinha que entender que estava um pouco mais avançado [rsrs].

Outra coisa que me marcou muito. Isso me marcou MUITO, cara, que depois eu superei com tranquilidade, porque, no início, nessa época, o mundo era bem machista, né?! Meu pai era uma pessoa machista. Hoje meu pai é uma pessoa muito boa. Eu me lembro que teve Dia das Mães na escola. E a gente ia fazer várias homenagens para as mães. E aí a gente tinha que dar um beijo pra mãe. E esse beijo pra mãe era de passar um batom e dar um beijo no papel [rsrs]. Cara, eu virei o siri na lata [rsrs]. Não deixei a professora passar batom em mim de jeito nenhum. E todo mundo passou o batom, inclusive os meninos. Era só para deixar a marca do batom no papel. E eu falei que não ia passar e não passei. Ela falava que era só brincadeira, não tinha nada a ver [rsrs]. Eu não deixava! Não deixei! Arrumei uma confusão danada. Chorei! E não passou! [rsrs]. Aí, em casa, minha mãe conversou comigo, falou que não tinha nada a ver, que era só carinho, que não tinha nada a ver uma coisa com a outra, que era só o batom para fazer a marca no papel [rsrs], aí, depois, em casa, eu deixei minha mãe passar e fazer. Mas eu lembro que isso foi algo que marcou também, ninguém ia passar batom em mim [rsrs] (“RV”).

Segundo Arendt (2004, 2016a), a escola está interposta entre o domínio privado e o mundo. Assim, exerce o papel de transição, de alguma maneira, da família para o mundo, de

tal modo, que essa instituição, para os alunos, representa o mundo, mesmo que esse de fato não o seja. Destaca, ainda, que a escola estabelece relações intersubjetivas entre os alunos e o mundo, relações que se diferenciam daquelas estabelecidas no espaço público.

Assim, dentre os trechos apresentados, identificamos aspectos dos colaboradores no que tange às suas recordações do tempo de escola, como: amizades significativas; influências familiares e momentos marcantes no espaço/tempo de quando ainda eram alunos da etapa da educação básica. Esses aspectos podem ter contribuído para a revelação de “quem” são como docentes, podendo ter constituído sua “condição humano docente”.

Os eventos promovidos pela escola são fundamentais para a interação de toda a comunidade escolar (leia-se profissionais da educação, alunos, familiares/responsáveis, bem como região do entorno da instituição). São ações pedagógicas que estreitam laços e ressignificam as práticas, podendo, assim, marcar lembranças para toda uma vida.

Essa perspectiva vai ao encontro da recordação de “JR” sobre sua primeira participação em uma festa junina organizada pela escola. O evento envolveu sua família, considerando o ofício de costureira de sua mãe, o que fazia aumentar seu interesse em participar e se envolver, haja vista que “*sempre tinha vestidos de festa junina muito bonitos*”. No que se refere à experiência marcante, faz questão de registrar que se lembra até hoje da coreografia, da professora de Educação Física que ensaiou e da música que apresentou.

Nessa direção, a respeito das rememorações dos eventos escolares, “RV” ressalta um episódio como primeira lembrança de tempo de aluno do que antes se denominava de pré-escola, atual educação infantil, na qual posou para uma foto que era tradição na época, “*aquela foto com a Bandeira do Brasil*”. Todavia, por conta da condição tecnológica do período, perdeu-se a foto, pois, segundo ele, algumas queimaram.

Ainda relata outra recordação dessa mesma escola, pois, como era de uma família de professoras, ingressou na turma já lendo e escrevendo, diferente da maioria dos colegas. Recorda, inclusive, dos detalhes escritos no quadro como cabeçalho, por exemplo. Porém essa condição de estar mais “avançado” que os demais colegas de sua sala, em certa medida, causou um dilema, visto que, ao mesmo tempo em que sabia desenvolver corretamente as atividades solicitadas pela professora, tinha o desejo de acabar logo com as tarefas para brincar com seus colegas, pois esses, por estarem na fase de produzir *garatujas*, concluíam as atividades mais rapidamente e, por consequência, estavam liberados para brincar.

Por sua vez, ele, ao tentar imitar seus colegas, ou seja, ao invés de realizar as atividades pedagógicas conforme seu nível de instrução de leitura e de escrita, também começou a fazer as *garatujas* para ficar liberado para as brincadeiras, sendo, assim, repreendido pela professora.

Revelou que sentiu culpa por saber que estava fazendo errado. Esse fato narrado vai ao encontro do que relatou da relevância que sua família dá às coisas corretas, e que parece se manifestar na fase estudantil.

Outra situação, que parece ser uma influência familiar, trata-se do relato de “RV” sobre uma homenagem para o Dia das Mães que deveria ter ocorrido. Uma das ações promovidas seria a das crianças “mandarem um beijo” para as mães. Nesse sentido, a professora simularia a ação com as crianças marcando suas bocas, maquiadas de batom, com o fim de decorar uma espécie de carta.

Todavia, na ocasião, ele ficou muito nervoso, “*siri na lata*”, e se recusou a participar dessa dinâmica de homenagem ao Dia das Mães, visto que não aceitaria ser maquiado. Contexto que lembrou sua narrativa de quanto parecia ser influenciado por seu pai que “*era uma pessoa muito machista*”, em virtude do contexto em que viveram ser marcado por esse aspecto: “*nessa época, o mundo era bem machista, né?!*”.

Analisando esse excerto pelas lentes de Bauman (2009), ele nos orienta que, em meio às alterações constantes, torna-se complexo apreender a origem certa, bem como é complicado prever suas transformações e seus respectivos impactos sobre a sociedade. Contudo, as experiências singulares se consolidam após as mudanças, diferenciando-se daquelas do passado.

O trecho em questão assemelha-se ao que o autor elucida sobre a “turbulência comunicativa”, como primeiro sintoma da divisão entre as gerações, entre “RV” e seu pai. Sendo assim, independentemente de sua transformação contínua, o colaborador parece que divergiu do que foi compartilhado na época.

Ainda sobre as recordações da escola que estabeleceram relações intersubjetivas entre os “professores oásis” e o mundo, apresentamos as compreensões que tinham das escolas em que estudaram, os vínculos de amizade ou colegas que constituíram, ou não, conforme seus relatos e refletimos sobre essas questões:

*Foi [na escola particular] o primeiro choque de realidade que eu tive. Porque eu era de escola pública, de bairro. Então, eram pessoas muito simples, muito próximas ali do que eu vivia, né?! E aí eu fui para uma escola particular, um bairro maior, escola maior, outras pessoas, de outros bairros vão pra lá também. Então, ali começou a ver culturas diferentes, pessoas diferentes. Conhecer pessoas que iam muito melhor arrumadas que você pra escola, entendeu?! Aí você chegava lá e lidava com crianças que levavam brinquedos. Eu lembro que, na 8ª série, existia celular, que, na época, era muito raro, mas tinha criança lá que tinha. Eu fui ter meu celular com 17, 18 anos e lá tinha crianças com 12, 13 anos que já tinham celular. Na época, nem adulto tinha. Na escola [pública] acredito que eu era mais extrovertido, que eram pessoas*

*mais ou menos que eu conhecia, ali do meu meio, mais ou menos do mesmo grupo, mas quando fui estudar na [escola particular] eu me via mais tímido. Hoje eu olho para trás, eu era muito tímido, porque foi meu primeiro choque de realidade. Eu vi pessoas que eram completamente diferentes da minha realidade. E aí eu fiquei muito tímido. Aí eu aprendi a ouvir mais e falar menos. Aí eu não era muito extrovertido. Era muito introvertido (“RV”).*

*Bem, a minha vida escolar foi na escola particular. Não tenho uma vida escolar em escola pública, né?! E eu estudei quase a minha vida toda escolar na [escola particular], que é uma escola aqui, de bairro. Então, o que me marcou muito, além de ser uma escola de bairro, onde você estuda, você cresce, seu filho estuda lá, seu neto estuda lá. É uma geração após geração que a escola vai recebendo esses alunos e sobre as amizades, essa relação, achei legal, porque, como eu sou de um local de bairro e eu estudei numa escola de bairro, é muito característico que, quando um estuda em lugar, os amigos acabam indo também [rsrs] (“WS”).*

*Sempre estudei na escola particular, do bairro, e no ensino médio também. E numa escola pública eu só estudei na pré-escola, e é a escola em que sou coordenadora hoje. Sou coordenadora na pré-escola onde eu fiz a pré-escola. E eu quero me aposentar lá! [rsrs] (“WM”).*

*Sempre estudei em escola particular, né?! Desde os quatro anos, entrei na escola antes dos cinco anos! Na escola, eu fiz umas relações de amizade que perduram até hoje. Entrei com vontade de estudar, porque meu irmão mais velho já estudava nessa escola, já tinha entrado, meu irmão mais novo estava nascendo, então, minha referência ainda era o meu irmão mais velho! Lembro dos colegas daquela época. Tinha o Artur, o Mauro, tinha as namoradinhas de escola [rsrs], era chamada Fernanda. Tinha o Felipe que era o valentão [rsrs]. Na época, ele gostava também da Fernanda, então a gente tinha essa rivalidade [rsrs]. Estudei com Maique também. Eu sempre fui bom de guardar nomes. Na época que a gente pegou aquela novela ‘Carrossel’, né?! [rsrs] na televisão, então participava com os amigos daquela ‘patrulha salvadora’ [rsrs], porque na novela tinha aquela coisa da patrulha [rsrs]. Eu acho que era o vice-presidente do grupo [rsrs]. Sobre [a escola particular no ensino médio], os colegas em si, era só na escola, não tinha muita afinidade, era muito raso, né?! Lá eu tive um baque, né?! Porque tinha muita gente metida, né?! Muita gente arrogante, muita gente metida a besta! E lá também foi onde conheci minha esposa e quando a gente começou a namorar eu estava no 3º ano do ensino médio e ela no 1º (“BF”).*

A questão da relação entre os amigos da escola é bem marcante em suas falas. O vínculo com eles parece que vai aumentando na medida em que eles também moravam próximo, eram amigos da escola e dos locais onde residiam. Assim, as relações intersubjetivas promoveram sentidos e significados entre eles. O que, para eles, era o mundo, em termos arendtianos, parece que se ampliou, haja vista os excertos dos professores “RV” e “WS”.

Um trecho interessante do “RV” que se aproxima dessa interpretação relembra que, ao ingressar em uma escola particular, de bairro maior, escola maior e pessoas com condições



sociais, econômicas e culturais diferentes da sua, ele teve um “*choque de realidade*”, implicando suas características pessoais, visto que rememora que adotou uma postura mais introvertida em frente aos novos colegas; diferente daquela mais extrovertida quando ainda era da escola de bairro, próxima à sua casa e das demais pessoas do seu convívio.

Nessa direção, “BF” narra suas memórias de ingresso na escola, visto que seu irmão mais velho, até então tido como referência, já frequentava. Então, segundo ele, entrou com vontade de estudar. Assim, rememora com carinho os amigos daquela época, inclusive mencionando seus nomes e as brincadeiras que contextualizavam. Condição que nos parece exaltar a família como influenciadora na conduta, tendo o irmão como guia. Nesses trechos, ele manifesta as relações de intersubjetividades no espaço/tempo escolar como momentos marcantes para toda a vida, haja vista as relações estabelecidas entre os amigos que marcaram sua trajetória de escolarização.

Todavia, assim como refletimos sobre o *choque de realidade* de “RV”, “BF” parece revelar um sentimento semelhante ao descrever que foi “*um baque*” sua mudança de escola. Relata que não conseguia construir laços de empatia com seus novos colegas em virtude das diferenças sociais e econômicas, embora fique emotivo ao recordar que, nessa mesma instituição foi quando conheceu e, em seguida, ainda nessa escola, começou a namorar quem hoje é sua esposa, mãe de seu casal de filhos. Segundo Guimarães Rosa (2013): “Felicidade se acha é só em horinhas de descuido” (2013).<sup>23</sup>

Outra recordação afetiva sobre as vivências no período da escola, que se manifestaram como experiência, é o excerto de “WM”, que lembrou, de maneira bastante emotiva, que hoje está atuando na escola onde lecionou. A Rede de Ensino dessa escola que ele mencionou, possibilita aos professores efetivos estatutários atuar, mesmo temporariamente, em outras funções dentro da escola, a saber: direção, vice-direção e/ou coordenação.

Assim, assemelha-se ao que tentamos esclarecer sobre a relevância das marcas das experiências nas escolas onde estudaram. “WM” resgata de suas lembranças afetivas desse período que foi estudante nessa escola, o que parece estabelecer vínculos com seu desejo de continuar a atuar nela até sua aposentadoria. É possível perceber o quanto essa experiência narrada foi marcante para essa professora, uma vez que visou a atuar nessa instituição devido ao vínculo afetivo, condição que pode ter sido inspiradora para a constituição da *pertença* à docência.

---

<sup>23</sup> Trecho do conto “Barra da vaca”, no livro “Tutaméia: terceiras estórias”. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

Vale ressaltar um ponto em comum que emerge nos excertos dos “professores oásis”, que é o fato de todos terem relatado suas recordações do período de escola, principalmente em instituições particulares. Tais fatos parecem manifestar, de maneira velada, que a busca por esses estabelecimentos de ensino pode ser uma compreensão, por parte de seus familiares, de uma suposta superioridade do ensino privado sobre o público.

Interpretação que nos permite inferir que as políticas governamentais que precisam se responsabilizar pelas condições precárias das escolas públicas, tanto em termos de infraestrutura, quanto para a prática docente, são exigências que carecem de atenção até os dias atuais. Todavia, os “professores oásis”, com suas experiências significativas e formadoras em suas vidas (JOSSO, 2004) em escolas particulares, tornaram-se docentes de instituições públicas, cujo pertencimento à profissão é exaltado e reconhecido pelos pares.

Outra questão em comum sobre a escolarização dos “professores oásis” foi a supervalorização dos familiares quanto a esse processo, possivelmente por acreditarem que essa etapa é fundamental para a promoção do agir em espaço público, por conseguinte, ascender econômica e socialmente.

Esse exercício de pensamento parece ratificar a compreensão manifestada pelos familiares, de maneira velada, de que as instituições de ensino particular são melhores, haja vista os esforços em matricular os “mais novos” por crerem que vale o sacrifício de realizar esse investimento em educação. Assim, essa escolha pela escola, onde os “professores oásis” estudaram, parece manifestar a maneira de pensar de seus familiares, bem como suas aspirações e esperanças em relação aos vindouros, para a constituição de sua natalidade.

Outras lembranças dos “professores oásis” sobre esse período de escolarização são as recordações dos professores que mais os marcaram, nesse caso, positivamente. Eles rememoram o quanto as vivências foram significativas. Seguem abaixo alguns excertos:

*Eu gostava dos professores que gostavam de ser professores! A verdade é essa! Independente do conteúdo! Quando eu via que o professor gostava de fazer aquilo, então, eu sempre gostei do professor que gostava de dar aula. Quando eu percebia que o professor se interessava, que tinha paixão por aquilo que fazia! Na 5ª série, eu tive uma professora de Português que trabalhava texto, então ela levava livros de literatura e pedia que nos lêssemos os livros e fizéssemos debate, por exemplo, ‘Don Casmurro’, ‘Dama das Carmélias’. Ela era progressiva pra caramba! Então, ela questionava: por que essa menina foi tão mal falada? Eu lembro de ‘Damas das Carmélias’ até hoje! Quando eu lembro da professora de Português, recordo-me que ela dividia a turma em dois blocos e fazia os debates em cima dos livros de literatura. Então, isso para mim era uma coisa muito boa, porque dava espaço para falar. Na minha época muitos professores não davam esse espaço para falar. Os alunos aprendiam de boca fechada. E eu tive vários professores na*

*minha vida escolar que não eram assim! E eu acho que sempre me encantei muito pela empolgação das pessoas. E eu via que eles gostavam daquilo que estavam fazendo e isso me interessava neles. O brilho no olhar é um negócio importante, entendeu?! (“JR”).*

*Cesar, professor de Geografia, porque eu gostava muito da metodologia de trabalho dele. Ele explicava muito bem e anotava palavras-chaves no quadro. Eu gostava mais da explicação! Ele fazia aquela estratégia de palavras-chaves, e quando ele falava alguma coisa diferente eu ia ligando uma coisa na outra pra lembrar depois. Ele não focava somente naquele ponto da matéria, ele abria para outras coisas. No relacionamento era excelente também, sempre sorrindo. Estava sempre brincando, fazia uma piadinha ou outra para descontrair o clima, tanto que ele não dava prova, dava festinha (rsrs), ele falava: ‘Olha, hoje vai ter festinha’ (rsrs). E a prova dele nunca era marcada, ele falava que a gente não tem que se preparar para a prova, a gente tinha que estar preparado pra prova. Isso eu carrego comigo, você não tem que se preparar, tem que estar preparado. Isso é diferente, né?! Não tem que focar naquele momento, tem que focar no todo.*

*Teve uma situação muito interessante, de professor de Inglês nosso. Ele era um pouco mais velho. E ele ia com camisa social, sapato social pra dar aula. Era aquele bem tradicional pra dar aula. Era texto de inglês! Tradução! Dicionário! E ninguém gostava dele. Ninguém da escola gostava dele. Aí, uma vez, a gente apresentou para ele o CD do ‘Gun’s and Roll’s’ [banda de rock internacional]. Pedimos pra ele passar uma música dessas pra gente, aí na hora ele olhou pra gente, todo engomadinho: ‘Vocês gostam de rock?’. A gente gosta! Na próxima aula o cara vem dar aula pra gente com a camisa de rock (rsrs)! Ele gostava! Aí ele começou a trazer muita música para gente. Toda aula dele tinha música. Toda! Mudou da água pro vinho. As aulas dele começaram a ser mais prazerosas. Acho que foi depois daquele nosso toque ali, sabe?! Eu ouvia, nem entendia muito na época, mas a gente mostrou ao professor. E ele mudou! Mudou mesmo! Começou a dar aula de forma que a gente começou a gostar. Ele até hoje é professor. De vez enquanto esbarro com ele. Ele lembra de mim, a gente conversa, é um cara muito bacana. A gente começou a ver ele de outra forma (“RV”).*

*A professora de Matemática, a Regiane, que era até do Sul, era gremista [torcedora do Grêmio, time de futebol], então essa questão de que ela conseguia associar o ensino trazendo o futebol, o esporte pra dentro da sala, então ela era uma professora que conseguia fazer essas relações. E por esses motivos, por conta de uma boa relação com a professora de Matemática, que eu tive vontade até de fazer, na Escola Técnica, nesse período, Edificações, nada a ver com Educação Física, porque tinha uma identificação com a professora de Matemática. Só tirava notão. E o que acho que mais marcou mesmo foi esse carisma dela ao ensinar, né?! Essa sensibilidade pra ensinar. Não só estava lá pra dar aula ou ensinar o conteúdo. Ela ia além disso, ela buscava uma amizade, criava elo com a gente, parava pra conversar, tirava um tempo pra isso. Essas características conquistavam a gente (“WS”).*

*De Ciências eu também tive um professor que até hoje eu me comunico com ele, que era assim excepcional, esse, o Serjão, foi meu professor, foi professor do meu cunhado, do meu marido, do meu irmão, professor das minhas filhas. Ele brincava com a matéria (rsrs)! Então, a gente fazia a matéria de uma forma leve, tranquila e interessante, porque você acaba brincando e*

*aprendendo Ciência. Então, assim você aprendia leve, não era aquela coisa imposta. Era muito interessante (“WM”).*

*Ah! Tinha teatros também que a gente fazia. Desde a 3ª série a gente fazia muito teatros. Era da disciplina de Português. Marcou porque lembro que a gente fez aquela propaganda do ‘bombril’ [produto de limpeza] (rsrs): ‘Quando é bom, compra bombril!’. Era aquele carequinha [ator]. Era pra casa, então a gente fazia os grupos todos juntos (rsrs). Teve um teatro que eles simulavam um assalto a banco (rsrs). Simulamos briga na sala de aula (rsrs). Era legal porque a gente se reunia na escola pra fazer os ensaios, ia no contraturno, ia na casa um do outro, movimentava a gente, né?!*

*O professor que mais me marcou foi o Everaldo, de Matemática, na 6ª série, porque a aula dele era sempre com uma música. Ele brincava o tempo todo, era muito extrovertido. A dinâmica da aula dele era suave, mesmo sendo um conteúdo difícil, ele trazia uma dinâmica muito interessante (“BF”).*

*O professor Luciano, era de Geografia. Ele é falecido. Lembro que ele foi nosso padrinho de formatura da 8ª série, então eu gostava da visão dele, assim, era muito diferente! Ele me ajudou a me revoltar muito (rsrs)! No bom sentido (rsrs)! Ele dava aula de Geografia, mas falava muito da relação de distribuição de riqueza, de exploração, então essas coisas me marcaram muito. Ele falava dessa relação econômica e eu ficava revoltado. Eu comecei a ter a visão crítica com ele, no ensino fundamental, não porque ele ensinava política, ele ensinava as relações como eram. Então, ele abria muito os olhos para esse tipo de relação, de visão crítica, então o professor Luciano foi muito marcante pra mim. Lembro-me com muito carinho dele! (“AA”)*

A narrativa da “JR” a respeito das boas lembranças dos docentes na educação básica, na qual descreveu que sempre gostou daqueles que manifestavam prazer no que faziam, assemelha-se aos dizeres da obra “O pequeno príncipe” (SAINT, 2013), sobre a responsabilidade por aquilo que se cativa.

Assim, os aspectos apresentados sobre a experiência docente que o marcou, como ter “paixão”, “encanto”, “empolgação” e “brilho”, estabelecem relações com a ideia de cativar da mencionada obra, haja vista os laços afetivos que se criaram com os professores, que demonstraram tais características ao lecionar, foi o que pareceu torná-los únicos para “JR”.

A ideia de cativar está diretamente associada à manifestação do amor ao mundo desses professores rememorados, na medida em que assumem seu compromisso e responsabilidade com o horizonte comum. Essas recordações são o exercício de imortalidade dos professores, ao passo que depositaram sua fé na ação de seus alunos. Portanto, trata-se desse apreço dos docentes pelo mundo, sua *pertença* ao mundo, que herdaram, bem como buscaram transferir o legado aos vindouros.

Nessa direção, “RV” rememora sua relação com seu professor de Geografia e ressalta a respeito da questão relacional entre o docente e os seus alunos, lembrando que era marcante,

visto que sempre estava descontraindo a turma com brincadeiras e piadas, inclusive recordou com uma expressão de alegria a maneira com a qual suas avaliações eram anunciadas: “*Olha, hoje vai ter festinha*”.

“WS” também se recordou dos docentes do período da escolarização e, ainda, ressaltou aspectos relacionais que marcaram suas vidas e que parecem que implicaram sua *pertença* à docência. Ele lembra que, inclusive, cogitou cursar outra profissão, da área de exatas, em virtude do *carisma*, *sensibilidade* e *amizade* que a professora de Matemática tinha com os alunos. Segundo ele, a professora tirava tempo para isso.

Mas o excerto das narrativas de “WM” sintetiza o quanto é relevante o compromisso do professor com seus alunos, bem como com sua parte do mundo comum, na qual sua autoridade é reconhecida por ser “*leve, tranquila e interessante*”, de maneira que o processo de aprendizado não “*era aquela coisa imposta*”, ou seja, autoritária em termos arendtianos.

Ainda interpretando esses excertos por meio da obra “O pequeno príncipe”, bem provavelmente, o que é essencial não está visível aos nossos olhos, pois as narrativas desses “professores oásis” exaltam que o “tempo destinado” por seus professores foi para cultivar um processo de ensino-aprendizagem mais aproximado deles.

Esses aspectos de adjetivação exaltados pelos “professores oásis” sobre os docentes que marcaram positivamente seu processo de escolarização, enfatizando a dimensão da afetividade, parecem configurar-se como uma importante estratégia didática e como compromisso profissional, visto que exercem grande influência no desejo de aprender dos alunos (CATANI, 1997).

Segundo Freire (1996), uma condição que pode afetar o aprendizado do aluno nessa etapa da escolarização são as condições afetivas que parecem motivar o processo educativo, pois, quando há um vínculo afetivo entre o professor e o aluno, o aprendizado é potencializado, assim como, quando não se estabelecem esses vínculos, o aprendizado se torna mais inacessível.

Todavia, mesmo considerando que tal dimensão afetiva é reconhecida, bem como fomentada, é relevante destacar que, nesses trechos das narrativas (auto)biográficas que foram descritas e exemplificadas, ser professor transcende essas características, visto que exige conhecimentos e saberes específicos da profissão adquiridos ao longo do processo formativo (in)formal, bem como ao longo do exercício da docência.

Ainda a respeito dessa dimensão, Freire (1996) afirma que é importante destacá-la como um dos saberes necessários à docência, configurando-se, assim, como indispensável para o processo educativo, mas que não pode e nem deve ser oposta à formação acadêmica, científica e política dos professores. Na perspectiva freiriana, é por meio da afetividade que o professor

confirma seu compromisso político com seus alunos, logo, tal dimensão precisa fazer parte do ser docente.

Portanto, salientamos que o contexto do processo educativo é influenciado por muitos fatores, nos quais foram destacados os aspectos afetivos nas relações entre os docentes que os marcaram positivamente. Assim, evidencia-se que as condições motivadoras estão fundamentadas na atuação docente para promover o interesse dos alunos, bem como para motivá-los, visto que, majoritariamente, seus professores podem se tornar suas referências.

Assim, percebemos, nos trechos, uma manifestação de autoridade dos docentes que foram recordados, tanto pela questão do reconhecimento por parte dos “professores oásis”, no caso enquanto ainda eram alunos da educação básica, como pelo compromisso em sua prática docente, destacando não somente os aspectos afetivos e relacionais, mas também recordando quanto eram compromissados com a parte do mundo comum pela qual eram responsáveis, haja vista as descrições sobre suas estratégias metodológicas serem diferenciadas.

Podemos interpretar, também, a compreensão da autoridade dos professores rememorados. Assim, assumiam sua dupla responsabilidade pela autoridade concedida pela instituição como licenciados, tal como foram reconhecidos pelos seus alunos, hoje também como professores, como autoridades em seus fazeres. Portanto, a autoridade se dá, também, pelo reconhecimento do outro, não por uma imposição.

No caso de “JR”, ele rememora com satisfação as propostas que a sua professora de Português fomentava. Ela sempre provocava debates e reflexões sobre as literaturas, por isso, ao permitir que falassem nas aulas, *“porque dava espaço para falar”*, o que, naquele contexto, não era comum, provavelmente, proporcionou um “exercício de pensamento” sobre o passado, para agir no presente e, então, possibilitou-lhe preservar o mundo, para que, assim, os mais novos, os “professores oásis”, pudessem conservá-lo e, então, agir nele.

O excerto de “RV” parece apontar nessa direção, pois, ao rememorar seu professor de Geografia, descreve que suas estratégias didático-metodológicas não se restringiam ao conteúdo de sua disciplina, parte do mundo comum, porém *“ele abria para outras coisas”*. Ou seja, parece provocar a pensar para além do conteúdo prescritivo, pronto e acabado, tratando-o como algo desnecessário.

Nessa direção, “AA” recorda que se tornou “revoltado”, bem como foi estimulado a ter uma compreensão mais crítica da realidade, por meio das aulas do professor de Geografia, que eram sempre provocativas. Essas intervenções marcaram os professores e trouxeram memórias carinhosas devido às provocações críticas sobre a realidade que eles promoviam.

Esses fragmentos nos revelam, mesmo de forma tímida, a interface política da ação pedagógica docente, na qual, no decorrer das suas aulas, os professores também são cidadãos, cujas práticas profissionais não podem ser desvinculadas de um contexto social, cultural e histórico em que estão inseridos, colaborando com a formação dos recém-chegados, para que pudessem agir e preservar o mundo comum.

Em outro trecho, narrado por “WS”, é relatado o caso da docente que conseguiu associar o conteúdo específico da disciplina aos assuntos que tangenciam a realidade e o interesse dos alunos. Por exemplo, ela relacionou o interesse pelo futebol com as aulas. Então, a partir de situações contextuais dos alunos, foi uma estratégia marcante para melhorar a apreensão do conteúdo da disciplina.

Além disso, outras propostas de abordagens dos professores do tempo da escola, mesmo em disciplinas reconhecidas pelo fato de serem mais exigentes e de características mais tradicionais e conteudistas, são rememoradas por “BF”, quando relata que era comum o uso de teatros nas aulas de Português, inclusive, reproduzindo propagandas de produtos que marcaram época, quando a mídia aberta era predominante. Recorda, ainda, as músicas que o professor de Matemática desenvolvia, proporcionando mais leveza no conteúdo da disciplina considerada difícil.

Ainda sobre metodologias tradicionais no processo de ensino e aprendizagem, “RV” se lembra de uma vivência experienciada nas aulas de Inglês. Embora gostasse do conteúdo, a proposta do professor da disciplina não era muito atrativa aos alunos. O professor não diversificava as aulas; sempre utilizava o texto para traduzir com dicionário, promovendo, de certo modo, pouca empatia entre os alunos.

Embora, para Arendt (2004), a relação pedagógica entre professores e alunos seja assimétrica, pois são desiguais no conhecimento, bem como pelo tempo em que estão no mundo, cabe aos docentes deliberar as regras no espaço educativo; não competindo aos mais novos esse compromisso.

Entretanto, essa assimetria entre professores e alunos precisa ser reduzida gradativamente, à medida em que estes últimos se familiarizam com os saberes e práticas desse espaço comum, tornando-se capazes de assumir suas responsabilidades. Então, cabe ao docente também buscar apreender as demandas exigidas em sua prática docente para melhorar o processo educativo.

Assim, nos dizeres de Guimarães Rosa (1994, p. 436), “[...] Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende [...]”, pode ser interpretada pelo trecho da narrativa do “RV”, quando ele e seus colegas da escola abordaram o professor de Inglês sugerindo que

trabalhasse com músicas do “*Gun’s and Roll’s*” (banda de rock internacional). Parece que aquele comentário provocou certas mudanças na prática do mencionado professor, desde o comportamento dele, que passou a se vestir com roupas diferentes, até nas propostas didáticas das aulas, que se tornaram mais prazerosas, passando a se apropriar das músicas em suas aulas.

Essa recordação de “RV” leva-nos a refletir sobre essa possibilidade de o “mestre”, o professor de Inglês, se permitir, “de repente”, aprender também com os alunos. Condição que caracteriza suas responsabilidades com a educação, seu compromisso em realizar a mediação entre o mundo e os mais novos.

Assim, por meio desses trechos que recordam as estratégias didático-metodológicas dos professores que os marcaram positivamente, podemos inferir que o professor precisa saber tanto o que ensina, sua parte do mundo comum, quanto manifestar-se como expressão viva desse conhecimento. Então, é essencial que o conhecimento transmitido pelo professor tenha sido atravessado por ele. Em outros termos, que o docente tenha se tornado um modo seu de se localizar na cultura e na sociedade, embora cada indivíduo se aproprie desse conhecimento à sua maneira, visto que entre o que se ensina e o que se aprende há um abismo (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2010).

Desse modo, a função da escola, por meio dos docentes rememorados pelos “professores oásis”, parece que promoveu certa inteligibilidade para o mundo, tornando-o compreensível. Então, as estratégias didático-metodológicas que permitiram aos alunos irem além do conteúdo são lembradas como marcas significativas no período de escolarização desses colaboradores.

É possível perceber a valorização, por parte dos “professores oásis”, da utilização de estratégias didáticas diferenciadas durante as aulas na escola. Esses recursos utilizados por seus professores apontam uma superação sobre a proposta de ensino tradicional, bem como fomentam um maior envolvimento e participação em suas aulas.

Assim, parece possível que essas recordações dos “professores oásis” sobre essas intervenções pedagógicas, de alguma maneira, os conduzam a criticar e até mesmo a negar práticas tradicionais da Educação Física escolar, vulgo “rola-bola” nas aulas, motivando esses docentes a promover outras práticas, por conseguinte, colaborando em sua constituição à *pertença docente*.

É importante considerar que, para Arendt, a educação parte dos adultos, aqueles que, supostamente, já têm seus valores, suas condutas morais e éticas. Eles escolheram as matrizes curriculares das escolas, do sistema educacional e, assim, “rezam”, por meio desse processo pedagógico e didático, o que são tais valores para os “recém-chegados”.



É nesse encontro intergeracional dentro das instituições escolares, entre a geração antecedente, que já fez as suas escolhas, e a geração vindoura, em sua natalidade, segundo nascimento, em processo de apreensão desses valores, que se engendra a possibilidade do desenvolvimento das singularidades para agir no mundo.

Nesse sentido, caracteriza-se a compreensão de Arendt sobre a função conservadora da educação. Por conseguinte, os professores precisam conservar o mundo para que os alunos possam renová-lo. Assim, a prática docente tem por finalidade estimular o exercício de pensamento para o agir no mundo comum. Então, inspirar-se no passado é fulcral para, nele, perceber as tradições sociais e culturais construídas historicamente que podem ser conservadas.

Portanto, compreender que o processo educativo precisa ser conservador não quer dizer que a educação seja tradicional, mas que os professores têm a função de conservar os sentidos e significados do que é apresentado para os alunos, promovendo as suas originalidades de dar ao mundo a novidade e, dessa forma, certa permanência ao mundo.

Ainda sobre as lembranças dos professores do período da escola, percebemos que, em suas narrativas, destacadas nos excertos, esses profissionais são descritos por suas características físicas, comportamentais. Têm aspectos de sua prática docente descritos e muitos até são citados pelo nome e disciplinas pelas quais eram responsáveis.

Entretanto, mesmo não nos parecendo possível estabelecer conexões diretas entre esses docentes rememorados, muitos com tantos detalhes, ainda assim, inferimos que, pela maneira carinhosa com a qual são lembrados e descritos, tanto como profissionais quanto como pessoas, as recordações deles estão vivas em suas memórias.

Vale ressaltar que as características dos que foram bons docentes na educação básica foram qualidades que tocaram os “professores oásis” à época. Essas qualidades variam conforme o contexto histórico, cultural e social (CUNHA, 2008). Essa percepção de que foi bom professor para os colaboradores remete a esses aspectos, então podemos inferir que eles tenham certa predileção por essas práticas docentes em suas experiências.

Dessa forma, essas tentativas de reflexões parecem estabelecer conexões com um dos trechos mais conhecidos da obra do Saint (2013). Em outros termos, os professores que são responsáveis por aquilo que encantam seus alunos podem ter sido personagens que manifestaram aspectos essenciais para a constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Além disso, esses trechos parecem cunhados à categoria da pluralidade de Arendt (2016b), na qual os docentes rememorados, ao possibilitarem o “exercício de pensamento” que tangenciam o contexto e a realidade em que viveram, podem ter fomentado entre os alunos,

“professores oásis”, que suas noções de mundo comum precisam ser compostas pelas diferentes singularidades.

Assim, a condição da pluralidade, que é composta pela singularidade, também parece ser revelada entre os professores rememorados nos trechos, pois manifestaram suas responsabilidades pelos outros, os colaboradores, e por parte do mundo comum, seus respectivos conteúdos disciplinares.

Portanto, o processo de escolarização narrado nos trechos permite inferir que se implicou uma relação de pertencimento no que tange à profissão, visto que a representatividade do que é o mundo, no período da escola, na relação entre os professores e os alunos, parece que pode ter sido revelada no saber/fazer dos “professores oásis”.

Nessa direção, educar é a possibilidade do desenvolvimento das singularidades dos alunos, promoção da formação de “alguéns” para agir no mundo comum. Desse modo, os “professores oásis” recordam nos excertos subsequentes de suas experiências negativas, com professores no período da educação básica, que se aproximam de uma proposta de formação de “ninguéns”, nas quais suas singularidades, de algum modo, poderiam ter sido tolhidas.

*Olha, Matemática pra mim era sempre a pior matéria. Nunca gostei de Matemática. E sempre os professores de Matemática eram professores ruins, não sabiam explicar matéria, complicavam mais ainda. Depois de um tempo, eu fui entender, sei lá que era uma falha na formação deles. Eu odiei Matemática porque meus professores não tinham didática. Eu queria que me ensinassem Matemática de uma forma que fosse leve, igual aquele professor de Ciência que eu tive (“WM”).*

*Eu tive uma professora de Matemática chamada Beatriz, na 7ª série. Ela não tinha paciência de explicar as coisas. Às vezes, assim, conseqüentemente, a Matemática, quando eu estava na 8ª série, eu tive muita dificuldade. Aí teve um amigo da família que me ensinou Matemática em casa, mas chegou lá, eu tirei 10, mas não foi por causa dela, mas por causa do amigo da família que me ensinou! Porque essa professora era muito negativa, muito impaciente. Eu não gostava do jeito que ela gritava com a turma. Achava ela muito mal-educada (“AA”).*

*E tinha uma professora chamada Puia. Era vista na escola como carrasca. Cara, eu tinha muito medo dela (rsrs). Eu lembro que eu chegava em casa, logo quando eu mudei de turma, eu cheguei meio chorando (rsrs). A minha mãe dizia que eu contava que a professora parecia um leão, era muito brava, isso minha mãe me conta (rsrs). Mas eu lembro que a gente tinha muito medo dela. Ela ali, sentada na cadeira dela. Cara nunca gritou com a gente. Mas a gente tinha muito respeito por ela. Ela me ensinou muito. Então, eu tinha muito medo dela, mas ela nunca tinha feito nada comigo, sabe?! Mesmo assim, a gente tinha muito medo. Ela já tinha uma fama na escola. Então, a gente já chegava com medo dela.*

*Tive uma professora que não foi muito positiva, porque ela não dava aula; ela mais contava história pessoal. Na disciplina de Ciência. Era um lenga-lenga na minha opinião. Era muita história de se vangloriar, sabe?! (“RV”).*

*Na 1ª série, lembro da professora Marilda, que era muito rígida, grossa, tudo brigava. Eu lembro dela com uma régua, batia na mesa, não lembro dela agredindo nenhum aluno, mas tinha esse estereótipo da professora bruxa. A gente chamava de Teresão, o apelido dela, porque ela já era mais rígida, mais brava, muitos colegas tinham medo dela, repito que nunca tinha problemas, por ser muito tranquilo, nunca fui de conversar, sempre fiz os deveres e lá eu cheguei e não conhecia ninguém, e daí eu fiz amizade com Patrique, que era bem gordo, bem alto, acho que era de uma região mais rural, porque ele sempre vinha com os pés sujos de terra, lama e tudo mais. E ele era aquele cara mais introvertido também, e eu não era aquele cara de ficar falando, então eu fiz amizade com ele. E daí eu lembro que uma vez esse Patrique pisou num cocô de cachorro (rsrs), então a sala estava fedendo e ela [a Teresão], com aquele jeito todo estourado, tipo italiano, fez aquela vistoria de pé em pé, né?! Aí o Patrique, que já era gordo, já tinha toda aquela questão ainda era ele que tinha pisado (rsrs), e daí ela deu um berro com ele, mandando ele ir lavar o pé (rsrs). E sai o menino todo cabisbaixo se sentindo culpado, numa situação que eu lembro muito. Essa Teresa era bem grossa mesmo!*

*De Inglês, tinha Alci que também era estúpida! Mas, pra entrar na tia Alci... eu falo que pode até ter me gerado alguns traumas. Eu sempre fui muito calado, na minha, mas eu nunca fui muito tímido. E essa tia Alci, num momento, eu esqueci o caderno de Inglês em casa e fui até ela pedir pra fazer em outro caderno, mas ela deu um berro, e tinha um monte de colega na mesa dela, ela deu uns três batidões na mesa, gritando que já avisou, me dando esporro, porque eu só fui perguntar a ela se eu podia fazer a atividade em outro caderno. Eu lembro de voltar pra minha cadeira com os olhos lacrimejando, porque ela me expôs, e os colegas preocupados, perguntando se eu estava chorando, e eu dizendo que era só um cisco (rsrs). Mas assim marcou, porque ela era estúpida, né?! Eu vendo hoje naquela época era errado, né?! E, depois disso, eu nunca gostei de me apresentar mais pra nada, até no futebol que eu me destacava como goleiro (“BF”).*

*Na 3ª série, eu odiava a professora de Matemática. Ela batia na gente! Eu tomei reguada de professor, porque eu não decorava a tabuada. Eu achava um absurdo ter que decorar a tabuada. Eu achava que eu tinha que entender, olha só, desde pequena. E eu falava! (rsrs) (“JR”).*

Independentemente das gerações, é comum algumas disciplinas escolares sempre serem marcadas como “vilãs” entre os alunos, mesmo para aqueles mais dedicados. Muito disso se justifica, neste estudo, pela dificuldade do trato didático pedagógico do conteúdo dos que são/seriam responsáveis em apresentar essa parte do mundo comum aos mais novos.

Nessa esteira, o componente curricular da Matemática é uma delas, e alguns dos colaboradores, coincidentemente, rememoraram experiências cujas marcas não foram agradáveis com os docentes dessa disciplina. “WM” parece atribuir seu desinteresse e falta de

afinidade com essa área devido às experiências que teve com seus professores, pois os considerava profissionais ruins, não sabiam explicar o conteúdo.

“AA” também narrou lembranças negativas com essa parte do mundo comum no período da escolarização, embora tenha atingido o esperado nas aulas, alcançando nota máxima, muito por causa da ajuda de amigos da família, atribuindo essas marcas ruins à responsável pela disciplina, lembrando que era muito impaciente e negativa.

“JR” também contou uma experiência negativa com a professora de Matemática. Essa pior um pouco, pois envolvia agressão física, fazendo-o recordar sentimentos ruins sobre aquela professora, visto que agredia os alunos com a famosa reguada. Era cobrado pela docente que os alunos decorassem a tabuada.

Essa condição provocou na colaboradora, ainda naquele período de escolarização, um questionamento sobre essa obrigatoriedade, pois tinha a compreensão de que precisava entender; não decorar, contexto que permite inferir uma atitude que estimula os “mais novos” a serem meros cumpridores de tarefas, nas quais não exercitavam seu pensamento.

Nessa esteira, em uma de suas crônicas intitulada “As receitas”, Rubem Alves (1994) nos alerta sobre a relevância da existência das escolas, cujo papel essencial é ensinar perguntas; não as respostas certas. Assim, por meio delas, o pensamento sobressai:

O pensamento é como a águia que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (ALVES, 1994, p. 67).

Esses excertos sugerem que o problema não se dá exclusivamente com a densidade, aprofundamento ou afinidade com determinado conhecimento, mas parece atravessar diretamente o trato didático-pedagógico dos conteúdos pelos profissionais, o ensino das respostas certas fatal ao pensamento, bem como uma relação mais afetiva entre os docentes da disciplina com os alunos no processo de transmissibilidade.

Haja vista a compreensão do conteúdo por parte de “AA” ao ser ajudado por amigos da família e, também, uma recordação de “WM” quanto ao professor de Ciência, na qual as aulas eram mais leves, portanto possibilitavam maior aproximação por parte dos alunos no processo educativo. Vale ressaltar um adendo dessa colaboradora, que mais tarde diz compreender melhor essa questão, atribuindo a *uma falha na formação* desses profissionais.

Professores que ficam por muitos anos atuando em uma mesma instituição criam, ou são criados em torno deles, certa “fama” conforme seu perfil de atuação. Isso se destaca no trecho de “RV”, que relembra a “fama” de “carrasca” de sua professora que, por ser muito brava, parecia um *leão*. Nessa direção, “BF” resgata da memória a professora Marilda, que batia com a régua na mesa, cuja “fama” era aquele *estereótipo de professora bruxa*.

Essas posturas de se impor pelo medo, mesmo fazendo com que os alunos a respeitassem, contraria, na essência, a compreensão de autoridade, em termos arendtianos, manifestada anteriormente nas recordações positivas dos professores, nas quais a autoridade se configurou tanto pela manifestação da dupla responsabilidade docente, quanto pelo reconhecimento dos alunos por essa autoridade.

Assim, essa imposição pelo medo, por ser carrasca ou bruxa, mesmo que seja uma fama supostamente inventada no contexto daquele período escolar, contraria essa compreensão de autoridade arendtiana como via de mão dupla. Em outros termos, parece que essa perspectiva de imposição se aproxima de um autoritarismo, no qual há uma imposição em que prevalece o medo e o terror, em detrimento de um reconhecimento de autoridade pela outra parte, uma manifestação de confiança no outro.

Tal condição, relacionada, também, à questão da afetividade entre professores e alunos no processo educativo, parece influenciar a constituição das singularidades dos alunos e, de certo modo, implica seu agir. Assim, faz-se valer outro trecho da narrativa de “BF” que se recorda de uma situação ocorrida entre uma professora, apelidada de Teresão, por ser muito rígida e brava, da qual a maioria de seus colegas tinham medo.

Nessa situação, ele conta que seu colega, o Patrique, que era acima do peso e introvertido, um perfil de aluno que não responde ao estereótipo de aluno “popular”, acidentalmente, pisou nas fezes de um cachorro e, ao dirigir-se para a sala, conseqüentemente, durante a aula da professora Teresão, exalou um mal odor. Ela, por sua vez, ao descobrir que era ele quem causava esse desconforto, ao invés de, sutil e educadamente, orientá-lo a buscar ajuda na escola para se higienizar, constrangeu o aluno com gritos, ordenando que saísse de sala para resolver o problema.

Considerando o perfil do aluno, de não ser popular, seu contexto econômico, por parecer que morava em uma área mais rural, por sempre estar com os pés sujos de terra ou lama, essa conduta da professora, de sempre exercer uma postura autoritária em suas aulas, parece ser um reforço negativo quanto à constituição da singularidade do aluno, haja vista a consequência desse ato. Conta o colaborador que o colega saiu constrangido e sentindo-se culpado.

Nessa direção, ainda “BF” rememora uma situação similar a que seu amigo passou, mas com outra professora, a Alci, da disciplina de Inglês, que, segundo ele, era bem estúpida. Ele conta que, ao interrogá-la sobre a utilização do material escolar, “[...] *ela deu uns três batidões na mesa, gritando que já avisou, me dando esporro [...]*”.

Essas situações que ele narrou foram constrangedoras, visto que ele foi exposto diante de seus colegas da sala, de modo que, como afirma, pode ter “[...] *gerado alguns traumas [...]* *E depois disso eu nunca gostei de me apresentar mais pra nada, até no futebol que eu me destacava como goleiro*”. Assim, essas condições e contextos parecem prejudicar o processo educativo, por conseguinte, a manifestação das singularidades dos mais novos.

Além de o trato didático-pedagógico poder ser atribuído a um possível problema no processo formativo profissional desses professores, bem como uma postura de autoritarismo imprimindo medo nos alunos, também se destaca, nos excertos das narrativas, uma falta de compromisso por parte de alguns docentes, levando em conta o que “RV” recordou de sua professora da disciplina de Ciências, de não cumprir sua função, sua dupla responsabilidade, visto que “[...] *não dava aula [...]. Era uma lenga-lenga [...]*”.

Ao longo dos trechos das narrativas dos colaboradores sobre seu tempo de escola, identificamos as experiências positivas e negativas que tiveram. Quanto às experiências positivas alguns aspectos emergiram: o fato de o professor apresentar uma competência sobre o conteúdo de sua disciplina, parte do mundo comum, bem como sobre a maneira como promove a transmissibilidade desse legado, suas estratégias didático-metodológicas e o relacional entre os alunos. Em outros termos, escolheram assumir sua dupla responsabilidade.

As experiências negativas, que associamos aos aspectos dos professores rememorados pelos colaboradores, foi marcada pelos seguintes aspectos: a relação nas aulas parece que foi apresentada pela violência, expressa como imposição pelo medo, agressão física, exposição da imagem dos alunos com os colegas e, ainda, a violência de impossibilitar que tenham acesso ao conhecimento no qual eram de sua responsabilidade condições que parecem dificultar a manifestação da singularidade dos “professores oásis”, como alunos da educação básica.

Todavia, apreendemos essas experiências negativas como o que não podemos mais realizar, que podem ser inspirações para o exercício de pensamento do processo formativo dos (futuros) professores, o que parece colaborar com sua “condição humano docente” e, também propomos que os aspectos das experiências positivas possam ser guias para repensar a constituição da *pertença* docente.

Na sequência, procuramos analisar e interpretar os excertos das narrativas (auto)biográficas dos “professores oásis”, que tratam de suas experiências vivenciadas entre os

professores da Educação Física escolar, durante o período da educação básica, e em que medida podem ter revelado princípios/guias e referências para constituir sua *pertença* à docência.

### 5.3 RECORDAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DAS PRÁTICAS CORPORAIS NO PERÍODO DA ESCOLARIZAÇÃO

Ressaltamos que os “professores oásis”, ao terem narrado suas recordações marcantes do período escolar, sobre seus professores de Educação Física, as experiências nessa disciplina não foram as mais lembradas, salvo quando nós os questionamos a respeito desses professores e como era a condução da disciplina.

Tal condição levanta hipóteses contrárias ao ranqueamento das disciplinas prediletas dos estudantes no tempo da escola, em que é comum a disciplina Educação Física estar, quase sempre, entre as preferidas pelos alunos, muito em virtude da natureza de ir de encontro ao “ordenamento” das demais aulas no espaço/tempo escolar, conduzidas em espaços fechados ou que exigem uma apreensão de conteúdo distinta da maneira que a Educação Física propõe, que seria pelo vivenciar e movimentar, por exemplo.

Nessa direção, seguem alguns trechos recordados pelos “professores oásis” sobre seus professores de Educação Física escolar e sobre suas aulas:

*E a parte da Educação Física lá [escola pública] foi horrível. Foi péssima. Foi um dos piores professores de Educação Física que eu já tive. Eles tinham uma ideia de eu sento e vocês se matam. Essa era uma ideia de que eu não queria ser. Eles não davam aula na Educação Física. Era um recreio. Não tinha material. Não tinha nada. Era correr, brincar de pique, pique-bandeira e do que a gente inventava. A gente conhecia as brincadeiras, às vezes levava até brinquedo de casa, mas eles não davam nada, o pau quebrava (“JR”).*

*Na [educação] infantil, a gente não tinha Educação Física. No fundamental, lembro muito pouco, não lembro direito quem eram meus professores. Eu não sei se eu tinha Educação Física especificamente, mas me lembro de alguns momentos. Eu lembro [escola pública] que tinha uma parte de areia em que a gente jogava um futebol lá, mas eu não lembro se era Educação Física. Lembro também de uma outra parte que fizeram estafeta de corridas com a gente, mas não lembro se era aula de Educação Física. Não lembro de professor. Não lembro. Já no [nome da escola particular], eu lembro do professor Delinho, não vou adentrar a parte pedagógica da Educação Física da época, porque não sei quais eram os conceitos, mas era basicamente jogar bola e vai (rsrs)! No começo, ele deu um pouco de calistenia pra gente, polichinelo, sobe e desce escada, abdominal e fazia ‘Teste de Cooper’, cara. Eu corria em volta da escola. Eram 12 minutos correndo em volta da escola. Então, eu não tenho referência de verdade! Então, no [ensino] fundamental e no [ensino] médio, que era a mesma escola, mesmos professores, basicamente*

*foi a mesma coisa, ali era basicamente futebol. Até teve uma parte que, por trimestre, era um esporte, handebol, vôlei, outro basquete, depois futsal, mas a maioria era futsal mesmo. Gostava muito de quando era basquete, mas não tinha nada de muito diferente. Já no 1º ano, a gente teve uma redução na carga horária de Educação Física que passou a ser só uma aula de Educação Física. Aí era rola bola mesmo, o professor deixava jogar só futsal. Quem quisesse. Às vezes o professor nem ficava na quadra. Eu não tive muitas referências na Educação Física, cara. Muitas pessoas têm. Então, a Educação Física escolar ela não me ensinou muita coisa, sabe?! Resumindo, meus professores de Educação Física me ensinaram como não ser (rsrs) (“RV”).*

*E na época a Educação Física no [ensino fundamental] era diferente, era separado, as meninas ficavam com a professora Inácia e os meninos com a professora Helena. E desde a 3ª série a 8ª série foram o quarteto fantástico. Então, 1º bimestre era o basquete, no 2º bimestre o handebol, no 3º vôlei e no 4º futsal, né?! E a avaliação era feita com o ‘Teste de Cooper’, tinha que dá não sei quantas voltas em 12 minutos. Então eu era asmático, chegava no final morto, crise asmática desencadeada por atividade física, mas o professor tinha ciência disso. Quando chegava no final, ele perguntava se estava tudo bem, mandava ir beber água, mas nem por isso eu corria menos, em termo de nota, por exemplo, os alunos gordos, que tinha o Daniel, que era bem lento, tirava 6, né?! Eu tirava 7 e ele 6! (rsrs). Mas lembro que era meio vexatória essa questão de correr menos.*

*Eu tenho uma crítica ao quarteto fantástico, tipo assim, desde a 3ª série até a 8ª série, você negligencia os outros conteúdos, negligência a dança, atividades de aventura, você fica especialista no quarteto, e sai sabendo de nada. Ah, só pra acrescentar, sobre o [escola particular no ensino médio], a Educação Física era ruim mesmo, e os professores só rolavam a bola (“BF”).*

Percebemos, nos trechos das narrativas de alguns colaboradores, que suas experiências, tanto com os seus professores de Educação Física, quanto em suas respectivas aulas, não proporcionaram tantas marcas positivas nesse período de escola.

“JR” contou sobre a pior experiência que teve no período da escola que foi, justamente, com o professor de Educação Física escolar. Em sua narrativa, ela destacou a ausência da dupla responsabilidade quando, simplesmente, não havia aula da disciplina. Ele descreve que o professor ficava sentado, ou seja, não promovia intervenções pedagógicas, então as aulas de Educação Física pareciam mais um recreio.

Nessa esteira, “RV” lembra que, na educação infantil e no ensino fundamental I, etapas da educação básica, participava de brincadeiras aleatórias em espaço da escola, embora sem uma condução de professor da área específica, logo não se recorda se teve aulas de Educação Física, ou mesmo do nome do professor.

Ele ainda se lembra de ter aula de Educação Física somente a partir do ensino fundamental II. E conta que suas práticas corporais eram restritas a um esporte por trimestre



letivo. Sendo assim, recorda que, em cada um dos trimestres, tentavam introduzir vivências de uma modalidade esportiva de quadra.

Lembra-se, também, assim como “JR”, de que não havia nem uma diversidade e nem uma diretividade dos conteúdos propostos. *Era basicamente jogar bola e vai (rsrs)!* Então, ao longo do ensino fundamental II e do ensino médio, na mesma escola, com os mesmos professores, foram basicamente a mesma coisa, futebol.

“BF”, além de apresentar uma condição de aula de Educação Física escolar similar a de “RV”, na qual se lembra da pouca diretividade e diversidade de conteúdos, as aulas eram restritas ao que denomina de *quarteto fantástico*. Em cada período letivo, era praticado um esporte de quadra, *o basquete, o handebol, o vôlei e o futsal*. Alega que suas aulas de Educação Física foram ruins. Seus professores eram o estereótipo de “rola-bola”, do tipo façam vocês mesmos. E, ainda, relembra-se do fato de que suas aulas eram separadas por gênero. Havia um professor para cada grupo, um para o sexo feminino e outro para o masculino.

Sendo assim, podemos inferir que esses professores de Educação Física, rememorados pelos colaboradores, não tenham assumido o compromisso de conservar parte do mundo comum, não exercendo seu dever da transmissibilidade das práticas corporais construídas socio, cultural e historicamente, ampliando o repertório das práticas corporais dos alunos, portanto, limitando o acesso às suas “heranças”. Isso não nos parece uma verdade dada.

Vale ressaltar que precisamos compreender que esses professores de Educação Física foram forjados de acordo com seu contexto. Provavelmente desenvolviam em suas experiências docentes as “verdades necessárias” das quais se apropriaram ao longo de seu processo formativo. Precisamos realizar o exercício de pensamento de que eles, em suas práticas docentes, apenas revelaram como se constituíram em sua “condição humano docente”. Assim não podemos afirmar que eles não manifestavam uma *pertença* à profissão.

Daí, dá-se a relevância de conservar o passado por meio da tradição. Esse é o elo que nos possibilita promover a crítica necessária para agir no presente. Portanto, compreender a “condição humana docente” desses “professores oásis”, os colaboradores, pode contribuir, significativamente, para apreendermos os aspectos que revelam sua *pertença* à profissão.

Também podemos analisar, por meio dos trechos narrados, que eram os próprios alunos que assumiam a transmissibilidade desse legado entre si, levanto em conta que *“Era correr, brincar de pique, pique-bandeira e do que a gente inventava. A gente conhecia as brincadeiras, às vezes levava até brinquedo de casa, mas eles não davam nada [...]”* (“JR”). Parece que ocorreu uma transferência das responsabilidades dos professores de Educação Física escolar

para os alunos, na medida em que relembram que jogavam por si mesmos, sem um adulto, na condição de autoridade que assumisse a mediação da transmissibilidade.

Assim, a categoria da responsabilidade, de Arendt, é manifestada na educação quando os professores deliberam para os alunos o que precisam no processo educativo. Dessa maneira, dar o melhor de si, em termos de conduta ético-moral, como inspiração para aqueles que estão ingressando no mundo, é apresentar o mundo tal como ele é, bem como foi escolhido pelos adultos.

Essa troca entre os que vão morrer e os que nasceram é a manifestação da sociedade pelo fenômeno biológico, porém a manutenção do mundo – suas condutas éticas e morais – está relacionada com a capacidade humana de educar os mais novos, apresentando-lhes o que foi escolhido para ser preservado.

Nesse sentido, a escola não pode naturalizar o processo educativo por meio da violência, não pode negar o acesso dos mais novos à herança das práticas corporais no período da escolarização. Todavia, parece que se revela a importância em superar isso, pois não querem mais experimentar, visto que, ao rememorar o passado, afirmam que *“Essa era uma ideia de que eu não queria ser [...]”* (“JR”).

“RV”, embora alegue não ter referências de professores de Educação Física e não ter aprendido muito nas aulas dessa disciplina, em seus dizeres, parece corroborar a interpretação de que precisa superar isso. Afirma que seus professores de Educação Física lhe ensinaram como não ser, como não deve atuar.

Acerca disso, é possível perceber que, ao lançarem seus olhares para seu passado, os colaboradores tentaram rememorar os caminhos que percorreram, tomando como referência o momento presente; ação que é facilmente compreensível e explicável, uma vez que os seres humanos são sujeitos do hoje, do agora.

Tal processo de rememorar possibilitou a “BF” refletir sobre si mesmo, sobre sua história particular e sobre seu percurso de vida proporcionando-lhe a oportunidade de redirecionar sua trajetória profissional. Desse modo, ele promove críticas ao quarteto fantástico, pois ele praticou essas modalidades esportivas durante quase toda a educação básica e, conseqüentemente, as demais práticas corporais foram negligenciadas. Afirma que virou “especialista” no quarteto, mas sai da escola sem saber de mais nada.

Sendo assim, as experiências negativas, que caracterizaram, de algum modo, essa ideia de violência e ausência de autoridade, não precisam se repetir no processo educativo dos mais novos. Faz-se necessário, então, que os professores criem mecanismos no processo educativo que possam fornecer aos vindouros a possibilidade para o agir no mundo comum.

Todavia, outros trechos das narrativas dos “professores oásis” apresentam possibilidades de identificação com o componente curricular Educação Física e o seu docente que marcaram suas trajetórias escolares de outras maneiras, desde a identificação com o modo de participação do professor até pelo contato com determinada prática corporal.

*Rapaz, da Educação Física lembro do professor Jhoni. Ele gostava muito de futebol na Educação Física. Assim, não era só futebol, mas tinha bastante, mas ele sempre dava umas aulas de futebol, de ginástica, handebol. Eu aprendi a gostar com ele. Naquela época, era dupla, né?! Era professora pra meninas e professor pros meninos. Eu gostava que ele jogava com a gente. Eu não sabia jogar futebol direito e dava canelada nele e nos colegas, mas como eram meus amigos (rsrs), ficava ali mesmo. Então, na Educação Física, o Jhoni foi muito positivo, porque também comecei a gostar de handebol. Lá a gente jogava na terra batida, campo de terra batida, jogava handebol e até hoje é meu esporte coletivo favorito (“AA”).*

*E aí uma professora que me marcou muito, que eu encontrei com ela depois em Vitória, quando ela foi minha colega de formação. E ela foi minha professora de Educação Física. E ela me incentivava muito a jogar o handebol e eu gostava muito dela, porque ela era muito dinâmica, sempre tinha boas atividades. Era Denise, loura, magra, e atleta também, então isso me marcou (“WM”).*

*O professor Joaquim, né?! Que foi pra mim um exemplo de profissional, né?! Mas, na minha infância, eu tive outros professores, que trabalhavam muito com queimada, muita brincadeira e isso foi marcando pra mim, né?! Na Educação Física, eu sempre fui muito dinâmico, muito ativo, então a Educação Física era um local onde marcava, um ambiente que sempre marcava, né?! Passeios, jogos, olimpíadas, né?! Sempre são eventos muito fortes ali, na escola, e disputando campeonatos foram coisas que me marcaram nesse período aí. Joaquim não era um cara que tinha tanto carisma, mas ele era tão envolvido com a Educação Física, por fazer uma aula muito correta, muito limpa, sempre direcionada, com o que você tinha que fazer. Era esportivizante? Era! Mas tinha algo pra você fazer! Ele ensinava, tinha toda essa preocupação com a gente, e foi o professor que se destacou, porque, até então, a gente não tinha algo desse tipo, então, quando ele chegou, ele sempre se destacou nisso (“WS”).*

“AA”, ao se recordar das aulas de Educação Física escolar, faz questão de registrar o nome do professor, Jhoni, e a forma de ele dar aula como algo com que se identificou, que era o fato de participar interagindo nas aulas com os alunos: *“Eu gostava que ele jogava com a gente [...]”*.

Relembra que, em suas aulas, seu professor Jhoni abusava dos conteúdos do eixo temático do esporte, sobretudo o futebol, embora trate essas experiências vivenciadas como algo bastante positivo, considerando que despertou nele o interesse pelo handebol e, mesmo em

condições precárias para o aprendizado da prática desportiva, em campos de terra batida, considera que esse, até hoje, é o seu esporte coletivo predileto com bola. Isso atribui àqueles momentos vivenciados com esse docente.

Outra memória recordada, mas agora por “WM”, sobre marcas positivas com aulas de Educação Física escolar, também é associada às experiências vivenciadas com a prática esportiva do handebol. A afinidade com a modalidade vai ao encontro da maneira como sua professora, Denise, sempre dinâmica e com boas atividades, a marcaram, o ponto de registrar as lembranças físicas da profissional, que *era uma loura, magra e atleta*.

Como provocamos, no decorrer do diálogo que ela rememorasse sobre as aulas e os professores de Educação Física, visto que não apareciam espontaneamente, assim como os demais que recordaram experiências negativas sobre a pouca diversidade dos conteúdos, também, esses dois casos possibilitam-nos concluir que, mesmo havendo uma lembrança com marcas relativamente positivas, não constatamos uma diretividade durante as intervenções nas aulas, bem como, sobretudo, uma maior diversidade dos conteúdos da Educação Física, rememorados somente em práticas esportivas como mais vivas e significativas em suas memórias.

Ainda nessa direção, “WS” se lembrou de que seu professor de Educação Física, Joaquim, foi para ele um exemplo de profissional, mesmo com pouco carisma, mas sempre correto e bem envolvido em seu trabalho, marcando sua trajetória escolar também pelas intervenções pedagógicas. Ele se destacou pelo fato de ter essa preocupação em ensinar os alunos, mesmo restringindo as práticas corporais aos esportes, a ponto de ser lembrando como um “esportivizante”.

Vale ressaltar que esse professor de Educação Física foi recordado de maneira espontânea, manifestando aspectos positivos em sua trajetória escolar. Destacamos que o trecho que o menciona faz alusão quanto ao que buscamos na essência da tese, que são as manifestações de aspectos dos “professores oásis”, nas quais apresentam dupla responsabilidade e autoridade em sua experiência, a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Ainda sobre as recordações a respeito das práticas corporais dos “professores oásis”, no que tange ao período da escolarização, destacam suas experiências vivenciadas além das aulas de Educação Física escolar. Em sua maioria, os colaboradores lembraram as práticas corporais esportivas com as quais mais tiveram afinidade, eventos extraescolares (gincanas e interclasses) e também algumas frustrações:

*Então, participava de uma escolinha dentro do [escola particular], né?! Aí, no ano seguinte, eu fui fazer futebol de campo, e meu colega da época, o Roger, ele fazia parte do tal 'Barcelona' [nome do time], e ele me convidou e aí a gente foi treinar lá, jogava como zagueiro. Ah também participei da escolinha da 'Desportiva' [clube de futebol], isso com oito anos. Era volante, né?! Sempre tive um extra aí. Meu pai me colocou no futebol, jogos de finais de semana, passeios pra jogo e fui fazer parte do time mesmo da escola ("BF").*

*Eu sempre fui muito ativa. Sempre nadei. Nadava na Praia da Costa toda. Eu pratiquei capoeira muito tempo, quase dez anos. E depois da capoeira fui para arte marcial. Eu sempre fui muito ligada nessa questão. Eu entrei no aikido com 16 anos. E dentro do aikido conheci outras colegas que faziam outras artes marciais. Então, eu meio que acabava que ia. Então, eu fiz um pouco de karatê, fiz um pouco de ninjutsu, fiz um pouco de taekwondo. Então, assim, a minha formação, com relação à parte física, sempre foi muito ligada às lutas. No caso, primeiro a capoeira, e depois as artes marciais. Eu fui atleta, entre aspas, durante três anos na escola, no ensino médio, para complementar a bolsa, então eu joguei três anos handebol pela [escola particular] ("JR").*

*Assim, esses eventos que ocorreram no [escola particular] foram muito fortes. Além de manter essa linha tradicional, de fazer festa junina, de fazer eventos, de olimpíadas eu participava de tudo (rsrs). Tinha festa junina, eu tava lá, isso quando eu não puxava a quadrilha. Então, sempre estava participando. De novo minha família sempre muito presente. Daí o esporte entrou de forma muito tardia. Eu não fiz escolinha desde os oito anos. Eu comecei a fazer escolinha com o Joaquim [professor de Educação Física] lá com os 12,13 anos. E o handebol nesse período também, foi quando me destaquei no handebol e acabei preferindo ficar no handebol. Ele ficou um grande período na minha vida. E outro destaque que eu posso falar dentro da minha vida esportiva, como sempre eu tive esse carisma, essa facilidade de falar com as pessoas, então eu era sempre escolhido para ser um líder dentro de quadra, ou um capitão no handebol. Eu era o escolhido pra ser o capitão do júnior, do juvenil, do time adulto. E isso pra mim era um grande reconhecimento. E hoje as pessoas até me reconhecem, acho que por conta disso. Eu me lembro muito das gincanas que ocorriam, das olimpíadas e as danças, como festa junina e algumas apresentações que eram feitas para os pais. E uma coisa que não posso deixar de falar é sobre as olimpíadas. Elas até hoje param a escola. Eu tenho memórias aqui da gente ficar nervoso (rsrs), de ficar lá na torcida, das musiquinhas que lembro até hoje, mais era aquele gritinho de guerra (rsrs). E isso mexia muito (rsrs). Contribuíu demais em nossa formação: era o ganhar, era o perder, era o socializar, era o se solidarizar, era o esporte. E o esporte, na minha vida, isso de forma amadora, porque era amadora, mas que potencializou muitas coisas. Essas experiências que eu tive no presencial, de viver, de experimentar, se tirasse de mim eu não seria quem sou hoje, com certeza! Isso tem grande influência na nossa formação, na personalidade, como cidadão ("WS").*

“BF” conta que sempre teve atividades extras, mas, dentre as práticas corporais que o marcaram, menciona somente a modalidade futebol. Descreve que buscou as vivências, por meio das escolinhas, pela influência de amigos que o convidaram e dos familiares. Seu pai

também o incentivava a participar. Disse que se envolvia em eventos aos finais de semana, inclusive com passeios para jogos, bem como fez parte do time da escola em que estudava. Essas são as marcas mais significativas que narrou.

Nessa esteira, “JR” conta que seu vínculo com o mar, por morar próximo à praia, sempre fez com que praticasse natação. Mas sua relação com as práticas corporais foi mais dedicada às lutas, diversas artes marciais, mas teve um maior tempo e foi introduzida no mundo das lutas pela capoeira. No período extraescolar, lembrou que foi “atleta” da modalidade de handebol, na condição de bolsista de uma escola particular.

Ambos os colaboradores rememoraram que o legado que carregam sobre as práticas corporais, parte do mundo comum, vivenciadas fora das aulas de Educação Física escolar, foram mais voltados às práticas esportivas. Suas influências para o envolvimento com essas práticas são de amigos e familiares. Não mencionaram, de forma geral, professores de Educação Física como referências para a prática que os estimularam ou inspiraram para essas experiências.

Por sua vez, os excertos de “WS” indicam que houve um professor como guia para seu ingresso na prática esportiva do handebol. Ao que parece, o fato de esse profissional ser uma referência reconhecida em sua escola, alguém que sempre esteve à frente das atividades extraescolares, organizando gincanas recreativas, olimpíadas escolares e demais eventos, foi o responsável pela sua escolha, mesmo que tardia, como registrou, pela sua iniciação esportiva na modalidade, recordando que essas vivências são experiências significativas. Afirma que, sem elas não seria quem é hoje, pois essas práticas impactaram grandemente sua formação e personalidade.

Outras recordações dos colaboradores sobre as vivências experienciadas de práticas corporais fora das aulas de Educação Física escolar, contudo no período da escolarização, são rememoradas e aparecem em seus dizeres a prevalência das modalidades esportivas, pouco impacto dos professores na busca pela vivência e um certo distanciamento dos familiares:

*Como eu gostava muito de handebol, eu entrei no time do [escola particular], treinava a noite, tá?! Só que papai e mamãe não incentivavam em nada, ninguém nunca foi assistir a um jogo meu. E eu ia sozinha mesmo, porque eu gostava. Outra paixão minha era a natação. Sempre nadei! Nado até hoje! Nossa, por ser uma escola particular, e lá era muito grande, né?! Católica, escola bem religiosa! A gente tinha miniquadras de vôlei em todo o pátio, então eu tinha a oportunidade de brincar no recreio, nas aulas de Educação Física. A gente tinha sala de dança, tinha aula de dança. A gente praticava basquete. Tinha o campo. Fazia atletismo. Participei de um festival de atletismo. Tenho até o certificado. Então, assim, não é qualquer pessoa que tem essa oportunidade, ainda mais uma escola pública hoje que tem todo esse*

*espaço. Sempre gostei de esporte. De jogos interclasse eu participei; quadrilha não, por causa da minha religião. Mas dança eu fiz, apresentação de dança (“WM”).*

*É que tinha a interclasse, né?! Uma vez por ano reunia todas as turmas. Todos contra todos, tipo campeonato mesmo. Aí eu me lembro de, no 5º ano, eu tentar participar, mas eu era muito pequeno comparado com os outros. E quem fazia as equipes eram os próprios alunos. Como falei no começo, eu era muito tímido ainda, então não joguei quase nada. Joguei nem quase um minuto. Entrava, só encostava na bola, sabe?! Nem fazia uma graça direito. Então, joguei muito pouco. Era só futsal. No 6º ano, eu não quis participar. No 7º ano, não me lembro. Na verdade, 8ª série, né?! Aí eu lembro que participei um pouco mais. Então, tinham os projetos de escolinha, né?! Mas meus pais nunca incentivaram, nunca se envolveram. Lembro que teve um campeonato importante e isso me marcou. Tinha um time de futebol, mas ninguém me apoiava, depois teve um time de futsal que me chamaram para ir, mas aí minha mãe, às vezes, não deixava eu jogar. Lembro que eu treinei bastante, e o cara queria que eu fosse jogar. Eu era titular, jogava bem. Aí teve um campeonato, aí eu queria muito jogar, mas minha mãe inventou que a gente tinha que ir para casa da minha vó. Era campeonato, sabe?! Era na pracinha do bairro, queira que meu pai fosse me assistir. E eles falaram que eu não ia jogar. Ali me marcou, porque, quando aquilo aconteceu, o cara lá pegou raiva de mim. Nunca mais me colocou para jogar. Aconteceu de um dia ter jogo e eu fui e eu não entrei no jogo. Ele não me botou para jogar. Eu tinha 11 anos. E eu fiquei no banco todo o tempo. Foi muito ruim pra mim. Eu sempre quis fazer capoeira, vi colegas fazendo durante muito tempo, e minha mãe não me incentivava em participar de nada disso (“RV”).*

*A minha família é evangélica, né?! Então quadrilha, então eu participei no jardim de infância na escola [escola particular], em Madureira (rsrs). Tenho as fotos ainda e, na primeira série da escola do Rio [cidade], depois não participei mais! Inclusive, parte de dança eu comecei a ficar travado, porque é aquele negócio, você vai cantar música da igreja e do mundo?! (rsrs). Você tá entendendo? Participava dos jogos interclasses no ensino médio, então era titular (rsrs). E a dança, em determinado momento, eu me travei um pouco, justamente por causa da questão religiosa e isso terminou, quando eu comecei a dar aula (“AA”).*

“WM” lembrou que sua escola, uma instituição particular, disponibilizava um espaço físico para aulas de Educação Física escolar muito privilegiado, com várias áreas que possibilitavam ampliar o repertório de práticas corporais. Disse também que participava de festivais esportivos e interclasses.

Rememorou que suas práticas esportivas preferidas eram a natação e o handebol, suas duas paixões. Embora se lembre de que seus pais não a incentivavam a participar e envolver-se, haja vista que nunca a acompanharam nos treinos ou jogos da modalidade do handebol, mesmo assim, recorda-se de que ia sozinha, porque aquela era uma vivência significativa para

ela, mesmo sem referências dos familiares ou de professores de Educação Física escolar, visto que esses também não foram mencionados.

Nessa mesma condição, “RV” lembra de se envolver com a iniciação esportiva de futebol de campo e futsal. Inclusive, recorda-se de um evento na praça pública do bairro, onde ocorreu um campeonato. Seu desejo, na ocasião, era tanto em participar da competição com seus amigos, quanto na mesma proporção que seu pai assistisse ele jogando.

Tais anseios, de participar e ser assistido, não foram concretizados. Condição que rememora com certa mágoa, sobretudo porque, na sequência, o professor da escolinha não deixou mais que ele jogasse. Sendo assim, lembra com certa mágoa que ele nunca mais o permitiu jogar. Ia aos jogos, mas sequer entrava nas partidas. Essa foi uma experiência muito ruim para ele.

Ainda sobre aspectos que marcam a ausência de autoridade docente, “RV” se recorda da experiência com marcas negativas na atividade extraescolar. Rememora que, no interclasse, atividade que acontecia anualmente em sua escola, era delegada aos alunos a organização das equipes.

Essa estratégia fazia com que alguns alunos fossem excluídos do processo, como ocorreu em seu caso, visto que quem organizava as equipes das salas eram os próprios alunos. Assim, havia alunos, como ele, que quase não participavam. Tal condição parece que pode ser interpretada com a necessidade da mediação dos mais velhos com os mais novos, estimulando a manifestação de suas singularidades.

Em outro trecho, lembra que sua mãe não o estimulava a participar das vivências nas práticas corporais que lhe despertavam interesse durante a infância. Rememora a vontade em acompanhar seus colegas na capoeira, contudo, mais uma vez, sentia que era sempre desestimulado pelos pais em participar e se envolver.

Em outro excerto, agora de “AA”, embora ele recordasse, mas sem muita empolgação, de sua participação em eventos extraescolares, em seus dizeres, participava dos jogos interclasses no ensino médio. Além disso, manifesta uma marca a respeito da influência religiosa em determinadas práticas corporais.

Parece que a influência religiosa impactou, ao menos por algum período, diretamente o envolvimento e a participação de certas práticas corporais. Então, as atividades que envolviam as danças, como a quadrilha, lembrou que sentiu, por algum tempo, necessidade de se desenvolver mais. Condição que afirma ter superado quando iniciou a docência.

De maneira geral, é possível perceber que as memórias escolares e as aprendizagens adquiridas pelos “professores oásis” no período da educação básica, dentro e fora do âmbito



escolar, apresentaram alguns aspectos em comum, a saber: memórias da infância e adolescência, com *cheiros característicos*; compreensão dos familiares quanto à relevância na educação; recordações marcantes do período da escolarização; e lembranças, positivas e negativas, das experiências vivenciadas entre seus professores dos tempos de escola e fora dela.

Nessa direção, as narrativas (auto)biográficas dos “professores oásis” expressaram seus conhecimentos/saberes, suas subjetividades e singularidades como princípio fundamental para um conhecimento de si, por meio das recordações das experiências vivenciadas no período da educação básica, dentro e fora da escola nessa etapa (SOUZA, 2009, 2011).

Assim, as recordações dos colaboradores possibilitaram aprofundar, com um olhar do presente, sua vida até a juventude, as alterações ocorridas ao longo dos anos e o contexto de cada época. Cada experiência lembrada ainda parece ter implicado suas constituições pessoais, acadêmicas e profissionais, pois ao narrarem suas histórias, essas são reafirmadas, modificadas e permitem que se criem novas histórias, porque, quando organizaram suas lembranças para contar suas memórias, os “professores oásis” reconstruíram suas experiências, o que oportunizou o exercício de pensamento e compreensão de suas próprias ações.

Além do período do “tempo bom de escola”, buscamos refletir sobre o processo de formação inicial dos professores de Educação Física, colaboradores deste estudo, iniciando as análises e interpretações a respeito da escolha do curso e, em seguida, apresentamos as lembranças das lembranças destacadas no decorrer do curso.

#### 5.4 PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A CATEGORIA DE AUTORIDADE

Nesse subtópico, abordamos a respeito do processo de formação inicial dos “professores oásis”, colaboradores da pesquisa. Para tanto, iniciamos essas análises pelo ingresso deles na etapa da educação superior. No caso específico desta tese, no Curso de Educação Física, licenciatura plena ou licenciatura.<sup>24</sup>

Ressaltamos que se trata de uma etapa essencial para a apreensão dos conhecimentos e saberes teórico-práticos da profissão, bem como de propostas didático-metodológicas de ensino e aprendizagem, então é um momento basilar da trajetória formativa dos professores de Educação Física escolar.

---

<sup>24</sup> O Curso em Licenciatura Plena em Educação Física habilita o profissional para atuar no âmbito escolar e não escolar. Por sua vez, o Curso em Licenciatura em Educação Física habilita para atuar exclusivamente no âmbito escolar.

Indubitavelmente, trata-se de um período complexo, repleto de alegrias e decepções, que demanda muito empenho e dedicação pessoal, atravessado por sentimentos dicotômicos, como encantamento, abandono, solidão e compartilhamento. Apesar das constantes reclamações dos acadêmicos acerca da “dor e delícia” dessa fase, parece-nos importante ajuizar as possíveis contribuições da formação inicial para a constituição da *pertença* à docência.

Nos excertos a seguir, apresentamos as narrativas (auto)biográficas dos “professores oásis” no que se refere às suas escolhas em ingressar no curso superior de Educação Física. Manifestam, de maneira geral, os seguintes aspectos em comum: envolvimento com práticas corporais (modalidades esportivas) como principal causa, pouco incentivo dos familiares para a escolha do curso ou docência, o fato da baixa concorrência no processo seletivo das instituições que ofertavam o curso e, ainda, a afirmação de que não buscavam o curso com o propósito de serem professores de escola:

*E quando eu fui fazer a escolha para o curso superior, eu fiquei muito em dúvida entre História e Educação Física, porque eu já era graduada, eu já era faixa azul em aikido, quando eu fui fazer curso superior. E a minha mãe achava que eu tinha que fazer História de qualquer jeito, porque eu gostava muito de ler. Era muito boa em História e gosto até hoje de História. E sempre fui boa em contar História. Então, ela achava que eu seria uma excelente professora de História. Então, ela fazia força para que eu fizesse História. Só que eu pensei, todo mundo na época já falava: ‘Poxa, você já é graduada’. Na época, meu professor queria que eu fosse faixa preta. Na época, eu poderia ser uma das faixas pretas mais novas, eu estava investindo muito nessa coisa da faixa preta, né?! Então, ele fala assim: ‘Por que você não faz Educação Física que tem tudo a ver com você, que gosta de Biologia também, graduada em aikido e investe nessa questão de academia, né?! De abrir um tatame, de virar professora mesmo’. E, na época, eu tinha começado a dar aula para as crianças no tatame. E sempre falavam que eu era uma excelente professora! Isso é muito comum nas artes marciais, você pegar um graduado para dar aula para as crianças. Foi aí que eu comecei a dar aula para as crianças, antes mesmo de cursar Educação Física. Aí eu pensei: ‘Realmente tem tudo a ver. Já estou graduada, vou virar faixa preta’. Isso na minha cabeça, já comecei até a dar aula, aí eu vou fazer Educação Física porque eu fico graduada, abro meu tatame e vou ter o Curso de Educação Física que é para garantir. E o meu namorado da época, ele foi fazer Educação Física na Ufes (rsrs), tinha passado um ano antes. Aí ele foi e passou e disse: ‘Nossa! É muito bom! O curso é muito bom! Faz que você vai gostar! Realmente ajuda e tem tudo a ver’. Ele era graduado em ninjutsu e eu em aikido. Então, foi por isso que eu escolhi fazer Educação Física. Já praticava capoeira há muitos anos, já vivia nesse cenário das artes marciais e optei pelo curso de Educação Física, porque eu só achava que ia ser graduada em aikido (rsrs) (“JR”).*

*Então, meu pai e minha mãe, na época, não queriam que eu fizesse Educação Física. E aí a minha tia, que já faleceu, dizia que era para eu fazer o que queria, o que eu acreditava. Então, sempre fui muito ligado aos esportes. E aí, quando eu decidi fazer Educação Física, eu não tive um apoio familiar*

*muito grande, mas a minha tia falava para fazer o que eu queria e acreditava. Quando eu decidi fazer Educação Física, não foi pelo lado do magistério, o meu pensamento não era dar aula em escola, até porque na minha família, apesar de ter muitas professoras, não tinha esse incentivo de ser professor, porque é uma profissão muito desgastante, é uma profissão em que você se dedica muito! Minha mãe, minhas tias, não queriam isso para os filhos, entendendo que seria muito sacrifício ser professor. É gratificante, mas é muito sacrificante! Aí eu tentei o vestibular na Ufes, mas, assim, fiquei longe da suplência, fiquei longe de entrar. Só que minha mãe me inscreveu na UVV [Instituição de Ensino Superior privada]. Ela queria que eu entrasse na faculdade de qualquer jeito. Eu estava com aqueles pensamentos de que era adiantado e pensava em arrumar um serviço, ganhar dinheiro. Eu agradeço muito à minha mãe por isso, por ela ter me orientado a não trabalhar, porque tenho certeza de que, se ela tivesse me apoiado a trabalhar, e não a estudar, dificilmente eu ia parar para estudar. Aí, como eu passei na UVV, ela foi correu atrás de tudo para poder financiar, para pagar as primeiras prestações, as primeiras mensalidades. Como eu disse, eu era muito jovem, e sempre gostava muito de esportes, gostava muito de todos os esportes. Como disse, não tive muitas referências de professores de Educação Física, porém era muito ligado nisso do esporte, aquela coisa de ser atleta frustrado, né?! Então, talvez essa questão da frustração pode ter me levado para esse lado inicialmente. Tanto que minha ideia nunca foi de entrar para ser professor de escola. Quando eu entrei na Educação Física, minha ideia mesmo era o treinamento, era trabalhar com o esporte, minha pegada foi essa.*

*Cara, ela [a tia] foi minha principal incentivadora! Cara, ela era muito compreensiva e me orientava a fazer o que queria! Eu me dava muito bem com ela. Tinha uma relação muito forte com ela. Ela foi minha madrinha de crisma, né?! Quando eu fui fazer faculdade, a minha ideia era homenagear ela. Minha ideia era quando me formasse, era de homenagear ela, mas ela faleceu um pouco antes. Faleceu oito meses antes de formar. Ela foi a pessoa que mais me apoiou a fazer o curso. Ela era professora também, do magistério, do 1º ao 5º ano. Ela foi uma pessoa que me apoiou muito! E a escola que ela se aposentou foi a primeira escola em que dei aula. Então, é um pouco duro para mim, porque queria que ela tivesse na minha colação. Era uma pessoa muito batalhadora, muito séria, muito competente. E eu sempre penso nela! Ela e minha vó também me apoiaram em minhas decisões e são pessoas que carregou muito comigo (“RV”).*

*Como eu falei, eu tinha muita facilidade com a área de exatas, né?! Eu era bom! Sempre me destaquei em Matemática, Química e Física no ensino médio, nunca tive dificuldade, porém, apesar desse destaque e facilidade que eu tinha, o esporte ficou muito vivo. Ele tinha muita influência nas minhas decisões. Eu gostava de estar naquele lugar, presente ali. Então, eu optei pela Educação Física. Óbvio que não foi convicto, isso aí a gente tem que ser claro. Mas é uma coisa que a gente tinha que possivelmente eu devo acertar. E, assim, hoje, quase 20 anos de formado, eu vejo que foi uma escolha certa! Por toda essa minha história, de tudo que já experienciei e achei que foi uma escolha acertada. Daí você vai vendo como o esporte tem a ver com tudo isso aí. Nessa formação inicial, óbvio que o professor Joaquim teve muita influência nessa escolha aí, ele foi exemplo. Lembro daquelas aulas inaugurais eles perguntavam: ‘Ah por que você está aqui? Por que escolheu Educação Física?’. E um exemplo que eu dei há mais de 20 anos atrás foi isso. Foi falar que o professor Joaquim foi um exemplo pra mim. O Ronaldo também. Isso marcou bastante pra eu ter escolhido a Educação Física. E o*

*esporte que ele impulsionou, empurrou pra dentro. E eu ter tomado essa decisão (“WS”).*

*Sobre a escolha, quando eu fiz aquele teste vocacional, deu duas vezes Artes pra mim. Eu tenho esse dom da arte também. Aí, no teste vocacional, sempre dava Arte e Psicologia. Educação Física não lembro se deu. Aí comecei a fazer cursinho no [escola particular] pra fazer psicologia, Eu estudei um ano pra fazer, eu gostava, eu até frequentei um tempo por conta do meu irmão. Eu comecei a ficar tonta, cair na escola, perder a visão e falaram que era melhor procurar um profissional e aí eu achei interessante, gostei da área e pensei em entrar nessa área. E minha mãe e meu pai eles nunca me influenciaram em nada, nunca em nada! Eu decidi por Psicologia. Só que, na última hora, quando eu fui preencher o formulário da Ufes, eu parei e pensei assim: ‘Não vou fazer Psicologia, não, vou fazer Educação Física, porque eu gosto de esporte. Porque eu gosto de handebol, porque eu gosto de nadar!’. Aí fiz Educação Física. A concorrência era menor que Psicologia também. Aí passei! No segundo semestre. Sou a neta mais velha por parte da minha família de papai, então eu fui a primeira a entrar não tive referência de nada (“WM”).*

*Quando eu estava no terceiro ano, eu tinha uma vontade de fazer. Ciência da Computação, porque eu era muito ligado nessa questão de jogos eletrônicos, então tinha um computador em casa, já naquela época, então era muito ligado nisso aí. Eu me imaginava na Ciência da Computação, mas desisti no 3º ano, quando fui fazer discursiva de Matemática. Aí falei: ‘Bicho, isso não é pra mim! Não tem nada ali pra mim!’ (rsrs). E aí fiquei meio perdido, sem saber o que fazer, aí veio um colega meu, um amigo do meu irmão, na verdade, ele sugeriu eu fazer Educação Física, era muito amigo dele, e sugeriu eu fazer, eu também tinha uma relação com ele, daí eu achei tudo a ver comigo, né?! Eu sempre gostei de esporte, sempre fui muito ativo e, então, achei bacana. Vi como opção, até porque não tinha nada em minha mente e me fez clarear pra Educação Física e gostei da ideia (“BF”).*

*Pois é, como falei com você, eu fiz Curso Técnico de Contabilidade, né?! Aí gostei de mexer com Matemática Financeira, de identificar o erro, daquelas coisas lá e tudo mais também, só que eu era faixa marrom também! Na época da escolha, eu estava chegando na marrom. Aí, na época, eu fiquei dividido entre Ciências Contábeis e Educação Física, aí depois eu terminei e escolhi Educação Física. Eu tenho dez irmãos, aliás eu tenho nove! (rsrs). Eu sou o mais velho, logicamente, e fui o primeiro da minha família a ter curso superior! (rsrs). Depois disso alguns outros também, assim, quando um abre a porta, os outros vem também! E quando eu falo o primeiro da minha família é de tio, tia, primo, porque a minha avó, ela teve 16 filhos (rsrs), entendeu?! Então, assim, eu fui o primeiro e estou longe de ser o mais velho deles, né?! (“AA”).*

A decisão por ingressar no Curso de Educação Física, pelas narrativas dos colaboradores, foi atribuída às suas experiências vivenciadas no período da escolarização, dentro e fora da escola, com as práticas corporais, sobretudo as modalidades esportivas.

Inclusive a identificação com as práticas corporais foi o critério definitivo para a tomada de decisão para eventuais dúvidas entre um ou outro curso.

“JR” recordou que estava em dúvida entre dois cursos, o outro era o de História. Em virtude de seu gosto pela leitura, entendia, influenciada pela sua mãe, que poderia gostar do curso. Porém, optou pela Educação Física por já viver nesse meio das artes marciais e vislumbrando prosseguir no meio das lutas; não ser professora de Educação Física escolar.

Associado a isso, no outro trecho, “RV” relembra que não buscou o curso com a intenção de seguir no magistério, tanto que sua ideia nunca foi entrar no curso para ser professor de escola, pois, como ingressou na graduação devido à sua identificação com os esportes, de maneira geral, atribuiu que pode ter escolhido ingressar no curso da Educação Física com a finalidade de suprir o fato de ter sido atleta frustrado.

“WS” também rememorou que, embora tivesse muita afinidade com a área de exatas, sobretudo no ensino médio, narra como se sentia bem estando no meio esportivo e como essa sensação foi relevante para sua escolha, mesmo recordando sua afinidade com a área de exatas. Para ele, suas experiências com o esporte ficaram muito mais vivas, sendo determinantes em sua tomada de decisão, visto que reforça o quanto se sente bem nesse ambiente.

Ele, avaliando pelo olhar de hoje, parece compreender que, mesmo com quase duas décadas de atuação, não podia afirmar, naquela ocasião, que a escolha foi convicta. Todavia, refletindo sobre sua história, por meio dessa narrativa, afirma que a decisão foi acertada, creditando, novamente, à experiência esportiva: “*Daí você vai vendo como o esporte tem a ver com tudo isso aí [...]*”.

Considerando que, no Brasil, o momento de escolha do curso que, em tese, pode ser a profissão que exercerá pelo resto da vida, se dá em uma idade muito precoce, muitas vezes entre os 16 e 18 anos, idade média, quando se conclui o ensino médio, a professora “WM” buscou ajuda nos resultados dos testes vocacionais.

Ela recordou que os testes sempre indicavam certa aptidão para os cursos de Artes e de Psicologia; menos Educação Física. Dedicou-se durante um ano em cursinho preparatório para tentar o Curso de Psicologia, porém, no exato momento de preencher o formulário de inscrição, em um rompante, decidiu por outra opção: “[...] *vou fazer Educação Física, porque eu gosto de esporte, porque eu gosto de handebol, porque eu gosto de nadar!*”.

“BF” também relembra que o desejo inicial para ingressar em um curso superior era relacionado com a questão dos jogos eletrônicos, contudo o conhecimento específico da Matemática o fez mudar de ideia. Lembra que as questões específicas voltadas para o Curso de Ciência da Computação, as discursivas de Matemática, eram muito mais complexas do que

imaginava: “[...]bicho, isso não é pra mim! Não tem nada ali pra mim!”. Então, recorda que sempre teve uma vida muito ativa, sempre gostou muito de esportes, fazendo voltar suas atenções ao Curso de Educação Física após a sugestão do irmão e de seu colega.

Assim como os demais colaboradores, “AA” também optou pelo Curso de Educação Física em virtude de seu longo tempo de envolvimento nas artes marciais, então o fato de estar em uma graduação avançada, naquela ocasião, foi um critério relevante para tomada de decisão na dúvida entre o que se tornou sua atual profissão e sua afinidade com a Contabilidade.

Como explicitado, o que salta aos olhos nos dizeres dos “professores oásis” é que suas escolhas para o ingresso no Curso de Educação Física estão vinculadas às suas experiências vivenciadas nas práticas corporais esportivas, durante o período da escolarização. Assim, para eles, naquele momento, sugeriria que fossem prosseguir atuando com tais práticas corporais, que os faziam se sentirem bem dentro daqueles cenários, haja vista que, em nenhum momento, afirmam ter adentrado no curso com o propósito de assumir a profissão de professor de Educação Física escolar.

Tal condição parece implicar o processo de *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar, tendo em vista que os graduandos dessa disciplina parecem ingressar no curso com um imaginário social cristalizado sobre o que é a Educação Física. Ao que parece, isso tem influenciado negativamente em uma compreensão mais alargada para a prática do professor de Educação Física escolar (SILVA; FIGUEIREDO; ALVES, 2019).

Parece que ingressam no Curso de Educação Física para continuar a se envolver com as práticas corporais que praticavam. O que foi o determinante na decisão da escolha da profissão que iriam exercer foram as suas relações de afetividade que estabeleceram com as modalidades esportivas; não manifestaram ter sofrido tanto impacto dos professores que a lecionavam, muito menos dos professores de Educação Física escolar.

Retomando a compreensão arendtiana sobre o domínio privado, ela afirma que esse possui um caráter privativo, no sentido de que o ser humano se encontra privado de algo, não sendo possível realizar uma vida plenamente humana em tal domínio. Nessa esteira, podemos refletir sobre essa ideia do privado associando à compreensão de Dubar (2009) sobre “identidade de procuração” na qual as mulheres são submetidas, caracterizadas de forma privada e privativa de reconhecimento.

A identidade feminina, para Dubar, está sujeita aos papéis domésticos, sem reconhecimentos, assim, somente atingem uma “identidade de procuração” por serem ou “filhas de”, ou “mulheres de”, ou “mãe de”. Ao contrário das identidades masculinas que seriam

construídas em torno do trabalho e por lutas pelo reconhecimento, a feminina se restringe a alcançar as formas privadas, privativas, de reconhecimento.

Sendo assim, por meio das narrativas (auto)biográficas dos “professores oásis”, eles parecem manifestar essa compreensão que esclarecemos a respeito da “identidade de procuração”. Eles ingressam no curso de formação inicial em Educação Física buscando uma espécie de reafirmação dos laços de afetividade que construíram por meio das práticas corporais que experienciaram antes da graduação.

Esses colaboradores, em suas lembranças, permitem-nos inferir que ingressam no Curso de Educação Física com o fim de constituir uma “identidade de procuração” de suas práticas corporais preferidas; em sua maioria não manifestam a procura pelo curso para constituir uma “identidade de” professor de Educação Física escolar.

Portanto, podem manifestar um caráter no processo formativo inicial aproximado da compreensão privativa, pautado somente em suas privatividades. Parecem prisioneiros de suas subjetividades para a escolha e no decorrer do curso. Desse modo, perspectivar um processo de formação inicial inteiramente privado implica a possibilidade de não participarem de elementos essenciais para a constituição da *pertença* docente.

Considerando, ainda, suas falas a respeito de suas referências para a escolha do curso, os “professores oásis”, de maneira geral, mencionam que seus principais incentivadores foram alguns familiares, amigos próximos e seus professores das modalidades esportivas, então a opção pelo curso não foi uma mera decisão pessoal, porém também foi potencializada por diversas influências. Nessa direção, os trechos das narrativas de “JR” revelam que sua mãe a estimulava a ingressar no curso de História; ao contrário do que ela escolheu.

Embora ela ainda estivesse na dúvida para decidir a profissão, o fato de seu namorado, à época, estar graduando Educação Física, ingressando um ano antes dela, parece que consolidou a tomada decisão, visto que ele também era voltado para artes marciais e associava o curso com o fato de ter uma graduação em lutas e pudesse colaborar com tal prática. Segundo ela, seu namorado, na época, afirmava que o curso era muito bom e que tinha tudo a ver com o que ela gostava de fazer, as artes marciais.

Também indeciso no momento de optar pelo curso superior que iria estudar, “BF”, em diálogo com seu irmão mais velho, tido como referência (irmão herói da infância) e com um amigo em comum deles, eles propuseram como uma sugestão ele ingressar no Curso de Educação Física. Essa conversa pareceu despertar algo nele, visto ter entendido que havia relação entre o curso e suas preferências.

Ainda relembra “JR” que seu professor de aikido a orientava a buscar a faixa preta, pois já era graduada e poderia tornar-se a uma das faixas pretas mais novas na arte marcial. Assim, tinha um entendimento de que o curso poderia colaborar com esse processo de ela tornar-se uma professora de artes marciais; não de Educação Física. Segundo ela, seu professor de aikido a orientava a cursar Educação Física, pois ela, além de ter afinidade com as disciplinas de Biologia, poderia investir para atuar tanto em academia quanto com lutas.

Em ambas as narrativas, parece manifestar, novamente, o que explicitamos sobre a compreensão de autoridade de Arendt, na qual o outro também precisa ser reconhecido por aqueles que o procuram, haja vista outro argumento que “JR” revela em sua narrativa sobre a escolha do Curso: *“Aí eu pensei: realmente tem tudo a ver. Já estou graduada, vou virar faixa preta, isso na minha cabeça, já comecei até a dar aula, aí eu vou fazer Educação Física porque eu fico graduada, abro meu tatame [...]”*. Tal autoridade parece reforçar o que tentamos esclarecer a respeito da “identidade de” que os estudantes e professores de Educação Física manifestam em seu processo formativo.

“RV” relembra que seus pais não queriam que realizasse o Curso de Educação Física. Na verdade, não teve um apoio da família como um todo, pelo fato de a maioria ser profissional do magistério, conhecem a fundo os sabores e as dores da profissão, portanto não desejavam isso para os mais novos da família.

Salvo exceção de uma tia, sua madrinha, hoje falecida. Segundo ele, foi sua principal incentivadora, recorda-se dela de maneira muito emotiva, lembrando do quanto era compreensiva, o quanto se davam bem e sua relação era forte. Diz que, em seus diálogos, ela o orientava a buscar o curso que queria, e quando estava cursando, foi a pessoa que mais o apoiou.

Recorda que desejava realizar uma homenagem à sua tia/madrinha na cerimônia de formatura, todavia ela veio a falecer oito meses antes de ele se formar. Outro fato que parece estreitar mais ainda essa relação é que ele começou a trabalhar na mesma escola em que ela se aposentou: *“E eu sempre penso nela! Ela e minha vó também me apoiaram em minhas decisões e são pessoas que carregam muito comigo”*.

Vale ressaltar que, mesmo seus pais e familiares, em geral, não concordando com sua opção pelo Curso de Educação Física, ele rememora, com tom de gratidão, o esforço que sua mãe fez para mantê-lo estudando no curso, tendo em vista que a instituição em que se graduou foi particular. Assim, na ocasião, não havia muitos incentivos governamentais para o ingresso nessas faculdades privadas, visto que, para manter os investimentos, era muito dispendioso.

Outra manifestação de reconhecimento de autoridade dos professores da modalidade esportiva foi a de “WS”, ao rememorar que seu professor foi essencial para a escolha do Curso



de Educação Física. Inclusive, menciona as dinâmicas de início do curso, ao provocar os alunos a se apresentarem, falar de suas expectativas e o que lhes motivou a buscar o curso. Ele se recordou da resposta que deu há mais de 20 anos: “[...] *que o professor Joaquim foi um exemplo pra mim. O Ronaldo também. Isso marcou bastante pra eu ter escolhido a Educação Física*”.

Nas memórias de “WM”, mais uma vez se destaca o baixo impacto dos pais na tomada de decisão para a escolha do curso: “[...] *eles nunca me influenciaram em nada, nunca, em nada! [...]*”. Outro fato relevante que aparece na narrativa dessa colaboradora é que, como explicitado, havia uma dúvida entre dois cursos, Psicologia e Arte, mas não Educação Física.

Essa escolha, do Curso de Educação Física, apareceu em cima da hora. Um dos critérios, apontados no momento de preencher o formulário de inscrição, além da relação com práticas corporais esportivas, foi o fato de o curso ser menos concorrido: “*Aí fiz Educação Física, a concorrência era menor que Psicologia também, aí passei! [...]*”.

Tal relato possibilita-nos interpretar que, além de não haver interesse no exercício da docência para a opção do curso, indica que a decisão pela escolha da futura profissão, sobretudo nas licenciaturas, parece que se dá não por opção da maioria, mas pelo fato de o Curso ser menos procurado. Assim, pode ser mais fácil o acesso à etapa da educação superior, condição que pode implicar uma dificuldade na constituição da *pertença* à profissão.

Outro fato interessante que aparece nas narrativas docentes é uma contradição em algumas falas. Embora haja relatos de que seus familiares pouco apoiavam suas decisões, quanto à escolha do curso, ao mesmo tempo, eles se “vangloriam” de ser um dos primeiros da família a ter acesso ao ensino superior, haja vista a fala de “WM”: “[...] *fui a primeira a entrar, não tive referência de nada*”. Além de “AA”, “*Eu sou o mais velho, logicamente, e fui o primeiro da minha família a ter curso superior!*”.

Desse modo, no que se refere às razões das opções pelo Curso de Educação Física pelos “professores oásis”, em suas narrativas, destacaram uma paixão e afetividade em detrimento à razão. Assim, além de fatores intersubjetivos para a escolha, também apontaram fatores externos, como influências de pessoas próximas na ocasião. Então, a escolha não pareceu uma decisão exclusivamente individual, mas foi atravessada por diversas influências.

Outrossim, os colaboradores apontaram que a busca pelo Curso se deu pela relação afetiva com determinada prática corporal esportiva, de modo que relembram que suas intenções de atuação profissional inicial eram prosseguir, quando formados, justamente, nessas modalidades pelas quais têm maior paixão. Então, tornarem-se professores de Educação Física escolar foi algo que aconteceu em suas vidas, não parecendo uma escolha intencional e consciente.

Estudos (SILVA; ALVES; FIGUEIREDO, 2019; SILVA; FIGUEIREDO, 2021) entendem que essa condição implica negativamente o processo de formação inicial, levando em consideração que os graduandos em Educação Física ingressam com um imaginário social muito cristalizado sobre o que é a profissão, condição que dificulta uma busca mais alargada dos estudantes durante o processo, visto que parecem se concentrar em se graduar nas modalidades esportivas que praticavam. Esse pode ser um fator que dificulte a constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Dessa forma, mesmo tendo a compreensão de que a formação inicial não permite que o graduando adquira todo o repertório profissional necessário para o exercício da profissão, faz-se imperativo que sejam lançados os holofotes sobre o processo de formação inicial. Assim, pareceu-nos interessante analisar as narrativas dos “professores oásis” sobre as recordações do processo de formação inicial tanto sobre as disciplinas quanto sobre os docentes com os quais interagiram durante essa etapa formativa. Em outros termos, as experiências marcantes com as quais os colaboradores aprenderam a ser professores de uma forma ou de outra.

Assim, nos próximos excertos, serão organizadas as lembranças dos colaboradores sobre o que menos gostaram no decorrer da graduação, manifestando, de maneira geral, suas relações entre as disciplinas, os docentes e a estrutura organizacional do currículo:

*No início do curso, era muita matéria chata, teórica, né?! Filosofia, Antropologia, Sociologia Geral, não sei o quê. Eram matérias com as quais não me identificavam muito. Confesso que acho que os professores também não eram lá essas coisas. Também não sabiam muito o que era bom pra gente ali, da Educação Física. Não gostava muito da professora de Biologia Celular. Achava a didática dela horrorosa, a voz dela chata, a sala de aula não era boa, era muito quente, era um conjunto de fatores. Lembro-me da Introdução à Pesquisa [disciplina], que pra mim foi horrorosa (rsrs). Não conseguia compreender e assimilar o que ele falava. Se não fosse o monitor, não ia conseguir; eu ia tomar pau na disciplina. Ele foi muito acessível. A Fisiologia do Exercício foi horrorosa demais, porque, eu acho que o professor era muito expositivo. Era das 7h da manhã e ia falando, falando, falando e falando até às 11h. Achei muito chato. E eu acho que, na parte prática, lembro que eu até fiquei com treinamento intervalado. Isso eu entendi, mas as outras coisas ficaram (rsrs), ficou voando. E teve as práticas, né?! Que a gente tinha tanta vontade de fazer, pela Educação Física, né?! Pelo Curso de Educação Física, meio que a gente queria aquela prática, né?! Meio que a gente esperava aquilo, tinha aquela vontade de fazer a prática. Não lembro quais eu peguei de primeira, mas eu lembro de ter pego o ‘quarteto fantástico’, e era tudo dividido em I e II. Ah, handebol I, basquete I, futebol I, meio que assim, pra quem já treinava, tipo assim, fazer o fundamento, tipo, passe isso, passe aquilo, era meio obsoleto, você fazer alguma coisa que a gente estava treinando. Por exemplo, fui fazer futebol I com tanta expectativa pra eu ir pro campo, com o professor lá, né?! E ficar tocando a bola pra ele ficar falando que isso é um passe, isso um chute. Tá! É obvio que aquilo era um passe,*

*entendeu?! Então, assim, achei muito irrelevante e até tinha muita expectativa! Isso em todas as disciplinas práticas. Todas elas meio que conseguiria não pegar essa disciplina e exercer ela da melhor forma, né?! Se era só a questão do fundamento?! Mas tinha uma expectativa pra a disciplina II, porque era mais tático, né?! E aí o futebol II foi decepcionante, né?! Ir pro campo de futebol e ficar: 'Olha, antigamente era 4x2x4'. E ficar tocando a bola e falando a posição que o colega tava: 'E quando evoluiu por 4x3x3, 4x4x2!'. Olha, pra quem jogava um videogame, jogava uma bola, não precisava daquilo, não precisava daquela disciplina pra aquilo que me propus a trabalhar, dar aula, né?! Achei horrível a condução da disciplina por esse professor. Estágio Supervisionado I [disciplina] foi horroroso. O professor não acompanhava a gente, era meio que se vira aí! A disciplina dele foi mal dada! A forma dele de lidar era muito arrogante! Não gostei! No Supervisionado II [disciplina], foi com outra professora, foi um pouco mais estruturada, mas acho que, em termos de estágio supervisionado, foi muito falho. Você não conseguia ter uma ideia de regência de sala de aula, dos problemas diários da turma, de um acompanhamento melhor do professor da disciplina, de poder planejar a aula com o professor. Acho que faltava muito dessa vivência do que você vai ter na escola, de como você será professor, de ter isso mais em mente. Tanto em um, quanto em outro, porque primeiro você ficava assistindo às aulas, no Supervisionado I! A gente assistia, assistia, assistia e depois a gente ia dar uma aula. Em dupla, ainda! Quer dizer? Muito solto, né?! E no Supervisionado II, a gente até assumia algumas aulas. Lembro que minha dupla, fizemos naquela 'Almirante Barroso' [Escola estadual], depois da Ufes, ali, que era uma escola que a gente não tinha material nenhum, que a professora também não estava mais nem aí com os alunos. Lembro que a gente construiu material, de outra perspectiva. Achei muito legal aquela proposta, mas foi muito mais mérito nosso do que da disciplina, né?! ("BF")*

*A gente não tinha muito vínculo com os professores [dos outros centros]. Por exemplo, aquelas áreas lá, de Anatomia, Bases Neuronais, essas daí me marcaram bastante, porque era a maior carga horária que a gente tinha no 1º período. E eles não tinham uma linguagem preparada pra gente que era da Educação Física. Eu vejo a importância daquilo ali hoje, de ter decorado cada nome de osso, cada processo, inserção e tudo mais, mas, assim, isso marcou. Não foi muito positivo, porque a gente era pouco sugestivo pra opiniões dos professores. Nós não iríamos atuar no hospital e muitas vezes as falas deles era, assim, como se a gente fosse atuar no hospital ou como fosse atuar pra algum socorro! No 2º período, tivemos Bioquímica, e essa linguagem que a professora usava não era muito de acordo, eu não via uma prática que ligasse diretamente ao nosso mundo de atuação, então tinha uma distância muito grande entre o que a gente precisava fazer e o que a gente fazia. Aí vieram professores que não falavam muito bem, mas o que eu via era o mestre, o doutor, era ótimo! Mas falando, às vezes, a gente não entendia. Era mais como se fosse doutor falando pra doutor, de doutor pra graduando, às vezes, tinha uma certa incompatibilidade, a didática era muito ruinzinha. Ele não conseguia falar do conhecimento dele pra gente, mas eu lia muitas obras dele, outras eu pedia até pra autografar e eu fui entendendo ("AA").*

*Eu não queria fazer a disciplina Dança. Eu fiz todas! Porque as minhas colegas gostavam muito, então elas ficavam, vamos fazer Dança, vamos fazer. Gente, eu sou toda dura, meu negócio é karatê, aikido. Dança? Dança afro? Não tenho nada a ver! Mas fui fazer. Eu tinha muito disso na minha cabeça.*

*Por exemplo, eu adorava natação, mas quando fui fazer a disciplina, não foi uma disciplina que me botou satisfeita, eu tinha uma expectativa e o professor não me ensinou nada! Essa minha disciplina foi muito mal dada. O professor largava a gente lá na piscina e dava tchau, porque estava indo fazer outra coisa! As matérias de desenvolvimento e aprendizagem motora foram muito legais para mim! Apesar da professora de aprendizagem ter sido uma tortura chinesa. A aula dela começava às 7 da noite e ela não mudava o tom de voz. Do jeito que começava ela terminava. Era um monólogo. Sem interrupção. Das 7 às 9 da noite. Eu dormia de babar! (rsrs). Achava ela uma gracinha. Uma pessoa boa. Mas, como professora?! Foi horrível! Não alterava o tom de voz (“JR”).*

*Eu tive um professor, esse eu não me recordo o nome, talvez pela relevância que ele não teve, ele deu Cultura Popular e Capoeira. Só que foi realmente irrelevante, porque ele queria que a gente chegasse e jogasse capoeira e eu nunca joguei capoeira na vida. Então, chega e me colocar para jogar?! Não vai ser legal! Vai ter que me ensinar primeiro. Vai ter que explicar, falar sobre, tanto que, depois que virei profissional, eu tive que pesquisar mesmo, ir a fundo, fazer todo uma busca para conseguir transpor sobre esse assunto e passar para os alunos. Tive que estudar muito sobre capoeira para poder entender o conteúdo de fato, porque, na faculdade, foi passado, era o rola da faculdade (rsrs), no caso ele era o rola-berimbau (rsrs). Colocava ali a musiquinha, papo vai e papo vem. E não acrescentou muita coisa, não (“RV”).*

“BF” e “AA” recordaram a respeito da configuração da estrutura organizacional do currículo do curso, naquele contexto, no qual havia primeiro as disciplinas de formação geral humana e, em seguida, eram disponibilizadas aos graduandos as disciplinas de formação técnica específica. No caso do Curso da Educação Física, essas eram as disciplinas que envolviam vivências sobre a prática corporal, as chamadas “disciplinas práticas”.

Dessa forma, contam da dificuldade que tinham de compreender a finalidade das “disciplinas mães”. Para “BF”, no início do curso, entendiam que eram matérias mais teóricas, chatas, não conseguiam realizar os elos com o que buscavam quando ingressaram no curso, logo não se identificavam com a disciplina. Além disso, ao que parece, os docentes dessas disciplinas também não tinham uma compreensão do curso no qual estavam atuando, condição que prejudicava uma maior aproximação das partes, professor e aluno.

Corroborando essas reflexões: “AA” também relembra os docentes cujas disciplinas eram do centro de Biomédica, fora do centro de Educação Física, na instituição em que estudou, pois, nos primeiros períodos, as disciplinas de maior carga horária eram deles, embora lembre que aqueles professores não tinham uma linguagem adequada para a Educação Física.

Outra recordação desse colaborador, do período da formação inicial, que vai ao encontro do que entendemos sobre a pouca compreensão desses professores universitários, que não têm formação em Educação Física, é a falta de entendimento da função social, bem como do objeto

de estudo. Assim, equivocadamente, ouviam orientações desses professores como se fosse atuar em hospital ou em pronto-socorro, caracterizando o distanciamento relatado pelos colaboradores. Ainda assim, avaliando essa experiência com olhar de hoje, entende a relevância daquele conhecimento, embora enfatize que a maneira como foi apresentada não tenha sido positiva.

“BF” contou como eram aguardadas ansiosamente as “disciplinas práticas” durante a graduação. Em suas lembranças das disciplinas que escolheu para cursar, ficou muito forte em sua memória o tal “*quarteto fantástico*” (as quatro modalidades esportivas de quadra). Essa condição parece estabelecer relação com as práticas corporais que lhes foram apresentadas no decorrer da educação básica por seus professores de Educação Física escolar, sobretudo considerando suas narrativas a respeito das práticas corporais vivenciadas na escola.

Contudo, lembrou-se de como suas expectativas com as tais “disciplinas práticas” foram frustradas, visto que, segundo ele, não pareceram colaborar com sua formação; foram irrelevantes. Relembra que caso não se matriculasse nessas disciplinas optativas, não seria um impeditivo para atuar com esses conteúdos, visto que não parecia diferenciar do que já havia aprendido praticando a modalidade ou mesmo jogando *videogame*.

No que tange às disciplinas, são rememorados casos que colaboram com a interpretação quanto ao imaginário social daqueles que ingressam no Curso de Educação Física. A compreensão sobre o curso parece ser cristalizada conforme as experiências vivenciadas em práticas corporais antes de ingressarem na graduação.

Assim, lembram-se das disciplinas em que realizaram matrículas, associando às suas memórias afetivas quanto à prática corporal antes do curso. Segundo “JR”, ela buscou as disciplinas de Dança mais por influências das colegas, visto que não procuraria essas opções em sua formação inicial, pois se considerava muito “dura” para essa prática corporal, em virtude de suas experiências serem oriundas das artes marciais.

Essa colaboradora lembrou que se matriculou com muito entusiasmo na disciplina Natação, pois adorava nadar, todavia narrou com pesar a frustração e insatisfação que teve com a disciplina, considerando a falta da dupla responsabilidade docente, no sentido arendtiano, na qual, segundo a colaboradora, o professor não cumpria suas tarefas, não ensinava, às vezes, sequer cumpria horário.

É comum a expressão pejorativa de “rola-bola” dada ao professor de Educação Física escolar que, por algum motivo pessoal ou profissional, não atua como uma autoridade docente. Assim, essa expressão caracteriza-se pela ausência de intervenção pedagógica significativa por parte do professor. Condição que impossibilita um mundo comum aos “mais novos”, por meio

das práticas corporais construídas sócio, histórica e culturalmente, levando em consideração que suas aulas são “livres” e a prática pedagógica não apresenta regras ou sequência de ensino dessa parte específica do mundo.

Tal como interpretado a respeito dessa possível falta de *pertença* desses professores “rola-bola”, ao que parece, os professores formadores de professores também podem fazer por merecer uma expressão com esse tom desagradável, na medida em que também não assumem suas responsabilidades. Parecem manifestar essa ausência de *pertença* ao mundo, parecem não expressar o *amor mundi*, esse cuidado com suas heranças simbólicas e materiais. É o que “RV” denomina de: “rola da faculdade”.

Considerando que o “rola-bola” transfere aos alunos a responsabilidades pelas atividades, assumindo uma postura de gerenciador do espaço e dos materiais durante suas “aulas”, o “rola da faculdade”, segundo a experiência de “RV” com seu professor de Cultura Popular e Capoeira, ele não explicava, não aprofundava a ponto de realizar a transposição didática para os alunos: “[...] era o rola da faculdade (rsrs), no caso ele era o rola-berimbau (rsrs).”

Outra recordação de “rola da faculdade” veio de “BF” ao rememorar uma das disciplinas de suma importância para aqueles que cursam licenciatura, o Estágio Supervisionado I. Lembra que sentiu falta de o docente ter um acompanhamento mais aproximado. Em sua concepção, a disciplina foi mal dada, não havia a supervisão ou acompanhamento do professor. Além do mais, o trato relacional também era um fator impeditivo para a aprendizagem.

Para ele a disciplina não atingiu seu maior fim, que era a compreensão da prática do professor de Educação Física escolar desde os planejamentos, passando pelos problemas do dia a dia das turmas. Condição que não permitiu entender melhor como é ser professor, visto que a dinâmica era apenas assistir às aulas do professor da escola e somente ao término das observações fazer uma intervenção, ainda em dupla com outro colega de sala.

Podemos novamente inferir, por meio da categoria arendtiana de autoridade, no que se refere ao fato de esses “professores formadores de professores” assumirem a dupla responsabilidade, sobretudo, que tal categoria precisa ser repensada nessa etapa da educação superior a respeito da relevância da transmissibilidade das heranças para os futuros professores, visto que, embora seja uma formação pensada para adultos, ainda prevalece o quesito da anterioridade no que diz respeito ao conhecimento adquirido.

Em outros termos, esses professores universitários precisariam se fazer autoridades do conhecimento. Sua função poderia contribuir com os aspirantes à docência, de maneira que assumam sua tarefa, o que, de certa forma, colaboraria com a transição da assunção de suas

responsabilidades no espaço/tempo escolar para os “mais novos”, haja vista a necessidade da transitoriedade que a autoridade precisa fomentar.

Em uma entrevista concedida a Rosa Maria Torres, Paulo Freire (1986) afirma que é demagógica a postura docente de atuar em sua prática profissional de maneira igual a de seus alunos. Destaca que o ponto fundamental dessa relação é identificar essa diferença, na qual o primeiro é diferente. Outro ponto é a necessidade diretiva por parte do professor nessa relação.

Para Freire (1986), na educação há um momento indutivo, cuja responsabilidade compete ao educador que certamente influencia, mas ele tenta, durante a prática, transformar a indução em companheirismo. Isso não significa que ele seja igual, ou que renuncie à responsabilidade, ao contrário de uma postura autoritária em que o momento indutivo nunca cessa.

Dessa forma, tais professores universitários, das disciplinas de cunho “teórica” ou “prático”, parecem que não assumiram, segundo esses colaboradores, sua dupla responsabilidade. Assim, aqueles que foram aspirantes a formadores de “alguéns”, hoje professores, que precisaram, de alguma maneira, superar uma trajetória formativa voltada para formar “ninguéns”, são considerados uma autoridade por seus pares.

Ainda a respeito dos docentes universitários, as narrativas dos “professores oásis” manifestaram certa decepção com alguns professores. Embora compreendam que esses professores apresentam domínio do conteúdo e compromisso com as aulas, o que os incomodava era o fato de eles apresentarem uma fala muito distanciada da forma de se expressar dos alunos.

“AA” relembra, com orgulho, de ter tido aula com o professor cujas obras acadêmicas ele estudava e, ainda, solicitava autógrafos daquelas que adquiria. Contudo, sua didática com os alunos era distanciada “*Era mais como se fosse doutor falando pra doutor, de doutor pra graduando, às vezes, tinha uma certa incompatibilidade [...]*”, embora ficasse evidente que dominava o conteúdo que estava à frente.

Corroborando esse pensamento, “BF” relembra que também tinha dificuldade em compreender e assimilar o que um dos seus professores transmitia, a ponto de achar que poderia ficar reprovado na matéria dele, mas relembra que teve muita colaboração do monitor da disciplina, que era muito acessível.

Menciona, também, a respeito de uma exacerbada metodologia de aulas expositivas da disciplina Fisiologia. Além do mais, expõe outra prática que parece comum no processo formativo inicial, no qual se abusa dos seminários de apresentação em grupo. Dependendo da

estratégia que for utilizada, os graduandos passam por todo o semestre da disciplina tendo aprendido somente o tema correspondente à apresentação de seu grupo.

Igualmente, “JR” conta que, mesmo se identificando com a disciplina, as aulas da professora eram “[...] *uma tortura chinesa* [...]”, pois ela era monotônica, causando sonolência nos alunos. Portanto, tornava-se um monólogo, sem participação dos alunos. Narra um aspecto interessante: a professora era agradável de se lidar, não impactando diretamente no fato de ter sido uma profissional ruim, ao menos naquela situação e contexto.

Vale ressaltar que muitos professores universitários, rememorados pela sua dificuldade na didática das aulas, são professores de formação, ou seja, cursaram licenciatura. Desse modo, inferimos que tiveram acesso às disciplinas de caráter pedagógico em sua formação inicial, embora para que atuassem na escola com crianças e jovens. Assim, foi possível inferir que não tiveram acesso a uma didática voltada para adultos, que seria o caso de atenderem na graduação.

Para Borges, Hunger e Souza Neto (2009), a didática compreende a formação docente tendo como objeto de estudo o ensino. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem de formação dos professores não pode ser desvinculado, levando em consideração os questionamentos, crenças, saberes e concepções de mundo que se imbricam nessa relação.

Dessa forma, as diversas conceituações sobre a didática (técnica, área de estudo e disciplina) evidenciam que se refere à instrução, levando em consideração tanto os procedimentos do processo ensino-aprendizagem, quanto os indivíduos envolvidos e as situações que ocorrem antes, durante e depois da prática pedagógica.

Logo, parece essencial promover o “exercício de pensamento” a respeito da didática nas aulas no curso de formação de professores de Educação Física escolar, provocando uma reflexão sobre a dupla responsabilidade dos professores formadores de professores no processo de ensino-aprendizagem, bem como, sobretudo, no que se refere à qualidade da sua formação profissional, visto que esses docentes podem colaborar no processo de *pertença* à profissão, sendo responsáveis pela transmissibilidade das heranças aos professores, para que assumam, a posteriori, sua autoridade quanto às práticas corporais em face aos alunos da escola.

Então, parece que essas experiências negativas não afetaram tanto a ponto de fazer com que os “professores oásis” desistissem do curso, mas provocaram neles reações emotivas distintas, visto que se, por um lado, como graduandos, foram afetados negativamente, por outro, como docentes, é visível que foram afetados positivamente. Portanto é possível inferir que, apesar da natureza negativa de muitas dessas experiências narradas, elas também pareceram compor a base de conhecimentos e saberes docentes, configurando-se como exemplos a não



serem seguidos. Sendo assim, as experiências vivenciadas negativamente também marcaram o lado pessoal e o profissional deles.

Nessa direção, nas narrativas (auto)biográficas dos “professores oásis”, também são recordadas as experiências positivas vivenciadas no processo de formação inicial. Revelam situações, cenários e contextos entre os professores e as disciplinas que parecem ter impactado sua experiência docente.

*Dos professores compromissados, das disciplinas que gostei em si, você via que eram professores que não estavam em desinvestimento, que eram professores que estavam com o gás todo, vamos colocar assim! Que estavam a fim do que estavam fazendo. Então, eram professores muito dedicados nas suas aulas. Inclusive muito procurados pra fazer a orientação da monografia. Então, era nítido, no final, quando a gente estava perto de fazer a mono, a maioria procurou esses professores. Mas eram professores que tinham uma dedicação e responsabilidade com o conteúdo, com a gente e sabiam da responsabilidade deles estarem ali. Geralmente, para esse professor, a disciplina foi diferenciada. Eu me senti comtemplado. No segundo período, já gostei muito de bases neuronais, a didática dele, a forma dele lidar e prender a gente. Ele passava de forma mais fluida o que ele queria. Então, foram coisas que me vêm até hoje, né?! Eu fixeí o conhecimento! Então, me marcou, gostava da dinâmica. Tivemos uma disciplina, a Filosofia da Educação Física e, ao mesmo tempo, achava o professor muito chato, muito caxias. Porque a galera saía 30 minutos antes, então ele dava meia falta, e eu achava desnecessário. Mas, em termos de didática dele, da criação dos teatros, de cada ponto, achei fundamental pra fixação do conteúdo (“BF”).*

*Mas o [professor] teve essa influência muito grande na minha formação inicial, tanto é que ele foi meu orientador. Com ele esse relacionamento era de sempre colocar a gente na pressão. Ele falava que a gente sempre tem que falar alguma coisa: ‘Não, você tem que fazer, tem que saber fazer uma pergunta, saber formular uma pergunta. Tem que saber questionar alguma coisa relacionada à sua prática’. Então, isso eu tive com esse relacionamento professor aluno (“WS”).*

No trecho da narrativa de “BF”, revelam-se alguns aspectos dos professores que marcaram sua experiência nessa etapa formativa, bem como parecem ter implicado a sua relação com as disciplinas. Ele contou que eram *compromissados, dedicados e responsáveis* com seus conteúdos, parte do mundo comum, e com os alunos, os “mais novos”.

Tal função da dupla responsabilidade dos professores universitários é manifestada pelos alunos, pelo reconhecimento deles quanto à sua autoridade: “[...] eram professores que estavam com o gás todo [...] estavam a fim do que estavam fazendo [...]”. Assim, eram os professores mais procurados pelos alunos para orientar as monografias, momento relevante que fecha um

ciclo daquela etapa. O colaborador também revela que suas disciplinas possibilitaram uma sensação de que foi contemplado, considerando que sempre apresentavam algo diferenciado.

Nessa direção, a influência de docentes na formação inicial que, inclusive, se tornaram orientadores na graduação, bem como os estudos de conclusão de curso, também são lembrados pelo professor “WS”, que afirma que seu relacionamento aproximado com esse professor impactou a sua maneira de se expor e externar as considerações a respeito da sua experiência, visto que fomentava esse debate entre os alunos em suas aulas.

Sendo assim, o modo como os professores formadores de professores tratam o conteúdo no processo de ensino-aprendizagem também foi evidenciado pelo professor “BF”. Dessa forma, destaca a fluidez de como eram explicados os conteúdos, as estratégias didático-metodológicas, como dinâmicas, teatros, pesquisa e apresentação de seminários. Esses tangenciam a realidade da experiência profissional e foram propostos para fixação de conteúdos que estão na memória como impactantes no processo formativo inicial.

Destacamos, nos trechos do professor “BF”, uma característica específica de alguns de seus professores na graduação, adjetivados como “*caxias*” ou “*chatos*”, levando em consideração que seu perfil era de docentes exigentes com os alunos, nas propostas que se conduziam aos futuros professores. Ao que parece, isso sugere pensarmos uma ideia aproximada da transitoriedade da autoridade, na qual os docentes parecem transmitir para os futuros professores que precisam assumir a responsabilidade pelo mundo e pelos mais novos. A exigência dos professores, então, parece que pode ser associada a essa fé que se precisa ter com o mundo.

Na sequência, os excertos apresentam outras considerações a respeito das marcas positivas experienciadas no decorrer da graduação:

*Dos que marcaram positivamente foram a [professora], por conta do jeito que ela organizava a aula. Achava ela muito didática, muito cuidadosa com a aula. Foi ela quem me orientou! A visão de mundo dela me identificou muito. O jeito que ela explicava, ela tinha clareza e segurança (“AA”).*

*Mas a “ZF” [professora] pra mim foi a melhor professora daquele centro. Primeiro que era da Educação Física escolar, que era uma área que eu aprendi a ter paixão. Ela é extremamente didática, ela tem uma didática de fácil acesso, sabe?! Não é aquele professor que fala, fala, fala e não diz nada. E você não entende nada! Ela é uma pessoa que fala e você entende. A fala dela flui. Era fã, até hoje sou. As propostas que ela trouxe, as atividades práticas, o grupo de estudo que ela formou que eu passei a participar. “FP” [professora], também, eles tratavam muito dessa questão das metodologias da Educação Física, né?! Era muita atividade prática pra gente planejar, baseado nas metodologias da época, porque você falar das metodologias é*

*uma coisa; agora planejar e vivenciar é outra coisa, é muito mais palpável, mais interessante. Mas, assim, as disciplinas Antropologia, Sociologia eu amei (rsrs). Eu tirei nota máxima nas duas! O professor foi muito bom. A disciplina falava de ser humano, de etnia e isso é muito bonito. Sobre diversidade cultural. A gente apresentou um trabalho sobre os judeus, o povo judeu. Pra mim foi fácil porque eu já conhecia da Bíblia, né?! Então foram ótimas essas duas disciplinas. E eu consigo ver isso na minha prática, porque eu não deixo passar questões preconceituosas, com pessoa preta, obesa, deficiente. Eu paro a aula e questiono que aconteceu isso, isso e isso com o colega. Não gostei! Faço o povo chorar, pra cair na real e, ainda, pedir perdão pro cara. Não dá pra deixar passar, porque são seres humanos que passam pela gente e a gente tem que deixar algo bom na vida deles pra que eles entendam que não podem ser preconceituosos, igual tanto adulto aí fazendo besteira e magoando pessoas, né?! (“WM”).*

*Então, eu me aproximava mais dos professores de esporte. Teve o professor “L”, de Anatomia, que tinha uma didática muito boa. Sabia explorar os conhecimentos além, para a gente ter curiosidades. Tive o professor “E”, de Vôlei. Poxa! Era excelente profissional. Despertou curiosidade sobre o vôlei para ir além, né?! Até o jeito de aula dele eu peguei um pouco disso. Ele tentava sempre contextualizar tudo antes, fazendo toda aquela discussão sobre o conteúdo, para depois ir para a parte prática, então ele tinha esse cuidado (“RV”).*

Conversar com os professores é dar ouvidos às suas histórias. As mais recorrentes são aquelas relacionadas com seus antigos professores, como sujeitos que marcaram sua trajetória de vida. Esses professores parecem inspirar os colaboradores que, em alguns momentos, contam que atuam como espelhos que, em suas lembranças, evidenciam aspectos que foram apropriados deles (CATANI; BUENO; SOUZA, 2000).

Sendo assim, os professores que marcaram positivamente são aqueles cujas qualidades os colaboradores parecem ter como referência e se espelham nas práticas e atitudes dessas experiências, revelando-nos, dessa forma, possíveis guias inspiradores que constituíram sua *pertença* à profissão de professores de Educação Física escolar.

Os excertos de “AA” e de “WM” também rememoram aspectos relacionados com a didática dos professores marcantes nessa etapa formativa. Dessa maneira, fluidez, clareza e segurança na explicação e, sobretudo, o fato de a professora formadora ter atuado na Educação Física escolar, parece ter colaborado nas propostas das atividades que se aproximam da realidade da experiência docente, possibilitando aos graduandos algo mais palpável e interessante, condição que parece ter contribuído com o exercício de pensamento sobre sua atuação.

Ainda no trecho dessa colaboradora, ela se recorda das disciplinas da formação geral humana, a Antropologia e a Sociologia. Segundo ela, a maneira como essas disciplinas foram

ministradas, mesmo o professor não sendo formado em Educação Física, foi muito boa, levando em consideração que sua memória afetiva, juntamente com o conteúdo apreendido, se remete à maneira como atua hoje em face aos “mais novos” na escola. Afirma que imprime, em suas aulas, valores sobre a diversidade cultural, provocando neles o “exercício de pensamento” sobre as questões que emergem no decorrer das aulas.

Igualmente, “RV” manifesta suas lembranças quanto à forma de atuar dos professores da graduação dos quais mais se aproximou no decorrer do curso. *A priori*, por conta da afinidade com o conteúdo e, em seguida, conta que percebe a influência deles no agir em sua prática docente. Dessa forma, esclarece que se apropriou até da maneira de dar aula do professor, e busca sempre contextualizar o conteúdo antes, manifestando o mesmo cuidado que ele inspirou.

É possível inferir, então, que, para os colaboradores, essas experiências na formação inicial foram fundamentais para sua identificação com a profissão e para a assunção da profissão de professor de Educação Física escolar. Parece que esses são aspectos que emergiram ao longo do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, dos quais esses professores passaram a se apropriar para constituir sua *pertença* à profissão.

Tal papel exercido pelos professores formadores de professores aproxima-se da ideia da tese da formação de possíveis guias para a constituição da *pertença* à profissão de professores de Educação Física. Essas experiências significativas configuraram-se, portanto, como valioso dispositivo de formação e aprendizagem para esses “professores oásis”.

Essas condições provavelmente foram importantes para o agir em sua experiência, haja vista os relatos de influência na construção de sua prática profissional, explicando que se “espelhou” (CATANI; BUENO; SOUZA, 2000) em suas experiências vivenciadas como aluno da graduação, o que endossa a compreensão de Tardif (2002) a respeito de os saberes serem socialmente construídos e provenientes das experiências como discentes.

Nessa direção, Dominicé (2014b, 2014c) enfatiza que é imperativo recolocar a experiência em destaque no processo de aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), levando em consideração que o indivíduo constrói seus saberes no decorrer do itinerário da vida.

Portanto, a experiência transcende a dimensão meramente pedagógica para assumir um *status* de fonte relevante para a aquisição e produção de saberes docentes, constituindo-se como dispositivo formativo, interativo e dinâmico, por meio do qual é possível compreender como os professores aprendem a ser professores, pois, as experiências vivenciadas pelos alunos, antes e

durante a formação inicial com seus professores, entrelaçam-se no processo de identificação com a profissão docente (JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 2014b).

Em seguida apresentamos os excertos das narrativas que tratam de experiências vivenciadas em disciplinas na graduação que provocaram os colaboradores pela maneira como foram conduzidas pelos docentes.

*Aí, quando foi no final do Curso de Educação Física, não têm aqueles estágios que a gente faz?! 'ZF' e 'NF' [professores] assumiram as aulas de estágio. E 'NF' gostava de uns negócios muito fora do normal. Ele falava assim: 'Não! Eu quero um negócio doido! Quero um troço fora do normal. Quero um festival de brincadeira de rua aqui! Quero o pau quebrando! Quero pompa e circunstância!' (rsrs). Aí eu já costurava e propus fazer o coelhinho sai da toca. E fiz uma fantasia de coelho. Fiz para mim e para Fulana e Fulana. Cada uma vai fantasiada e pegar uma brincadeira aí antiga e fazer. Eu fiz um ovo de tecido, amarelo (rsrs), para brincar de galinha do vizinho. Tinha um metro o ovo (rsrs), os meninos agarravam e corriam, era uma almofada, né?! Então, assim, 'NF' virou para mim e disse: 'minha filha, porque você não está dando aula?'. 'Ah! Porque eu não me interessei ainda!'. Aí ele falou: 'Então, você dá jeito para esse trem aí! Ficou ótimo, bora investir nisso aí que você dá certo!' (rsrs). Aí depois veio 'VB' e 'FP' [professores da outra disciplina de estágio]. Eu fiz um festival de dança com ele, com as crianças do Criarte [escola da Prefeitura de Vitória]. Eu vi ele dançando o quadradinho de oito (rsrs). Foi muito engraçado! Aí eu pensei: 'Esse cara que é doutor, pós-doutor, fala alemão, não sei o quê, pode dançar funk com os meninos aqui, no meio da parada, como se tivesse tudo normal. Porque eu não posso?! E isso foi um estalo para mim. Ser professor é uma questão que a gente tem que pensar, não tem que ter essas coisas tão engessadas. Daí comecei a investir. 'Eu vou pensar nesse negócio de escola'. Porque para mim foi muito tranquilo. 'FP', pelo jeito de ser dela, ela deu desenvolvimento motor. Ela falava que você tem que olhar o menino para além do desenvolvimento motor, né?! Porque o menino não está desse jeito?! Ele tem algum problema? Deficiência? Então, nesse sentido, ela foi muito boa. No ponto de saber olhar a parte social e o contexto. 'OT' era uma pessoa que reparava todo mundo. Ele me deu uma visão comercial do negócio. E o jeito que ele dava aula também era diferenciado com os alunos. Eu tive um problema muito sério quando estava tendo aula com ele, com problema familiar, saindo de casa, e um dia ele me chamou no canto e perguntou: 'O que está acontecendo que você está emagrecendo desse jeito?'. Tinha professores de anos e ninguém nunca observou! E eu percebi que ele fazia isso com todo mundo. Isso eu achava muito legal! Acho que essas aulas frisaram muito isso. Isso me ajudou muito nesse processo de dar a aula, metodologia da aula, o que que eu faço quando estou na frente da criança e o que que eu faço com a criança. Acho que foram muito interessantes essas aulas ("JR").*

*Ah, lembro de Dança. Todo mundo corria, mas tinha que pegar pelo menos uma vez no curso, por conta das optativas. Peguei com "V" [professora] e gostei muito dela, a forma como ela passou. Mas, assim, sempre rejeitei a dança, nunca fiz nada na escola, nunca tive essas coisas, mas, como tinha que pegar, fui no embalo da galera de pegar com todo mundo. Pagar mico, vamos pagar todo mundo junto! Era mais ou menos essa a ideia (rsrs). Então, eu*

*lembro até hoje do plier, relever, plexo solar, unde don, undeo. Então, se eu lembro disso tudo ainda, é porque a realmente a disciplina foi boa, foi bem conduzida, né?! Outra disciplina que eu gostei muito da forma que foi conduzida, mas também acho que o professor era chato, muito caxias, que foi o 'FEC' [professor]. Foi na Educação Física escolar II e III [disciplinas]. E aí lembro que a gente fez um trabalho falando sobre ensino noturno. Educação Física no noturno. Lembro que a gente fez entrevistas, depois até gerou um artigo com apresentação no congresso. Acho que foi uma disciplina muito boa, bem trabalhada ("BF").*

Em outro trecho, "JR" rememora algumas experiências vivenciadas em disciplinas que foram marcantes na graduação, muito por causa da maneira com a qual seus professores, recordados com bastante carinho e afeto, a conduziram. Destaca o fomento desses professores com a produção de atividades relacionadas com a disciplina, sobretudo pelo fato de as disciplinas terem sido às direcionadas para estágios ou vivências em prática pedagógica, cujas ações provocavam o diálogo mais aproximado com a experiência docente.

Assim, aproveitando-se de sua habilidade como costureira, uma "herança" aprendida com sua mãe, bem como seguindo as orientações/provocações dos professores da disciplina de querer algo diferente, com *pompa e circunstância*, desenvolveu as dinâmicas com as crianças com fantasias e artefatos associados às atividades, costurados por ela. Assim, a proposta foi resgatar brincadeiras antigas.

Ela conta que aí recebeu o primeiro incentivo para atuar como professora de Educação Física escolar, pois seus estágios remunerados foram voltados para a área de treinamento. Segundo ela, o professor a incentivou a investir para atuar no âmbito escolar: "*Então, você dá jeito para esse trem aí!*".

Em outra disciplina, ministrada por outros docentes, novamente ela conta que começa a despertar para atuar como professora de escola, para romper com algumas ideias engessadas para seu futuro profissional. Rememora, ainda com ar de euforia misturado com espanto, seu professor se envolvendo com as crianças no festival de dança, atividade proposta que foi estimulada pelos responsáveis da disciplina.

Ela contou que foi muito engraçado ver o professor dançando *funk*: "[...] vi o [professor] dançando o quadrado de oito". Uma pessoa com título de doutor, poliglota, interagindo com as crianças foi um estalo para ela repensar. Lembra que, a partir dessas experiências vivenciadas, começou a pensar nesse *negócio de escola*. As recordações permitem inferir que essas são influências que, de algum modo, podem ser guias para a constituição da *pertença* à profissão, ao menos para o itinerário dela.

Portanto, ao ser provocada a refletir a respeito de suas indagações, a colaboradora mostrou-se curiosa e interessada, visto que, até então, em seus dizeres, não havia pensado em exercer a profissão de professora de Educação Física escolar. Isso demonstra que é indispensável que os professores reflitam sobre suas crenças, bem como sejam estimulados a pensar sobre elas na perspectiva de ressignificá-las, pois essas interferem diretamente em suas formas de pensar, sentir, agir, implicando tanto na trajetória pessoal, quanto na atuação profissional.

Tais fragmentos parecem revelar, mesmo timidamente, uma reflexão sobre o processo formativo das narrativas (auto)biográficas, porque, além de motivá-la a pensar sobre suas experiências, nesses trechos específicos, registrou suas reflexões provocadas por suas inquietações e angústias acerca da profissão (JOSSO, 2004).

Nesse sentido, Gonçalves (1995) afirma que algumas das vocações não são mais do que resultados de fatores ambientais, extrínsecos à pessoa, e que a levam, com o passar dos anos, a repensar suas ideias. Sendo assim, o exercício da profissão, no caso de “JR”, as experiências sobre a prática docente nas atividades da disciplina parecem comprovar que a vocação e a motivação para a docência são um processo de construção que se transforma ao longo do tempo. A narrativa da colaboradora vai ao encontro desses achados, uma vez que ela se dedicava às experiências profissionais, mesmo em estágio, em outras áreas que não a Educação Física escolar.

Rememora a respeito de outras experiências voltadas ao relacionamento entre os professores da graduação. Menciona a disciplina Desenvolvimento Motor na qual a professora ressaltava para os futuros professores atentarem quanto aos aspectos sociais e contextuais da realidade dos alunos.

Outro professor, cuja marca da experiência se direcionou para uma questão pessoal que afligia sua vida naquele momento, conta que ele foi o único professor que o abordou com tom de preocupação, devido a seu estado, na ocasião. Com o tempo ela observou que esse professor tinha esse cuidado com outros colegas.

No mencionado trecho, a colaboradora enfatizou a relação afetiva entre professor e aluno, fator que influenciou positivamente o processo de ensino e aprendizagem, bem como provocou uma lição aprendida com o episódio de como um exemplo pode ser seguido. Assim, expressar afeto por seus alunos parece ser fundamental, porém isso não pode interferir em sua função, sua dupla responsabilidade.

Nesse sentido, “JR” ressalta o quanto essas experiências contribuíram com seu processo de constituição docente, em *dar aula*, em suas *metodologias* e em sua relação com as crianças.

Assim, parece que esses aspectos narrados influenciaram o processo de *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Ainda com relação a essa recordação da postura de *pertença* dos professores universitários, são exaltados esses aspectos justamente naqueles que escolheram as disciplinas por falta de opção. De maneira geral, eram rejeitadas pelos estudantes por não manifestarem uma relação de memória afetiva positiva quanto a essa prática corporal, antes de ingressar na graduação.

É o caso de “BF” que rememora sua relação com a prática corporal da dança. Ele lembra que sempre rejeitou essa vivência desde a época de escola, todavia, como as opções das disciplinas optativas na grade curricular do curso, de certo modo, engessavam as opções, isso fazia com que todos os graduandos cursassem ao menos uma disciplina de Dança.

Mas, com apoio dos demais colegas da turma, segundo o colaborador, participou da “tão famigerada” disciplina Dança, narrando, com satisfação e alegria, as lembranças desse momento marcante, recordando o nome da professora e os nomes específicos dos movimentos da prática corporal.

Vale ressaltar que não há um consenso universal acerca do que é ser um bom professor, uma vez que as qualidades esperadas desse profissional variam de acordo com o contexto histórico, cultural e social (CUNHA, 2008). No entanto, é possível inferir que, para esse colaborador, o bom professor é aquele que promoveu uma boa apreensão do conhecimento, sobretudo pela maneira como conduziu as aulas.

Então, ensinar é desafiar os “mais novos” a pensar em sua prática por meio da prática social e, com eles, em busca desse entendimento, estudando rigorosamente a teoria da prática. Buscando transmitir os conteúdos que os professores consideram relevantes, o processo formativo parece esquecer-se da unidade entre prática e teoria, que poderia ser desenvolvida pela própria compreensão teórica da prática dos alunos, futuros professores. Tal processo de busca por essa unidade exigiria do professor esclarecimento teórico do conteúdo.

Para Freire (1986), somente há conhecimento quando o objeto é aprendido, então, quando o colaborador afirma que aprendeu o objeto, ele memorizou o objeto aprendido; o que não pode fazer é a “epistemologia estranha” de memorizar ao invés de aprender, segundo a qual é a repetição do conceito que dá conhecimento, quando, na verdade, o que dá conhecimento é a apreensão do real.

De forma geral, os “professores oásis” apontaram como referências profissionais os docentes comprometidos com a profissão e dedicados à aprendizagem dos graduandos, afirmando que esses são seus espelhos profissionais, provavelmente porque suas escolhas estão



permeadas por suas práticas sociais, logo é a consequência da apropriação que fazem da prática e dos saberes histórico-sociais (CUNHA, 2008).

Corroborando esses entendimentos, Pimenta (1999) ressalta que, quando os alunos ingressam na etapa da educação superior, sabem identificar os professores que são comprometidos com o processo ensino-aprendizagem e os que não são, tornando-se, assim, exemplos a serem seguidos ou não.

Diante disso, conhecer tais aspectos atribuídos aos professores que, em suas experiências vivenciadas, promoveram marcas na vida pessoal e profissional dos “professores oásis”, pareceu potencializar o debate a respeito das responsabilidades dos professores formadores de professores, o que pode colaborar com a transitoriedade da assunção de sua autoridade como professor de Educação Física escolar.

Considerando a compreensão arendtiana sobre a categoria de natalidade, na qual essa é a essência do processo educativo, os seres humanos, apesar de terem a capacidade destrutiva, podem cuidar, criar, manter, começar coisas novas. Em outros termos, dar soluções, (re)começar de novo.

Isso é muito importante no modo como Arendt enfatiza a relevância que os novos têm. Os novos, as crianças, os jovens, os recém-chegados ao mundo, esses podem começar de novo. Eles são os que podem olhar para a realidade de uma maneira nova, olhar para a história, olhar para os problemas de um modo diferente, conseguindo enxergar de maneira mais esclarecedora suas realidades e contextos.

Portanto, eles também podem dar soluções, buscar novas possibilidades, então, a natalidade tem a ver com o exercício efetivo da capacidade que todos os seres humanos têm de começar coisas novas, são possibilidades de criação. Assim, a natalidade é essa potência que o ser humano tem.

Desse modo, a formação inicial dos professores de Educação Física escolar, como processo educativo, pode potencializar a *pertença* à profissão docente, afirmando esse conceito de natalidade como um vir a ser. Então, essa etapa da educação superior também tem a capacidade de promover o novo, de começar coisas novas, de conduzir os aspirantes à docência na direção do mundo e vice-versa.

Essa função dos professores formadores de professores precisa permitir essa aproximação, levando em consideração a responsabilidade dos futuros professores que assumirão o mundo, os mais novos, considerando que não é suficiente somente que eles estejam na escola, ou mesmo, dominem suas práticas corporais com as quais mais se identificam; faz-

se necessário que, também, recebam daqueles uma “herança com testamento”, que seja diretiva, indutiva.

Dessa forma, é fundamental que o conhecimento “passe” pelo professor, antes de “passar” pelos alunos. Assim o conhecimento torna-se uma maneira de se situar na cultura e na sociedade, embora a apropriação desse conhecimento seja subjetiva, singular, conforme suas significações, visto que, entre o que se pensou ensinar e o que o outro aprendeu, pode ter uma distância abismal.

Vale enfatizar que, mesmo que esse processo educativo, promotor de permanência e durabilidade do mundo, não implique uma mera repetição do passado, conduz para que os futuros professores conservem e renovem. Para que esses conservem o mundo, é importante, ao mesmo tempo, que o renove com novos inícios. Portanto, conservação e renovação estão relacionadas intimamente, não havendo uma sem a outra e vice-versa.

O exercício da autoridade dos professores universitários, principalmente nos excertos das narrativas dos “professores oásis”, pareceu que aumentou a capacidade desses profissionais de começar o seu agir com *pertença* à profissão na experiência docente. Assim, a autoridade intensificou a ação, colaborando com a potência de iniciar novos começos.

Considerando que a tese visa a compreender o processo formativo dos professores que apresentam a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar, tomar essas narrativas dos “professores oásis” pode ser fonte de começo e de possíveis ações futuras, permitindo que se constitua uma tradição na qual o passado está ligado, com o objetivo de ser conservada e renovada.

Portanto, é possível inferir que essas experiências vivenciadas no decorrer do processo de formação inicial possam ter contribuído com a *pertença* à profissão de professores de Educação Física escolar dos colaboradores do estudo.

Refletindo a respeito das informações das dimensões desse eixo de análise, podemos vislumbrar certa convergência, na qual a trajetória formativa como um todo (família/amigos, escola e graduação) é relevante fonte de inspirações, princípios/guias/referências para o processo de constituição da *pertença* à docência. Por meio da narrativa dos itinerários formativos dos “professores oásis”, interpretamos como possivelmente se desenvolve seu processo de pertencimento.

Assim, ao conhecermos narrativas (auto)biográficas dos colaboradores sobre seus processos de escolarização, constituiu-se ferramenta essencial para compreender como as experiências vivenciadas nesse percurso pareceram se conectar à sua assunção da docência, visto que, quando contam sua própria história, os indivíduos narram seu percurso de vida, bem

como retomam os sentidos/significados dados ao longo dessa trajetória e, ainda, os reorientam a construir novos sentidos para sua história.

O desenvolvimento da pesquisa buscou superar o simples ouvir as narrativas dos “professores oásis”, pois implicou conhecer e discutir os contextos históricos, culturais e sociais em que as trajetórias formativas dos colaboradores foram forjadas, possibilitando-lhes tanto o exercício de pensamento sobre o processo de escolarização, quanto seu (auto)conhecimento sobre seu processo de *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Ressaltamos que essa fonte de conhecimentos e saberes não se esgota nessas dimensões interpretadas nesse eixo de análise. Assim, na sequência, realizaremos o exercício de pensamento sobre a experiência dos “professores oásis”. O eixo seguinte trata de analisar como se manifesta a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar no espaço/tempo do exercício da docência na educação básica.

#### 5.5 MANIFESTAÇÕES DOS ASPECTOS DA *PERTENÇA* DOS “PROFESSORES OÁSIS” EM SEUS SABERES/FAZERES

Neste tópico da pesquisa, analisamos as narrativas (auto)biográficas dos “professores oásis” no que se relaciona com as experiências vivenciadas no decorrer da prática docente na educação básica, nas quais buscamos interpretar como manifestam sua autoridade, em termos arendtianos, bem como os guias/inspirações que podem emergir dos saberes/fazer de suas experiências como potenciais “heranças” tanto aos alunos, “os mais novos”, quanto aos demais (futuros) professores que agem conforme seus contextos e realidades.

Em suas narrativas sobre suas práticas docentes, emergiram aspectos interessantes para o “exercício de pensamento” sobre o processo de *pertença* à docência na etapa da educação básica, que se revelam suscetíveis a contradições e desafios que precisam ser superados cotidianamente no/pelo agir docente, a saber: incertezas, fragilidades, dilemas, dificuldades, descobertas, alegrias, conquistas e estratégias de sobrevivências.

Ressaltamos que esse período narrado configurou-se como fundamental no processo formativo dos “professores oásis”, no qual apresentaram tensões e aprendizagens que colaboraram sobremaneira para a manifestação e reconhecimento de suas autoridades, assim como revelaram seus modos de ser e estar na profissão docente, bem como trouxeram em seu escopo as reflexões que cada um fez de si próprio como professor de Educação Física escolar e suas experiências marcantes ao longo de sua carreira.

Para Arendt (2016b), no processo educativo, a dupla responsabilidade docente assume a forma de autoridade. Destaca, ainda, que há distinções entre essa autoridade e as qualificações dos professores. Embora a qualificação, compreendida neste estudo como o processo de formação docente, seja essencial para a constituição de sua autoridade, ela não constrói sozinha essa autoridade (a *pertença* à profissão de professor).

Então, a qualificação do professor de Educação Física escolar consiste em conhecer parte do mundo (as práticas corporais), bem como ser capaz de instruir os alunos acerca deste, mas sua autoridade se assenta na responsabilidade que assume por essa parte do mundo. Ele está como um representante dos adultos, apresentando os detalhes do mundo para os alunos.

Todavia, a maioria dos discursos que abordam sobre o ensino são veiculados de fora do âmbito escolar, onde questionam o saber/fazer docente, sobretudo a respeito do que devem ou não realizar, ao invés de discutir o que de fato os professores fazem nos espaços/tempos escolares (TARDIF, 2002; SILVA; FIGUEIREDO, 2021).

Portanto, entendemos que carece de mais debate a respeito dos trabalhos que os professores realizam. Em termos arendtianos, parece-nos relevante aprofundar a discussão sobre o “como” os professores de Educação Física escolar constituem sua autoridade para além do processo de qualificação.

Nessa direção, buscamos lançar luzes sobre a experiência dos “professores oásis”. Assim nos esforçamos em interpretar seus saberes/fazeres, por meio de linguagens próprias no que se refere às suas rotinas de planejamentos, escolhas de conteúdo, avaliação do processo de ensino e aprendizagem e documentos oficiais que orientam suas práticas, com a intenção de tentar constituir uma representação partilhada, para, enfim, tornar-se uma possibilidade de “fonte” para os (futuros) professores de Educação Física escolar.

O “como” os colaboradores narraram suas experiências, são verdades necessárias, são situacionais. São respostas que precisam ser construídas dentro do cotidiano, são soluções que dependem dos envolvidos e que precisam ser socializadas. É o “sendo” da Educação Física escolar. Logo, não são modelos suficientes para toda e qualquer experiência, não são pretensões dogmáticas de conclusões definitivas/prontas/acabadas para os problemas do cotidiano docente.

Nos trechos das narrativas seguintes, os colaboradores esclarecem “como” procedem em suas práticas docentes a respeito do planejamento, escolha e sistematização dos conteúdos da Educação Física escolar:

*Com relação ao planejamento, que eu acho muito importante, faço um planejamento anual. E faço ele contínuo. Uso o de 2021, como base para o*

*de 2022, por exemplo. Então, eles são baseados no planejamento anterior. Faço um arquivo desses planejamentos e tento fazer um processo evolutivo. Nunca é pronto, fechado. Eu tenho alguns conteúdos fixos no meu ano, que eu trabalho: rugby, badminton, beisebol e xadrez. Isso trabalho todos os anos. Eu tiro os tempos e vou fazendo essas introduções. Como trabalho de 1º ao 5º, eu vou fazendo uma introdução, depois, no outro ano, coloco um pouco, para lá, no 5º, estarem jogando de forma mais madura. Então, eu faço uma progressão pedagógica com os conteúdos todos os anos. Mas eu escolho! Eu dirijo. Faço um processo de reflexão com eles [os alunos]. Os documentos oficiais são uma referência. Lógico que eu já li, já sei, aquele negócio todo! Mas são documentos norteadores, apontam, mas não levo nada desses documentos ao pé da letra (“JR”).*

*Eu gosto de fazer o planejamento anual. Às vezes o pedagogo nem pedia e eu entregava. E costumo fazer assim, tentava, no primeiro contato com eles, no primeiro trimestre, eu passava sempre jogos e brincadeiras, sabe?! Porque é sempre é algo que todos podem e gostam de fazer! Eu tento escolher o conteúdo de forma que todos consigam fazer. Os que entendo como mais complexos, eu deixo pro final, tentando ser o facilitador. Minha ideia é facilitar pra que eles consigam fazer. E eu percebo muito que, quando você consegue, a sensação de prazer é muito grande. Então, eu me preocupo com isso. Em passar conteúdos que eles vão conseguir fazer (“RV”).*

*Eu tenho no início de ano uma avaliação diagnóstica. Eu sempre converso com os alunos, procuro saber quem são esses alunos, procuro saber o que sabem e o que não sabem. Pergunto, faço um chek list do que eu vou trabalhar, conversando com eles, perguntando o que eles sabem, para nos próximos momentos eu começar a construir esse planejamento. Então não trago algo pronto já! Eu tinha duas formas de critério de escolha dos conteúdos: no fund. I [ensino fundamental I] e [educação] infantil, eu já sou mais diretivo. Ouvia os interesses, sim, mas não era assim enfático na construção dos conteúdos. Então, nesses dois grupos, eu tinha esse propósito, né?! Já o fund. II [ensino fundamental II] e [ensino] médio ouvia bastante, fazia com eles, a partir da necessidade e interesse a gente produzia esse planejamento (“WS”).*

*Agora, uma coisa que eu sempre frisei foi a democracia e a participação dos alunos. Na minha aula, ele tem que ter prazer. Eu faço, no início do ano, um cronograma, faço um planejamento anual no papel e depois passo no quadro pra eles. E aí eu coloco a minha sugestão. Eu sempre gosto de começar com ginástica, depois passo pra jogos e brincadeiras, deixo os esportes, futebol, basquete, handebol, mais pro final, depois do segundo semestre, pra gente fazer um interclasse, um festival esportivo, alguma coisa assim. E aí converso com os alunos. Falo que essa é minha proposta, né?! Os conteúdos são aqueles já programados pela prefeitura. Parto da diretriz, quando dá. E escolho eventos por ano pra trabalhar além daqueles que a prefeitura propõe. Se eu vou trabalhar jogos e brincadeiras e depois eu vou trabalhar ginástica, eu vou trabalhar com todos, cada um com um objetivo, e cada turma vai trazer o que ela pode desenvolver no nível dela. Aquele aluno que eu trabalhei ginástica no 1º ano, ele vai trabalhar comigo novamente no 2º, mas com outra perspectiva. Porque eu acho mais fácil assim! Fica mais fácil pra planejar. Caso tenha um projeto pra desenvolver com esse conteúdo fica fácil pra desenvolver com toda a escola. E eu penso assim (“WM”).*

*Não gosto de modelos, não consigo reproduzir. Eu gosto de colocar na minha prática a minha identidade, daquilo que eu vejo que vai dar certo, pronto e acabou. Mas procuro a internet pra me inteirar no assunto, ver como estão sendo feitos pra pensar a minha realidade. Não busco artigo científico pra isso. Então, na questão do planejamento na primeira aula, explicava algumas regras e o que eu definia como conteúdos, porque é onde eu escuto meus alunos, ouso os interesses deles, né?! Então, na minha primeira aula, eu perguntava: ‘O que vocês gostariam de aprender?’. Exatamente pra eles saírem do futebol! Eles vão falar futebol? Ok! Vão falar futebol! Mas o que mais vocês querem? Daí eu vou falando dentro das áreas da Educação Física, dava pinceladas sobre o que que tem e mostro o parkour, ginástica, futebol americano, slackline e outros, então isso tem um conhecimento, eles vão associando, porque eles têm um conhecimento disso, visual, né?! Daí a gente faz uma votação do que eles gostariam de aprender e pede pra eles compreenderem que eu vou trabalhar tudo conforme nossa realidade, como o quarteto fantástico não dá pra perder, né?! Sempre é escolhido, mas busco trabalhar de forma diferenciada, então eu passei a trabalhar nessas escolhas, e dentro dessa maturidade que eles tinham que escolher, além de eu fazer esse diagnóstico de conteúdo. Então eu comecei a dar mais autonomia para os alunos, né?! Pra eles fazerem também! Pra eu ser de fato o mediador do aprendizado. Então, hoje o meu perfil é mais de mediação! Eu demorei muito a perceber isso! Então, essa escolha do conteúdo tento sempre nas primeiras aulas ir pelo gosto deles, basicamente a partir do 4º e 5º anos eu mais mediava, mas 1º e 2º anos eu trabalho mais eu escolhendo mesmo, e vou avançando com os conteúdos até os maiores, mesclando os objetivos com os conteúdos, e dava os prazos com quantidades de semanas com cada coisa, né?! Eu meio que não ligo muito pra trimestre, meio que não ligo pra essa organização de calendário de data, fazia o meu conteúdo! O planejamento era feito na escola. Tinha um caderno pra isso, mais nada, tipo tinha uma folha e eu meio que botava a atividade que queria fazer e, por exemplo, no meu caderno não tinha isso de objetivo, isso estava na minha mente, entendeu?! Daí eu tentava fazer uma sequência lógica, didática dentro daquele conteúdo. No caso da queimada, por exemplo, daí fica mais fácil visualizar, iniciava com as regras básicas, com o mínimo de regras possíveis e depois ia acrescentando regras e ia tentando problematizar com essas situações, problematizar com as brincadeiras, e aí aprendia também com os alunos as outras formas de brincar, tipo queimada abelha-rainha, queimada rei e rainha, queimada queime e volte, queimada anjo e fazia pesquisas dessas regras para entender melhor. No final, pra culminar, exatamente pra ver se eles entenderam, eles construíam uma queimada, construíam uma brincadeira, uma queimada nova. Sobre os documentos oficiais eu não uso nada disso. Não via importância, muito abstrato pra mim! E como eu fazia meu diagnóstico, com meus alunos, eu já sabia as linhas que eu poderia seguir, e meus alunos me davam retorno do que queriam e meio que atendiam as linhas da Educação Física. Mas achava muito abstrato e nunca tive cobrança pra utilizar! Eu que fazia meu próprio currículo (“BF”).*

*Eu procuro, assim, vê uma semana, duas, pra ver como nós podemos realizar as aulas com os alunos ao longo do ano, para ver o que eles mais gostam de fazer e se sentem bem. Algumas vezes, igual no ano passado, dividi o que eu daria em anos diferentes, mas nesses anos eu estou colocando as mesmas coisas, em graus diferentes pra todas as turmas (“AA”).*

Ressaltamos o quão é imperativo que os estudos estejam situados no contexto. Assim, apresentamos e interpretamos as tarefas dos “professores oásis” de acordo com suas condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem suas experiências. No que se refere ao planejamento, de forma geral, mostram uma preocupação em construí-los de maneira dialógica com seus alunos, conforme as faixas etárias permitem essa proposta de intervenção, não se tratando, portanto, de algo pronto/acabado/definido, mas, sim, demonstram que sua elaboração está diretamente conectada à realidade, carecendo, *a priori*, um exame diagnóstico para, então, repensar suas maneiras de agir em frente à transmissibilidade das práticas corporais, suas “heranças”, para os “mais novos”.

Dessa forma, os fragmentos das narrativas parecem manifestar a relevância de se pensar a ação docente de maneira planejada, pois pode proporcionar segurança aos colaboradores, evitando, assim, surpresas e improvisações, indicando que ter um caminho previamente traçado é uma importante estratégia.

Evidentemente, como foi sinalizado pelos “professores oásis”, nenhum planejamento é perfeito, pois é sempre contingente e falível, permitindo que haja criatividade dos professores para lidar com as adversidades e incertezas da vida profissional docente no espaço/tempo escolar. Esse traçar do caminho não se trata de algo engessado.

Podemos inferir que esse compromisso, narrado pelos colaboradores, de inclusive realizar os planejamentos por entender sua relevância, mesmo quando não solicitados pelo setor pedagógico da sua escola, configura aspectos da dupla responsabilidade docente, haja vista seu compromisso em pensar como transmitir e conservar parte do mundo comum, bem como a maneira como esse pode ser pensado com os alunos.

Embora os “professores oásis” enfatizem que seu processo de (re)pensar sua proposta de ensino passa por um ideia de construção coletiva e democrática com os alunos, destacamos que esse princípio elencado não nos parece interferir em sua condição de autoridade em face aos “mais novos”, na medida em que essa proposição de diagnosticar o conhecimento dos seus alunos, para pensar o processo, trata-se de algo conduzido pelos docentes, não de uma deliberação livre por parte dos alunos, sem que eles sejam a referência, ou sem um cuidado de conservação de parte do mundo comum.

Trata-se, portanto, de uma autonomia relativa dos alunos, visto que essa é mediada pelo docente. Eles apresentam-se como referências importantes para coordenar as ações dos alunos, preservando as condições de autonomia dos “mais novos”, que configuram o mundo comum. Dessa forma, essa autonomia promovida pelos docentes não pareceu ser pautada no

subjetivismo dos alunos, porém nos vínculos intersubjetivos que conectaram os “recém-chegados” no processo de construção do planejamento e escolha dos conteúdos mediada pela autoridade docente.

Vale ressaltar a compreensão de Arendt (2016a) a respeito da separação entre a escola e a política. Para a autora, não se pode pensar um processo formativo mecânico na educação das crianças e dos jovens, de modo que a cidadania seja antecipada, visto que a prática cidadã é exclusiva do domínio público.

Entretanto, nas narrativas dos “professores oásis”, quando descreveram fomentar aspectos democráticos nas escolhas dos conteúdos, bem como uma mediação de autonomia dos alunos, parece que estão fornecendo aspectos importantes voltados para uma prática cidadã. Nesse sentido, entendemos que também é tarefa do professor de Educação Física escolar, por meio de sua especificidade, apresentar uma *pertença* à profissão, empoderar as gerações vindouras para que elas estabeleçam uma possível inserção reflexiva com este mundo.

Nessa direção, fica caracterizada a compreensão arendtiana da responsabilidade hierarquicamente desigual entre os professores e os alunos na escola. A relação entre professores e alunos é hierarquicamente desigual, na qual a responsabilidade compete aos professores. Igualmente, quando permitem que os alunos também participem das escolhas dos conteúdos, parece ficar marcada a ideia de uma gradativa transmissibilidade dessa responsabilidade para os “mais novos”. Na medida em que se familiarizam com os saberes comuns, podem se tornar capazes de assumir o compromisso, haja vista que os professores alegaram que delegam, gradativamente, aos alunos, conforme sua maturidade e faixa etária, maiores responsabilidades no processo.

Ainda sobre a responsabilidade desigual entre os professores e os alunos, Boufleuer e Fensterseifer (2010) enfatizam que os primeiros detêm uma anterioridade no sentido de terem aprendido antes. Assim, os “professores oásis” podem assumir essa tarefa de mediar a inserção social e cultural dos alunos.

Os “professores oásis”, da mesma forma que sabem o que ensinam, no que tange à sua especificidade, parecem que ensinam o que são. Sendo assim, nesse processo, manifestam-se como expressão viva desse conhecimento. Então, o conhecimento desses colaboradores parece que precisou ser apreendido em uma maneira particular de se situar no mundo (na cultura e na sociedade), para, em seguida, realizar o processo de transmissibilidade para os alunos. Em outros termos, a formação pessoal parece implicar diretamente a formação profissional.

Atrelados ao seu planejamento, os colaboradores narraram a respeito do processo de sistematização dos conteúdos. De forma geral, contaram que se preocupam em realizar uma



progressão pedagógica das práticas corporais, parte do mundo comum, ao longo de um período em uma turma e no decorrer dos anos entre as turmas, ou seja, narraram como tratam didaticamente as práticas corporais em todas as turmas, em um mesmo período, embora com objetivos distintos, introduzindo-os gradualmente e pensados conforme a faixa etária.

Além do mais, embora contem que têm conhecimentos sobre o que rezam os documentos oficiais, não os seguem como principais ferramentas para pensar suas ações. Afirmam que a mediação das ações pedagógicas é pensada dentro de suas condições de possibilidades, tratando-se, portanto, de algo idiossincrático. Cada qual narrou como desenvolveu ao longo de sua profissão as melhores estratégias para o exercício de sua dupla responsabilidade.

Assim, descrevem, em suas narrativas, como realizam a transmissibilidade das práticas corporais, tanto ao longo do ano letivo, quanto ao longo dos ciclos da etapa da educação básica em que atuam. Por vezes, indicam que estruturam os conteúdos da forma que, ao organizá-los, é mais fácil para conduzir sua experiência, no dia a dia, entre as turmas, entre uma aula e outra. Por vezes, visam a atender suas necessidades, demandas e interesses pontuais desde espaço físico, perfil dos alunos e/ou propostas do projeto institucional a ser desenvolvido.

Nessa direção, reforçamos a relevância de lançar os holofotes para ampliar o debate sobre “como” são pensadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas. Esse saber da experiência, produzido no local de trabalho dos “professores oásis”, provém do “exercício de pensamento” de sua própria tarefa. Trata-se, portanto, de um conjunto de meios empregados pelos colaboradores para alcançar seus fins. Em outros termos, a forma como esses professores, exercendo sua dupla responsabilidade, estimulam os alunos para a possibilidade do agir no mundo, por meio de sua especificidade.

Assim, consideram a compreensão arendtiana sobre a diferença entre qualificação docente (seu processo de formação) e autoridade, na qual a primeira é essencial para a constituição da segunda, contudo sozinha não é suficiente para tal. Na medida em que lançamos os holofotes no conjunto das maneiras utilizadas pelos “professores oásis” para atingir seus objetivos, parece que esse processo também pode ser uma “fonte” para a constituição da autoridade que, por sua vez, também pode colaborar com o processo de *pertença* dos professores de Educação Física escolar.

Vale ressaltar que não se trata de uma proposta de hipervalorização do “como” em detrimento ao “porquê” no processo de formação docente, mas sim de enfatizar a maior horizontalidade desses conhecimentos na graduação, bem como a compreensão de que tal processo é contínuo (SILVA; FIGUEIREDO, 2021a).

Desse modo, apreender como se desenvolvem os saberes dos professores de Educação Física escolar em seu trabalho, por meio de suas singularidades, intuições, e como emergem saberes da própria ação pedagógica (o agir) pode se constituir como fonte vital para a constituição da autoridade dos professores, visto que a qualificação não parece ser capaz de edificá-la sozinha, por conseguinte é preciso colaborar para a construção da *pertença* profissional para atuar na instituição escolar.

Sendo assim, concordamos com Charlot (2005) quando afirma que há dois tipos de teorias: a) uma teoria que se desenvolve nas práticas; e b) uma teoria que se desenvolve na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores. Então, a prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar não pode ser pensada como uma mera aplicação de teorias acadêmicas, embora elas sejam essenciais para sua “qualificação” e constituição da autoridade. Todavia, faz-se necessário um processo de filtro que colabore na transformação das teorias em função das exigências da experiência.

Para Arendt (2016b), o mundo comum é a manifestação da pluralidade humana, como realidade (in)tangível e compartilhada. Assim, tal circunstância permite a transmissibilidade das obras e histórias humanas para além da vida de cada indivíduo. Nesse sentido, os saberes da experiência dos “professores oásis”, embora pensados para atender a sua imediata utilidade e suas questões situacionais, ou seja, são singulares, podem sobrepujar esse aspecto intransferível, fragmentado e passageiro de um mero relato de experiência. Assim, seriam problematizados e superados pelos (futuros) professores, possibilitando uma assimilação consciente desse legado, ampliando sua autoridade e, por conseguinte, o que denominamos de *pertença* à profissão de professores de Educação Física escolar.

Portanto, pode ser pelas experiências das práticas docentes de diversos professores que se pode justificar o debate, no qual o significado advém da pluralidade e das distintas maneiras de cada professor observar e atuar. Desse modo, a “qualificação”, entendida neste estudo como processo formativo, pode se estabelecer como espaço/tempo por excelência das manifestações da condição plural dos professores de Educação Física escolar, por meio de seus discursos.

Então, a palavra, no espaço/tempo do processo formativo, ao invés de ser uma teoria que se aplica, de maneira hierárquica e soberana, passa a ser fomentada a todos, por meio de troca de saberes e experiências dos professores, promovendo um espaço de aparência e visibilidade, em termos arendtianos, no qual são expostos os assuntos relacionados com o grupo.

Visa-se, então, a suprimir uma imposição de força, de uma teoria acadêmica sobre a prática docente, para implementar uma proposta guiada pela igualdade e persuasão entre os

professores (da universidade e da escola e vice-versa), condição que parece que pode permitir a manifestação da pluralidade docente e suas singularidades se manifestarem pelos discursos.

Consequentemente, ao estimular o contraste da pluralidade, acreditamos que se podem desenvolver situações que não se encontrariam nas palavras de uma teoria única/correta/verdadeira. Então, no decorrer do processo de formação dos professores de Educação Física escolar, seria possível pensar em desenvolver situações novas e inesperadas.

Assim, entendemos que o processo formativo docente pode se inspirar nessas categorias arendtianas, possibilitando um espaço/tempo no qual os (futuros) professores de Educação Física escolar possam realizar o “exercício de pensamento” a respeito do que fizeram/estão fazendo/irão fazer em suas experiências cotidianas.

Dessa forma, as diferentes narrativas das experiências vivenciadas pelos “professores oásis”, na medida em que é diante da pluralidade que a singularidade de cada um torna a aparecer no mundo, além de sua dupla tarefa ser uma contínua aspiração ao horizonte, bem como ser imprevisível, ao interpretarmos seus saberes/fazer, acreditamos que essas análises podem colaborar com a constituição da *pertença*. Isso porque os docentes são mortais, mas a possibilidade de transmissibilidade de seus conhecimentos específicos pode ser, de algum modo, imortalizada entre os (futuros) pares.

Logo, provocar o exercício de pensamento a respeito da singularidade da experiência dos professores de Educação Física, seus saberes das experiências, bem como buscar compreender como esses conhecimentos se incorporam e como constituem a pessoa são dimensões que o processo formativo docente pode intensificar. Assim, é preciso desenvolver uma cultura profissional na qual possa assegurar tanto sua dupla responsabilidade, quanto a sua possibilidade de ser autoridade docente, constituindo uma possível tradição no processo formativo dos professores de Educação Física escolar.

Outra questão que emerge nos excertos das narrativas das experiências vivenciadas dos “professores oásis”, sobre suas verdades necessárias em suas práticas docentes, e que nos parece imperativo realizar um “exercício de pensamento”, são suas propostas de mediações pedagógicas objetivando facilitar, promover prazer aos mais novos respeitando os gostos e preferências de seus alunos.

Arendt (2016a, 2016b) compreende que a hodierna falta de responsabilidade pelo mundo comum é oriunda das primeiras fases da era moderna, na qual os parâmetros de responsabilidade e escolha responsável tinham como fim o outro. Esses parâmetros e critérios de responsabilidade se esvaneceram, passando a visar à autorrealização, e assim a

responsabilidade passa a ser consigo mesmo, no intuito de satisfazer os interesses e desejos pessoais.

Tal condição caracteriza a perda do mundo comum na modernidade, a desertificação do mundo, ao passo que essa problemática impacta a educação, Por conseguinte, na relação da dupla responsabilidade dos professores, na qual não se busca mais iniciar os mais novos no mundo comum, mas a tarefa docente procuraria instruir técnica e profissionalmente mão de obra especializada e formar consumidores, essas funções são os pilares do processo vital, no qual as necessidades são atendidas prontamente, sem esforços ou frustrações.

Dessa forma, para Almeida (2009), essa relação pedagógica caracteriza o docente como um mero facilitador. Sua missão é promover um processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso, sem uma exigência por parte dos alunos. Assim, parece que as metodologias que privilegiam uma perspectiva lúdica, fácil e prazerosa têm sido recorrentes nas propostas pedagógicas atuais, muito em virtude do ajuizamento da dita educação crítica moderna.

Todavia, para Molina Neto (1998) e Charlot (2009), as práticas pedagógicas dos professores do componente curricular Educação Física possuem uma especificidade, que se diferencia drasticamente da maioria das disciplinas escolares, devido ao fato de trabalhar com e por meio dos corpos dos alunos.

É uma disciplina que não trata da apropriação de saberes enunciados. É uma forma de aprender diferente. Ela contraria a norma dominante de legitimidade escolar. Sua referência se valida com uma outra forma do aprender. O saber do qual trata a Educação Física escolar está preferencialmente associado ao fazer.

Essa condição constitui um outro modo de realizar a transmissibilidade de parte do mundo comum, as práticas corporais, que não se restringem a um mero fazer no qual não há construção de conhecimento, mas a especificidade da disciplina Educação Física é legitimada pelo fato de seu conteúdo associar seu saber, não enunciado, ao fazer.

Tais peculiaridades são fundamentais, haja vista como os “professores oásis” narraram suas verdades necessárias como processo de desenvolvimento dos seus saberes das experiências no espaço/tempo escolar, evidenciando que, em sua mediação pedagógica dos conteúdos da disciplina, buscaram intervenção prazerosa, priorizando os gostos dos alunos. Essa condição não nos parece que pode ser atribuída a um modismo pedagógico moderno, resultado da falta de compromisso com suas funções, mas sim parece está associada à especificidade com trato dos conteúdos que a disciplina exige.

Basta ver quando descrevem, por meio de suas narrativas, a respeito de como procedem sobre as práticas corporais, dentre as quais promovem intervenções pedagógicas por meio da

ludicidade, do brincar e das brincadeiras para agir em face às crianças e jovens. Embora, para Arendt (2016a), essas (a ludicidade, o brincar e as brincadeiras) sejam características dos comportamentos dessa faixa etária, por serem atividades que emergem de maneira espontânea e instintiva, restritas ao mundo da criança, no que se refere à especificidade da disciplina, os “professores oásis” assumem essas estratégias diante dos alunos pelo fato de ser sua responsabilidade tratar dessa parte do mundo comum.

Portanto, esses aspectos dessas crianças e jovens são uma maneira de promover a intervenção pelos professores de Educação Física escolar; não um abandono delas por si mesmas. Essas estratégias, por meio do “mundo das crianças”, configuram uma possibilidade de ampliar as relações com os adultos. Trata-se de uma forma de ensinar como o mundo é, bem como os professores podem colaborar com o desenvolvimento de sua condição adulta e, conseqüentemente, contribuir com a promessa dada pelo nascimento, sua potencial capacidade de iniciar novos começos.

Essa condição adulta, para Arendt (2016b), é dada pela natalidade, o “segundo nascimento”, que se dá quando os indivíduos assumem a responsabilidade pelo mundo por meio da ação e do discurso entre os demais, os seus diferentes. Então, a intervenção dos “professores oásis” por meio dos aspectos do “mundo das crianças”, para realizar a transmissibilidade de parte do mundo comum, as práticas corporais, pode promover certa permanência e durabilidade, colaborando com a tangibilidade do mundo.

Então, os “professores oásis” se responsabilizam por sua função pública e política, visando a educar para o mundo comum, na medida em que se responsabilizam pela transmissibilidade do legado entre as gerações. Assim, compreendemos que manifestam uma *pertença* ao mundo, por conseguinte, uma *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar, superando as condições modernas do processo de desertificação do mundo, considerando o perigo de transformar o mundo em um “nada” (“não mundo”) e seus habitantes em um “ninguém” (supérfluos/desnecessários).

Outrossim, tais condições modernas que impactaram a educação e, conseqüentemente, a relação entre docentes e alunos, provocam-nos a retomar a reflexão sobre a ideia de *amor mundi*, apropriada por Arendt (2016b), e de *ordo amoris*, proposta por Bauman (2009), nas quais colabora com a proposta de constituição da *pertença* à profissão docente deste estudo.

Assim, compreendemos que o processo formativo docente precisa provocar nos (futuros) professores de Educação Física escolar uma maior valorização dos assuntos de parte do mundo comum, as práticas corporais, seu objeto, o legado, cujas heranças são suas

responsabilidades, a transmissibilidade para os alunos, em detrimento das preocupações consigo mesmo, suas preferências, suas questões particulares.

Essa *pertença* pode ser compreendida como uma fé depositada na ação humana das gerações vindouras, um autossacrifício sem reciprocidade, o qual se espera que boa parte dos “mais novos” aceitem. Essa condição marca a compreensão de fé, de confiança, visto que o exercício do professor de Educação Física é um resultado imprevisível, não sendo possível remodelar ou modificar o destino dos “estrangeiros no mundo”.

Nessa direção, fomentar a constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar no processo de formação docente parece ser algo que podemos tanto desejar quanto temer. Desejar a *pertença* é uma possibilidade de dar continuidade aos legados das heranças construídas historicamente, de transformar o mundo em “algo” para “alguém”. Temer essa *pertença* dá-se no sentido de que isso é uma potência, um vir a ser. A ação humana é uma coisa imprevisível.

Ainda no que se refere às verdades necessárias na experiência dos “professores oásis”, elencamos alguns excertos sobre como pensam e desenvolvem suas avaliações do conteúdo da disciplina. Assim, emergem estratégias que valorizam o processo, o envolvimento nas aulas, a compreensão teórica e/ou proposta de autoavaliação:

*A minha escola trabalha com simulado, então eu tenho que ter a parte escrita, também! Então, para os 5º e 6º anos, alguns dias a gente trabalha com atividade no quadro; do 7º em diante a gente passa trabalho e até seminário. Tento propor aquela ideia de conhecimento espiralado que, conforme os alunos avançam, eles vão ampliando seu conhecimento sobre o conteúdo. Esse ano agora, talvez eu faça outra coisa. Esse ano estou avaliando, porque simulado eles vão ter, então a diferença é se a outra nota vai ser de participação, atividade e seminários ou se vou dividir as outras notas só da relação dele com a disciplina. É isso que vou ver com o tempo (“AA”).*

*A avaliação, eu gosto de avaliar pela participação e avaliação teórica. Uma coisa que sempre fiz, que algumas escolas que trabalham com avaliação trimestral e simulado, né?! E eu quero fazer parte! ‘Ah, Educação Física vai dá prova?’. ‘Vai! A Educação Física vai ter prova! Vai participar do simulado!’ No simulado pergunto a quantas questões teria direito, se é equivalente à carga horária. A Educação Física vai estar em tudo! Meu aluno tem direito, então vai ter prova, sim! Então, as provas teóricas acontecem de acordo com a organização da escola (“RV”).*

*Na avaliação, nunca deixei de fazer em termo de descrição de observação, então diariamente, semanalmente. Eu tinha um planejamento e é assim que eu guiava minhas observações, em cima dele que eu fazia as alterações. Fazia observações de aprendizado, de registrar quem fazia, quem estava progredindo, quem estava com mais facilidade. Ah sempre tem tempo pro*

*registro? Não! Nem sempre tem! A gente não consegue todos os dias, num dia cheio, de cinco aulas, não dá para parar e fazer anotação, então a gente tenta fazer no PL [horário de planejamento]. No intervalo, a gente tenta fazer alguma observação pra ajudar nos próximos passos e próximas aulas. Sempre trabalhei com a autoavaliação. Gosto muito de conversar com os alunos, de parar, dialogar, ouvir, se está bom? Se não tá? Isso até na educação infantil, que trabalhei muito com desenhos, que eu vou lá e peço para me explicar o desenho, que fale do desenho, o que ela entendeu da aula. Essa é uma das maneiras que eu avalio. E não gosto de deixar de avaliar de forma alguma (“WS”).*

*Na avaliação, eu uso a minha observação, pela participação do aluno no evento, pela sugestão, autoavaliação, perguntava se ele tinha contribuído com a aula, o que tinha feito pra ajudar, o que atrapalhou, peço pra falar do outro também. E quando é um conteúdo que dá pra fazer uma avaliação teórica, eu faço uma avaliação discursiva, às vezes de marcar x, às vezes, faço estudo dirigido também. E também, quando dá, igual na olimpíada, eu faço um mural, aí cada um tem que trazer uma figura de um atleta paralímpico. Falamos sobre o que é, sobre os atletas paralímpicos, por exemplo (“WM”).*

*Sobre a avaliação, pode ser no caderno, um trabalho ou na observação. Eu gosto muito da observação. Como faço relatório, principalmente nessas culminâncias de conteúdo, eu faço relatório de observação e aí eu baseio a minha nota, mas eu não fico preso à nota, porque pra mim isso é o de menos, em termos de nota, né?! A avaliação tem que existir pra saber se o aluno está progredindo ou não, né?! Mas a nota em si, pra mim, é irrelevante! (“BF”).*

*Esse processo de avaliação eu construo com eles baseado nessa relação de respeito, de amizade, de amor. A gente constrói no dia a dia. Já falo no primeiro dia de aula que eles vão ter 100 ponto: ‘Uai, tia, mas não tem prova?’. ‘Prova tem! Mas você vai ter 100 pontos. Não é isso que eu quero. Não quero você preocupado com ponto no final do trimestre. Eu quero que você fique preocupado com outra coisa’. A gente vai se envolvendo no processo educativo, mas ponto não quer dizer nada! (“JR”).*

Os docentes são autoridades que se manifestam em nome da instituição escola. Então, mesmo os “professores oásis” manifestando aspectos que se aproximam da proposta da *pertença* à profissão docente e, ainda, considerando a questão da especificidade da disciplina Educação Física no espaço/tempo escolar, alguns dos colaboradores narraram propostas avaliativas que, fora de contexto, parecem desconexas com seus demais relatos sobre planejamento, escolha e trato didático de conteúdo.

Nos excetos, alguns dos colaboradores parecem apresentar propostas avaliativas para se adequarem às determinações da instituição. As estratégias avaliativas são, muitas vezes, deliberadas pelo coletivo dos professores, pela equipe pedagógica, sobretudo do ensino fundamental II e ensino médio na etapa da educação básica, de modo a colaborar com a

organização dos professores para o cumprimento dessa demanda burocrática do trabalho docente.

Para tanto, no que tange aos excertos das narrativas anteriores, basta observar algumas avaliações realizadas pelos “professores oásis”, como simulados ou demais atividades que demandam uma avaliação com nota para quantificar o aprendizado. Essas estratégias avaliativas parecem ter o fim de, também, se adaptarem às demandas administrativas da instituição.

Os professores de Educação Física escolar são representantes da instituição, cabendo-lhes realizar o processo de mediação. Eles são mortais, por isso são responsáveis e precisam realizar a transmissibilidade do legado da herança de parte do mundo comum, no qual muito desse processo é deliberado pela escola ou pela Secretaria de Educação, o que parece caracterizar a imortalidade da instituição, permitindo certa durabilidade e permanência. Portanto, essa condição parece marcar a compreensão de que o professor se faz uma autoridade em nome da instituição. Eles falam em nome dela. São autoridades autorizadas por essas instituições.

Todavia, considerando a especificidade da disciplina, por conseguinte, nas narrativas sobre sua prática cotidiana, os “professores oásis” também narram outras possibilidades avaliativas, outras verdades necessárias que marcam sua autoridade, autorizadas em nome de uma instituição. Essas avaliações se manifestam mais nas aulas das turmas da educação infantil e no ensino fundamental I da etapa da educação básica.

Os “professores oásis” recordaram avaliações mais subjetivas, como propostas que buscassem entender mais o processo de compreensão dos alunos no decorrer das aulas, como descrição de observações das aulas, que são realizadas de acordo com os objetivos, planejamento, registros com desenhos ou autoavaliações. Vale ressaltar que essas propostas, às vezes, carecem de maior rigor objetivo que são impossibilitados em virtude das dinâmicas da prática cotidiana, como excesso de aulas em um mesmo dia ou escassez de horários de planejamentos.

Os colaboradores, ao planejarem, usam estratégias de ensino que buscam articular suas propostas pedagógicas das aulas de Educação Física de acordo com as características dos alunos e as possibilidades de materializá-las com certo sucesso. Portanto, é relevante os professores adotarem práticas flexíveis e criativas, utilizando distintas atividades para estimular os alunos.

Sendo assim, algumas das propostas de avaliação, como a autoavaliação, sugerem pensarmos que os colaboradores conhecem a relevância de estimular a tomada de consciência e a reflexão dos alunos a respeito das suas ações (ZEICHNER, 1992). Tal ação favorece a



participação ativa dos alunos no processo, fomenta o exercício de pensamento e valoriza o pensamento do aluno, proporcionando oportunidade de ele refletir sobre sua aprendizagem.

Podemos inferir que as propostas avaliativas narradas foram pensadas de forma intencional e consciente, manifestando uma relevante característica das práticas pedagógicas dos colaboradores, pois a prática docente não se restringe a uma aplicação de saberes, mas também abarca um espaço/tempo de produção de saberes específicos dos professores (TARDIF, 2002) e é uma manifestação de suas singularidades.

Esses professores enfatizam, de forma geral, que compreendem a relevância do processo avaliativo em sua experiência, entretanto alguns consideram insignificantes as questões referentes às notas ou às pontuações. Sendo assim, buscam estabelecer uma relação com os alunos baseada no *respeito, amizade, amor*. Tentam construir juntamente com os discentes, envolvendo-os no processo educativo.

A articulação dos saberes e conhecimentos dos “professores oásis”, provenientes de diversas fontes, construídos, relacionados e mobilizados por eles em face às exigências de suas experiências cotidianas, parece ter possibilitado a produção de um saber profissional próprio e único, o que nos permite inferir que suas *pertenças* são constituídas por meio das articulações desses saberes (teóricos e práticos) e do exercício de pensamento sobre sua experiência, transformando-se em um novo saber, o saber profissional dos “professores oásis”. Portanto, podem ser “fontes” de inspiração para os demais (futuros) professores.

Os “professores oásis”, em seus dizeres a respeito de suas verdades necessárias, apontaram que não gostam de propostas prontas, que buscam construir coletivamente suas propostas com os alunos, seguindo as demandas e necessidades do que sua realidade exige. O “agir” dos “professores oásis”, agir na compreensão arendtiana, possibilita-lhes que tomem iniciativas de produzir suas práticas pedagógicas. É por meio dessas práticas que eles podem ser vistos e ouvidos por seus pares, bem como a “ação” docente precisa ser revelada aos alunos pelo discurso tecido com palavras.

Portanto, os “professores oásis” são os responsáveis por “conduzir”, “governar”, “iniciar” os alunos no mundo. Por meio do discurso entre os mediadores e os mais novos, sua tarefa tem como essência a interação entre os alunos no espaço/tempo escolar. Isso posto, buscamos interpretar como os colaboradores alinham seus discursos (planejamento, critérios de escolha dos conteúdos, avaliação) às suas ações.

Nessa direção, na sequência, seguem os excertos sobre suas práticas pedagógicas mais marcantes ao longo de suas carreiras:

*O Parkour eu não sei, nunca pratiquei, nunca fiz! E foi interessante porque eu consegui um contato com um cara que praticava Parkour. Lembro que eu até mandei um e-mail pra ele, porque não tinha o telefone, ele respondeu e se propôs de ir até a escola e de fazer uma vivência com os alunos. Então, eu levar isso para os alunos foi muito legal. O futebol americano foi muito legal também. A questão da minha criatividade de construir uma bola de futebol americano com a garrafa pet, trabalhar com alunos as regras adaptadas, uma junção de pique-bandeira com futebol americano deu supercerto. O aluno empolgado pra algo diferente é o que me motivava, então isso também foi top! Eles entenderam a questão estratégica, eles montaram a estratégia! A pirâmide humana também foi show, cara. Coisa que nunca vivenciei e eles pediram pra fazer foi a ginástica. Aí eu fui lendo, pesquisando, estudando, pegando algumas posições de segurança, porque era o que mais me preocupava! E consegui fazer apresentações. A questão do trabalho da inclusão com aluno especial foi meu primeiro ano com a turma. Ninguém me conhecia, eu não sabia que tinha aluno deficiente na sala. E eu fiquei pensando o que eu iria fazer com esse aluno. Ele ficou meio assim, à margem, daí eu comecei a pensar coisas pra ele e ir tentando incluir. Ele meio que não queria fazer a aula, meio que se excluía também, eu motivava, chamava, falava que ia adaptar pra ele, mas precisava que ele fizesse, insistia muito com ele. Até que ele topou! Topou participar da queimada, que era a atividade que eles mais gostavam e adaptei a regra pra ele. Como ele tinha dificuldade de locomoção, eu falei que ele poderia se defender e as pernas dele era gelo, né?! Só poderia queimar ele da parte da cintura pra cima, sendo que ele podia se defender com as mãos! Eu consegui fazer com que ele entendesse que ele poderia fazer aula de Educação Física! Eu consegui fazer com que a turma entendesse que ele poderia fazer a aula e os próprios alunos começaram a propor adaptações nas atividades pra ele. Isso eu achei muito válido para o aluno, que ele pudesse participar das aulas! Ah teve isso que não deu certo, teve aquilo que deu certo! Isso tudo foi construído! Então, ele era daqueles caras que não faltavam minha aula nem a pau e vi que ele estava feliz em participar! Lembrando que ele não participava de nenhuma aula porque tinha medo, era desconfortável, alguma coisa assim. Essas experiências foram umas das que mais me marcaram (“BF”).*

*Eu tenho uma proposta que se chama ‘dia livre’. Muitos alunos questionam: ‘como é dia livre, se tem atividade?’ (rsrs). Eles percebem. ‘É livre de quê? Se a gente tá com conteúdo e direcionamento!’.* Eu falo: ‘Parabéns (rsrs), você está livre da minha chatice, porque eu não vou ficar enchendo seu saco’. *Dia livre que eu faço é pedir que eles mesmos se coordenem. Nessa hora eu vou ver qual foi o aprendizado. Às vezes, eu espalho alguns materiais que já utilizamos nos dias anteriores e falo: ‘Hoje vocês podem escolher’. A grande maioria vai no material que já trabalhei com eles. Então eu consigo ver se eles entenderam as regras, se eles conseguem jogar, e ali eu faço um processo avaliativo de quanto eles conseguiram compreender, apreender daquilo ali, nível de maturidade naquela prática e, às vezes, peço para eles alterarem aquela prática, porque só se consegue modificar aquilo que você entendeu. Se você não entendeu, você não modifica! Então, peço para pensar, mudar as regras, provocar para pensar sobre o que fariam para mudar.*

*Tem o rugby que foi um conteúdo baseado em como ele desconstrói muito conceito. Desconstrói o conceito do pra frente. O rugby é para trás, que eu vou para frente. Isso é uma desconstrução em cima do conceito do futebol que é maravilhoso (rsrs). Eu tenho a questão do beisebol, que é a questão baseada no raciocínio lógico-matemático, porque é muita Matemática. É um jogo de*

*taco. Quase não tem no Brasil. É uma atividade que você faz com pouco espaço. Eu consigo ter muita criança ao mesmo tempo envolvida naquele processo, interagindo no jogo. O xadrez foi uma coisa pessoal, aprendi a jogar com meu tio, quando ainda era muito nova. Foi um exercício muito bom para noção de estratégia, de antecipar as situações. E é um jogo que não ocupa espaço. É uma coisa fácil de dinamizar na escola. Eu trabalhei sempre xadrez desde a educação infantil. Eu contei história, fiz uma história para eles. Então, eu consigo fazer essa conexão e andar com esse conteúdo para frente (rsrs) (“JR”).*

*Tive uma ideia pra tentar trabalhar com pipa (rsrs). Pesquisei muito sobre isso, a história e tudo mais, aí lembrei do professor lá da graduação, sobre você ter que passar todos os conceitos antes da prática. Aí eu peguei o material de pipa, na época fiz um power point e expliquei pra os alunos, mostrando de onde veio, como era feita em outros países, em outros lugares, que era uma cultura popular e depois a gente foi fazer as pipas, produção de pipas, foi muito legal. Acho que foi a primeira experiência que eu fiz, que entrei de cabeça, que achei massa! Aí até a pedagoga da época pediu para tirar fotos (rsrs). Aí comecei a tirar fotos das produções, daquilo que estava fazendo. E foi muito legal, movimentou a escola, teve o festival de pipa (“RV”).*

*E eu fui muito de trabalhar com projetos. Acho que a Educação Física nos possibilita isso, mesmo que seja um evento, uma olimpíada, tem um trabalho multidisciplinar ali, então eu sempre trouxe o trabalho de projetos. Eu gosto muito dessa aproximação com outros professores de outras áreas. Por exemplo, na época, estava no auge do ‘Se vira nos 30’ [quadro de um programa de televisão], e eu consegui fazer o ‘Se virá nos 3 minutos’, e aquilo virou um evento top, porque os meninos vinham cantar, vinham dançar, então foi um evento que a gente conseguiu trazer os professores pra serem jurados, foi um evento que parou a escola. O ‘Se vira nos 3 minutos’ foi um evento que me deixou muito feliz, fizemos por vários anos. Foi um projeto de autoria minha! Eu mesmo que produzi. Consegui movimentar os alunos. Em outros momentos, a gente conseguiu trabalhar passeios ciclísticos, fazer eventos esporádicos de esporte, momentos para participar, de apresentar eventos para os pais, isso me fazia estar próximo dos outros professores.*

*Na educação infantil, trabalhei um projeto, que, se não me engano, apresentei em 2019 [na formação continuada], aquelas práticas do final de ano. O título foi: ‘Práticas corporais e teatro’. Eu relatei as práticas corporais com o teatro na educação infantil, né?! Colocando como isso poderia ser feito? A produção de materiais junto das crianças, eles sendo os atores, por exemplo, pegando a musiquinha da ‘Dona Aranha’ e as crianças fazendo a interpretação disso, porque eu trazia a aranha e a teia e, durante a canção, eles iam fazendo os movimentos e brincando com aquilo. A gente fez palhaços, teatros, teve contação de história, então foi um projeto que achei diferente e significativo pra mim (“WS”).*

*A gente geralmente tinha duas apresentações, uma na festa da cultura de julho, que, na verdade, é festa junina, né?! Que a gente chama de festa cultural, e tem o festival em novembro, que é só da ginástica. Então, esse de julho é uma coreografia eu que monto com eles e o de novembro são coreografias que os alunos fazem e eu ajudo, porque é festival! Porque eu não monto sozinho; eles que organizam comigo pra apresentar no festival. Então,*

*assim, é um momento bem interessante porque você consegue ver a criatividade deles (“AA”).*

*Os projetos que desenvolvia naquela escola eram legais. Lá tinha um professor de Artes que era jogador de frescobol. A gente trabalhou juntos e ele trouxe pros alunos a experiência que ele tinha no frescobol. A gente treinou frescobol com as crianças, praticamos os fundamentos e finalizamos esse momento na praia de Camburi. A escola alugou dois ônibus e levou essas crianças na praia de Camburi. Tinha criança que nunca tinha ido à praia. Isso foi a diretora que correu atrás, bancou o ônibus. Aí a gente foi pra praia de Camburi e os alunos amaram. Até hoje tem foto disso. E a pedagoga apoiou muito, foi com a gente, chamamos a polícia militar pra acompanhar. Então foi um projeto muito legal. Fiz um espetáculo de circo, dividi todos os alunos em categorias, uns eram os palhaços, outros os malabares, os equilibristas, comprei bolinhas, fiz bastões, arrumei fantasias de palhaços, então eu arrumei tudo pro circo. Eu fiz um projeto porque tinha uma academia no pé do morro, perto da escola. Eu levei as crianças pra essa academia, o professor apresentou todos os aparelhos da academia, falou da aula de circuito dele, fizemos uma aula de circuito dentro da academia. Depois esses alunos fizeram desenho e relatório do que fizeram dentro da academia. Os projetos que eu consegui desenvolver lá [na escola], eram por conta dos planejamentos coletivos. A diretora marcava um planejamento coletivo com todos os professores da escola e ali a gente levantava um tema geral. E todos os professores tinham que trabalhar em cima daquele tema, no fundamental I. Eu fiz um trabalho com a professora de Artes também. A gente pintou a escola toda com as obras de arte de Ivan Cruz. Você precisava de ver aquele muro todo pintado. Ficou lindo! E depois as crianças vivenciaram todas aquelas brincadeiras: pé de lata, pipa, amarelinha ...*

*Eu fiz um festival de dança. Cada turma pegou um ritmo diferente e as professoras me ajudaram muito, até a pedagoga. Uma turma pegou frevo, outra samba, sei o quê, sei o quê, dividi as turmas por estilo musical e teve como culminância uma apresentação na escola (“WM”).*

No momento em que os colaboradores narraram as experiências vivenciadas no exercício da docência, eles pareciam (re)construir seus processos formativos fundamentados em suas recordações/referências, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente. Essas experiências foram vivenciadas em diferentes espaços/tempos, articulando as dimensões pessoais, escolares e profissionais aos seus processos formativos, atribuindo-lhes formas de pensar, sentir e agir próprias. Das lembranças dos colaboradores emergiram momentos de alegria, encantos e descobertas vivenciados ao longo de suas experiências docentes.

Assim tentamos analisar as verdades necessárias dos “professores oásis” por meio da maneira como realizam seu planejamento, critérios e escolha de conteúdos, bem como procedem em seu processo avaliativo em face aos alunos. Igualmente evidenciamos, em suas narrativas (auto)biográficas, as práticas pedagógicas que mais os marcaram ao longo de sua carreira. Em seus dizeres, essas experiências parecem dar um sentido de grande satisfação por terem sido realizadas.

De algum modo, essa satisfação dos colaboradores de um trabalho bem feito, principalmente de serem os próprios autores e atores das práticas em suas experiências, desenvolvidas por meio de suas habilidades e dedicação, parece-nos possível ser interpretada por meio do que Bauman (2009) denomina de “prazer dos prazeres”, no qual suas satisfações pelas práticas marcantes podem ser relacionadas tanto com a qualidade do objeto que o professor cuida (as práticas corporais) quanto com a qualidade dos próprios cuidados com os outros (os alunos), portanto aproxima-se da proposta de *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Essa compreensão da satisfação também estabelece conexão com a ideia de bem comum (ARENDDT, 2016b), posto que se propõe viver para os outros (os alunos), promover as diferenças que interessam a si e aos alunos. Tais aspectos apenas podem aparecer com o tempo, mas esse tempo precisa ser preenchido com os cuidados. Então, a experiência docente pode ser repensada pela satisfação do trabalho realizado.

Entendemos que essa reflexão de viver para os alunos, bem como de promoção das diferenças se destaca, sobretudo, nos trechos das narrativas de “BF” e de “JR”. Evidenciam que, para os colaboradores, é importante ampliar o repertório das práticas corporais dos alunos, não se limitando às suas preferências, às “experiências sociocorporais” (FIGUEIREDO, 2008) para realizar transmissibilidade do legado das heranças do mundo para os mais novos.

Desse modo, é preciso buscar a ajuda de outros profissionais para aprofundar a proposta elencada pelos alunos, para possibilitar vivências de *Parkour* nas aulas de Educação Física, bem como, por meio da pesquisa de outras práticas corporais menos comuns em nossa cultura, o futebol americano, ginástica geral, rugby ou beisebol. Assim, estabelecer com os alunos interesses e envolvimento nas propostas parece-nos aproximar da ideia de viver para os alunos; não uma prática pedagógica voltada para a introspecção.

O fomento às diferenças que interessam e a promoção da pluralidade por meio da singularidade podem ser interpretados no trecho de “BF”, na medida em que ele descreve uma experiência na qual relata ter conseguido inserir um aluno com necessidades especiais nas aulas de Educação Física escolar, considerando que ele e os demais alunos da sala começaram a entender que poderiam participar juntos das atividades, desde que realizassem adaptações.

A *pertença* à profissão de professor de Educação Física parece-nos ser manifestada nesse trecho de “BF”, no que se refere à sua relevância em conservação de parte do mundo comum e, nesse caso, sobretudo da responsabilidade pelos alunos para que possam agir no mundo. A exemplo de todas as profissões, a docência requer saberes e conhecimentos

específicos, porém demanda, também, amor e comprometimento, o que Arendt traduz como *amor mundi*, conforme a alegria e encantamento rememorados pelo colaborador.

No fragmento da narrativa, o colaborador reportou-se especificamente a essa atividade desenvolvida que, a princípio, não foi bem-aceita pelo próprio aluno com necessidades especiais, porém depois se mostrou produtiva e foi bastante proveitosa. Assim, é possível inferir que, ao propor atividades que o integrariam, o professor deve ter ouvido muitas reclamações, bem como deve ter enfrentado resistências da turma como um todo, mas ele não se curvou diante desse desafio, provavelmente porque estava seguro de suas responsabilidades.

Diante dessa situação narrada, o colaborador adquiriu novos saberes e conhecimentos e, também, apropriou-se deles tornando-os únicos e internalizando-os de tal maneira que passaram a fazer parte de seu repertório de saberes. Sempre haverá situações conflitantes com as quais os docentes precisam estar aptos para lidar, construindo, assim, um repertório próprio de comportamentos profissionais relativos ao ensinar e ser professor (NÓVOA, 1995c).

Nesse trecho, confirma-se que a prática profissional docente é um processo que também se aprende na experiência, interagindo com os outros (alunos e demais profissionais), enfrentando situações, resolvendo ou não problemas, realizando o “exercício de pensamento” sobre as dificuldades e os êxitos, para, então, avaliar e reajustar as maneiras de ver e proceder. Portanto, essa experiência, potencialmente negativa, pode ter colaborado com seu processo de *pertença* à profissão, muito em virtude de seu planejamento, organização e compromisso com sua experiência docente.

“JR”, por sua vez, recorda que utiliza uma estratégia denominada de “dia livre”, na qual propõe que os alunos tentem se organizar em frente às atividades e materiais que eles já realizaram nas aulas com intervenção direta da docente. O fim é captar a compreensão deles da atividade trabalhada, bem como o quanto conseguem se coordenar. Promover as diferenças que interessam entre eles é um estímulo quanto à transmissibilidade gradual de suas responsabilidades.

Provavelmente, em virtude de seus aspectos pessoais, “JR” revelou como e por que desenvolve essa dinâmica do “dia livre” como uma possibilidade de avaliar a apreensão das propostas das aulas. Sendo assim, para tal, suas habilidades desenvolvidas na experiência foram fundamentais, pois, além do planejamento prévio, ela guiou a dinâmica fomentando a construção coletiva e uma certa autonomia entre os alunos, visto que foi ela quem conduziu/governou as decisões, conectando as demandas das atividades às suas necessidades e a dos alunos e, ainda, parece gerenciar e continuar a aprender, também, com a própria experiência na prática cotidiana.

Além disso, é possível inferir que, embora a colaboradora não tenha mencionado explicitamente, a realização do “dia livre” pode oportunizar aos mais novos a articulação entre teoria e prática, pois, ao mesmo tempo em que favorecem a apreensão dos conhecimentos a respeito das práticas corporais, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciá-los na prática, configurando-se, assim, como fonte alegria e satisfação.

Em outros trechos dos colaboradores, também se configura a ideia de Bauman (2009) sobre “prazer dos prazeres”, posto que foram experiências marcantes para os professores. Outras recordações apontadas a respeito da satisfação de suas práticas pedagógicas marcantes, o “prazer dos prazeres”, parecem estar conectadas à produção autoral dos “professores oásis” e às interações que conseguem estabelecer com os demais pares da escola, professores de outras disciplinas, equipe pedagógica e apoio da direção, no desenvolvimento das propostas narradas nos trechos.

Os colaboradores recordam experiências que desenvolveram na escola nas quais se referenciaram pelo modo como os professores da graduação estruturavam suas aulas. Essas recordações, segundo “RV”, foram guias para estruturar seu projeto de pipas. Lembrou que a culminância do evento foi um festival de pipas e ressaltou o reconhecimento do setor pedagógico, inclusive fomentando que registrasse as atividades com imagens, orientação que, segundo ele, até hoje busca seguir com as propostas que desenvolve. Além do mais, superou certo “trauma” com essa brincadeira de rua, devido ao fato de seus tios não terem paciência para ensiná-lo quando ainda era criança.

Todos aqueles que estão no exercício da docência foram alunos de outros professores. Dessa forma, de algum modo, passaram pelo processo de transmissibilidades do mundo comum. Assim, absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências e, por meio delas, formaram, de maneira consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que possivelmente constituíram sua docência (CUNHA, 2006) e, por conseguinte, colaboraram com sua *pertença* à profissão de professor de Educação Física.

Desse modo, o repertório de saberes e conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial, especialmente os didático-pedagógicos e os experienciais (TARDIF, 2002), são fontes preciosas para a vivência de experiências marcantes para o agir de “RV” em sua prática profissional.

Nesse fragmento, o “professor oásis” também manifesta que foi durante o exercício da docência que se materializaram os saberes da graduação, bem como produziram seus próprios saberes e conhecimentos, por meio daqueles previamente adquiridos, fortalecendo e consolidando sua base de conhecimento profissional, fundamentados em seu próprio saber

conectado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições particulares às suas funções (TARDIF, 2002).

Portanto, a prática se destaca como espaço/tempo fundamental para aprender a ensinar, para a aprendizagem e construção de saberes da profissão (NÓVOA, 1995c; ARROYO, 2002). Nessa esteira, para Huberman (1995), o exercício da profissão docente se dá no contato com situações de aula.

É possível inferir que o sucesso atingido foi consequência de sua prática pedagógica voltada para a articulação teoria e prática, inspirada em seu ex-professor. O colaborador parece que se apropriou das experiências vivenciadas na graduação, tendo alguns professores como modelo, condição que lhe proporcionou “ferramentas” para enfrentar sua experiência.

Para Bauman (2009), ter um modelo a ser seguido significa compor seu próprio eu, se autoafirmar e se autodefinir de maneira que o ator e o autor estão amalgamados, com plena e total responsabilidade; não se trata de copiar a personalidade daquele em quem se inspira. Em outros termos, significa negar a imitação, seja de quem for. Igualmente, o modelo de vida escolhido pelo colaborador pode ter sido ajustado para ele; não necessariamente cabe para outros professores que também tiveram aquela vivência.

Além do mais, ser elogiado pelo desenvolvimento da proposta pela equipe pedagógica, no momento de suas recordações, foi uma lembrança com encanto e alegria, o que parece fortalecer seu sentimento de *pertença* à profissão, fazendo-o sentir-se bem mais seguro, o que promoveu melhora na autoestima. Trata-se de uma manifestação de reconhecimento dos pares pela sua autoridade docente.

Outros colaboradores também rememoram a relevância da autoria das práticas pedagógicas marcantes, quando houve apoio e envolvimento dos demais profissionais da escola, o que eles conseguiram transformar em apresentações de relato de experiência, como no caso do professor “WS”, ou no caso de “AA” que culminavam as ações em festivais e apresentações na escola, com fomento da participação e envolvimento dos alunos no processo.

Nessa direção, “WM” também se recorda das parcerias com os professores de outras disciplinas na escola para desenvolver suas práticas pedagógicas, envolvendo culminâncias com visitas pedagógicas, tanto com a vivência de frescobol na praia quanto com a visita à academia próxima à sua escola, ou apresentações com os alunos.

Ela ressalta, ainda, que o fundamental para o desenvolvimento dessas propostas foram os trabalhos de planejamento coletivo entre os pares dentro da escola. Em outros termos, parece-nos que, nessas propostas, os professores vivem para os alunos e agem por meio dos interesses das diferenças dentro de cada disciplina, entre cada professor e aluno.



Então, essas situações rememoradas como experiências marcantes em sua experiência parecem ser fontes preciosas de inspiração, podendo promover certa materialização de saberes e conhecimentos para os professores de Educação Física escolar, precipuamente, os experienciais, considerando a forma como agem na experiência (TARDIF, 2002). Além disso, por meio dessas narrativas do processo formativo, seus discursos, podemos interpretar e materializar a constituição da *pertença* à docência.

Nesse sentido, o discurso e a ação dos “professores oásis” estão contidos um no outro. Para Arendt (2016b), o primeiro, sem o segundo, corre o risco de perder sua capacidade de dar início a algo. Por sua vez, quando ocorre o contrário, a ação perde sua capacidade de revelação e, facilmente, pode se tornar incompreensível, fazendo com que os professores ajam como robôes executores de instrumentos prontos.

Assim, o agir dos colaboradores, ao ser anunciado por meio das narrativas, pode proporcionar aos (futuros) professores de Educação Física escolar os pensamentos que os acompanharam e os princípios que os conduziram, portanto o agir dos professores precisa superar a mudez, porque eles precisam agir como atores protagonistas pronunciando suas realizações.

Dessa forma, as ações narradas pelos “professores oásis” podem produzir histórias em comum que, por sua vez, têm a possibilidade de serem sempre renovadas. Esses são atores protagonistas e autores de suas histórias, por conta de seus discursos e pelo fato de agirem. Eles não são autores absolutos de sua existência, visto que estão em uma amálgama de teias de relações, de modo que suas ações podem alterar as histórias dos outros e vice-versa.

Os resultados dessas ações são imprevisíveis e irreversíveis. Elas podem modificar a condição dos (futuros) professores de Educação Física escolar. Então, as distintas experiências narradas pelos “professores oásis” podem ser fontes de inspiração para as gerações profissionais futuras, bem como para seus pares na atualidade.

Os princípios dessas ações podem ser repetidos, pois somente se dão por meio dessas ações, bem como se manifestam no mundo enquanto durar tais ações. Os “professores oásis” são mortais, porém a possibilidade de transmissão de seus conhecimentos específicos construídos em sua experiência pode ser imortalizada. Ressaltamos que tais princípios não têm a pretensão de ser prescritivos ou dogmáticos, mas objetivam se manifestar continuamente e precisam ser conservados para possibilitar a renovação.

Nesse sentido, entendemos que é possível realizar um exercício de pensamento que pode colaborar com a compreensão da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar. Parece-nos que os “professores oásis” manifestam aspectos mais aproximados do que Arendt

(2016b) nos esclarece sobre o *homo faber* (“professor *faber*”), em detrimento do que a autora explica a respeito dos aspectos de *animal laborans* (“professor *laborans*”).

O *homo faber*, segundo a pensadora alemã, visa a conservar o mundo por meio da produção dos artifícios humanos, aquele que fabrica objetos e artefatos que dão certa durabilidade ao mundo (cuidado com o mundo e com os outros). Na medida em que o produto final da fabricação se incorpora ao mundo humano, sua utilização e eventual história nunca podem ser previsíveis, o que significa que o ser humano nunca é exclusivamente *homo faber*. E mesmo que o fabricante não permaneça neste mundo, devido à sua mortalidade, ao mesmo tempo, ele é um ser que age, que inicia processos onde quer que vá e com o que quer que faça (ARENDDT, 2016b).

Então, ele também converte atos e palavras fúteis em objetos duradouros, transformando acontecimentos em histórias, fixando pensamentos em livros, bem como reificando feitos extraordinários em monumentos. Desse modo, as obras do *homo faber* terão continuidade, mesmo quando não estiverem mais aqui, porém essas obras, uma vez feitas, precisam ser preservadas, porque sofrem desgastes do tempo e essa resposta às forças da natureza sofre os abalos do ir e vir das gerações. Portanto, proteger o mundo contra os impactos de cada nova geração é um desafio ao qual podemos responder de várias maneiras, mas, indubitavelmente, essa tarefa está no centro da atividade educativa.

Assim, os professores é que devem familiarizar as novas gerações com seu legado, para que ele possa ter alguma chance de continuidade. Nessa expectativa, eles contam as histórias para que não caiam no esquecimento, apresentam as partes do mundo que correspondem ao universo da Matemática, da História e, em nosso caso, da Educação Física, entre outras, para que os novos possam partilhar do conhecimento conquistado antes de sua chegada. Isso significa que o professor compartilha, tal como o *homo faber*, a preocupação com o mundo duradouro, o mundo que permanece quando as gerações passam.

Por sua vez, na compreensão do *animal laborans*, as obras humanas apenas têm valor enquanto são úteis às exigências do metabolismo. Dessa forma, considerando a necessidade de renovação contínua, a descartabilidade passa a ser associada, de maneira inseparável, aos objetos fabricados.

Essa condição representa a vitória do *animal laborans*, por conseguinte, em um mundo aprisionado apenas no ciclo eterno das funções corporais. Assim, todas as coisas são produzidas e consumidas de acordo com o eterno movimento cíclico da natureza, portanto parece-nos que esses aspectos vão de encontro ao que interpretamos nas narrativas dos “professores oásis”, quanto ao seu agir na experiência cotidiana.

Entendemos que a manifestação dos colaboradores contraria a condição dada à vitória do *animal laborans*, na medida em que eles manifestam aspectos nos quais produzem as verdades necessárias em suas experiências profissionais, conforme seus contextos, realidades e interesses, subsidiados por pesquisas, estudos, planejamentos e troca de saberes e conhecimentos entre os pares, cujo fim é possibilitar a transmissibilidade de parte do mundo comum para as gerações vindouras; não se tratando, portanto, de um mero praticismo, de um fazer destituído de saber, com o fim em si mesmo, tal qual o eterno ciclo natural.

Esse agir docente se revela em detrimento de uma ação pautada em modelos e receitas de como fazer, que pode ser aproximada da ideia da “glorificação do trabalho”, no qual o processo é um mero meio, destituído de reflexão para sua produção. Um simples consumo de instrumentos prontos para que o professor possa aplicar em sua experiência. Um modelo com foco na transferência de conhecimento, em outros termos, que visa a capacitar o professor de Educação Física escolar para ser um consumidor de conhecimentos e aplicador do saber produzido.

Trata-se de um processo de “McDonaldização dos saberes docentes”, no qual os conhecimentos são produzidos por “Mc fábricas”, para elaboração de “Mc certificados”. Trata-se de fórmulas/receitas prontas que visam a uma promoção de uma pseudoqualificação aos professores de Educação Física (SILVA; FIGUEIREDO, 2021).

No que se refere a esse processo de “McDonaldização dos saberes docentes”, esses saberes se transformam em “bens de consumo”, marcados pelo seu aspecto de perecibilidade, não promovendo nada de tangível ao mundo e desaparecem ao serem consumidos. Assim, esses saberes são consumidos muito rapidamente e são descartados logo após serem consumidos. São saberes e conhecimentos transformados em “bens de consumo”. Desse modo, precisam ser de consumo rápido e fácil, daí a associação ao processo de “McDonaldização”.

Esse é um utilitarismo que contraria a proposta voltada para o bem comum, o que pode promover a valorização do “princípio da felicidade do maior número”, ou seja, quanto mais modelos e receitas de aulas o professor tiver pronto, “melhor” para si, para atender às suas demandas de consumo. Esse é um critério totalmente pautado na introspecção e no efêmero (ARENDDT, 2016b), em uma “responsabilidade perante si” (BAUMAN, 2009).

Pelas lentes arendtianas, caracteriza-se como o processo de desertificação do mundo, no qual os objetivos da educação são invertidos. Assim, cabe aos docentes a tarefa de somente instruir na “arte de viver” (BAUMAN, 2009), na qual tal função seria um estímulo à formação meramente técnica, uma preparação dos mais novos para atender às demandas do mercado.

Nessa perspectiva, os professores de Educação Física seriam “professores *laborans*”, e sua dupla função para os alunos seria instruir mão de obra especializada, bem como prepará-los para serem os novos consumidores. Essas duas tarefas são pautadas no processo vital, em que suas necessidades precisam ser atendidas imediatamente, sem esforços significativos ou sujeitos a desencantos.

Então, interpretamos que as narrativas dos “professores oásis” parecem ser mais aproximadas aos aspectos da compreensão arendtiana de *homo faber*, o que denominamos de “professor *faber*”; em contraposição ao entendimento da vitória do *animal laborans*, cujos aspectos valorizam um afastamento do mundo para uma valorização da vida individual, o que configuraria a ideia de “professor *laborans*” em detrimento do bem comum.

Ainda sobre esses aspectos que podem colaborar com esse entendimento da tese sobre a aproximação à ideia de “professor *faber*” versus “professor *laborans*”, ressoam das memórias dos “professores oásis” experiências vivenciadas em sua experiência profissional que foram marcas negativas em sua vida profissional, todavia manifestaram aspectos que configuram sua *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar.

Na sequência, os fragmentos das narrativas dos colaboradores apontam situações desconfortáveis em sua experiência relacionadas com as condições de estrutura física e materiais, falta de apoio da equipe pedagógica da instituição (direção, setor pedagógico e coordenação), bem como ausência de compromisso dos pares. Todavia, parecem manifestar sua dupla responsabilidade:

*Eu acho que os momentos mais difíceis foram quando fui DT [determinação temporária]. Quando frequentava escolas que não tinham materiais nenhum. Aí você, começando na escola, sem experiência, sem condições de trabalho, sem suporte pra nada nem de ninguém, aí você endoida, né?! Porque eu pensei: ‘Meus Deus, eu tenho uma bola de dente de leite e não tinha mais nada!’. A diretora sempre falando que não tem dinheiro! Então, eu fui fazendo meu material. Se eu for fazer um trabalho, eu levava tudo! De ônibus! Não tenho carteira de motorista até hoje! Mas eu fazia pelas crianças, nem pela escola, era pelos alunos, pelos alunos eu faço coisa que eu nem posso acreditar. Então, tive que gastar dinheiro do meu bolso, para comprar bola, construir material, mas nunca deixei de trabalhar por falta de material (“WS”).*

*Então, quando me formei e fui para a escola, caí de paraquedas, né?! Eu cheguei na escola onde tinha um espaço de chão batido, sem cobertura e alunos do fundamental. Eu tinha pouco material. Na verdade, quase nada e aí pensei: ‘E agora?! O que é que vou fazer?’ (rsrs). Daí eu tentava ler e estudar, para solucionar os meus problemas. A ideia era buscar algo que eu pudesse fazer aqui.*

*Aí fui trabalhar numa escola que já tinha professor de Educação Física. Ele era antigo, mas ele era rola-bola, mas eu não queria ser o rola-bola (rsrs), eu pensava: 'Não quero ser igual esse cara!' (rsrs). Aí começava a propor algumas coisas ("RV").*

*Então, depois que aquela escola mudou pra baixo [mudou de localização], mudou a gestão, a escola inundava com toda chuva, meu material caiu na água, estragou tudo, então aquilo foi me desanimando. A quadra ficava perto da BR [via federal], era muita poeira, muito barulho. E aí eu fui assaltada dentro da escola, arrombaram meu armário, eu fiquei muito desanimada. A gestão mudou, já não era mais a mesma, uma desorganização, essa coisa de encher, de água de esgoto, de ver meu material todo estragado, aí essas coisas vão desanimando. Aí eu entrei no remoção [concurso interno para alterar a lotação funcional] ("WM").*

*Mas eu estava trabalhando a pirâmide humana com meus alunos! E eu falei com a pedagoga que era a única que prestava conta pra isso ali: 'Ó, vou fazer uma apresentação disso!'. Aí ela me deu total apoio. Expliquei que ia ensaiar com a turma, preparei tudo e, no dia da apresentação, a pedagoga avisou que, no final do recreio, os alunos iriam ficar e vocês vão ter que sair pra assistir à apresentação, porque era pra escola toda. Rapaz, eu tive que escutar professor falando assim: 'Rapaz, é por isso que eu tenho que largar da educação! Porque vai deixar de dar conteúdo na sala de aula só por conta disso!'. E falando isso na sala de aula dos professores, em voz alta, me expondo na sala dos professores, e ninguém me defendeu, ninguém me defendeu! Aí, como é aquele negócio, eu trabalho na escola, mas trabalho pra meu aluno, não trabalho pra mais ninguém. A apresentação era deles, eles ensaiaram, estavam motivados pra fazer aquilo, então eu fui e fiz a minha apresentação ("BF").*

*A diretora falava que eu não podia fazer barulho na escola: 'Você pode dar aula! Não pode fazer barulho!'. Nos três primeiros anos, eu me sentia muito frustrada, porque eu achava que não estava conseguindo seguir aquilo que considerava o ideal, entendeu?! Eu não conseguia enxergar, na minha prática de professora, aquilo que eu achava que deveria ser. Então, eu ficava frustrada porque eu achava que não era uma boa professora. Eu não conseguia enxergar, no meu dia a dia, na minha prática, aquilo que eu não considerava legal, que considerava bom ("JR").*

Considerando os dizeres dos colaboradores sobre as condições deficitárias de infraestrutura, ausência de materiais didático-pedagógicos ou, quando disponíveis, em estado precário de uso, entendemos essas condições reveladas por "WS" e "RV" que sofreram, sobretudo, quando atuaram como contratados.

Esses colaboradores declaram que, no período inicial da carreira docente, pelo fato de serem recém-formados, os locais destinados a esse perfil de professor, sem experiência profissional, além de ter que atuar em regime de contratos temporários, eram instituições

públicas cujos contextos social, econômico e cultural do entorno eram desfavorecidos. Essas condições foram manifestadas no espaço/tempo escolar descrito pelos docentes.

Tal realidade pode ser interpretada por meio dos dizeres dos colaboradores quando recordam que suas escolas tinham escassez de materiais para as aulas, sem espaços condizentes para vivências das atividades práticas, de modo que eles estavam expostos ao tempo, sol ou chuva, além de pisos inapropriados para aulas de Educação Física.

Outras questões que emergem desses contextos, expressos nesses excertos, estão relacionadas com o sentimento de ausência de apoio, o que possibilita inferir que os professores, no início da carreira, ao não receberem suporte dos demais profissionais da instituição em que estavam atuando, manifestam um sentimento de “cair de paraquedas” na escola, visto que se sentiam como se não estivessem preparados, o que, no caso, poderia ser minimizado com a melhora de acolhida e orientação entre os pares da escola.

No que se refere a essa relação em que, majoritariamente, os professores em início de carreira atuam em condições e contextos desfavoráveis, há de se pensar nesse caso inspirado em outras profissões, como a Medicina, na qual as atribuições mais complexas e difíceis são destinadas aos profissionais mais gabaritados e com maior tempo de experiência. Esses, ao longo de suas carreiras, puderam construir um repertório mais alargado para enfrentar situações adversas, levando em consideração que tal repertório foi se constituindo subsidiado por um processo formativo contínuo.

Dessa forma, tendo o processo educativo, por sua vez, a dupla tarefa docente, como uma construção entre os atores envolvidos em seus contextos de interação, poderia se pensar em uma configuração distinta da atual, na qual caberia aos professores com mais tempo de experiências profissionais, os “mais velhos”, com um repertório mais amplo de saberes e conhecimentos, possibilitar aos “estrangeiros” no espaço/tempo escolar como docentes, os “mais novos” na experiência docente, uma transição mais confortável para assumirem suas funções de autoridade diante dos alunos, sobretudo nessas situações e contextos desfavoráveis.

Vale ressaltar que tal argumentação, com relação à profissão do médico em comparação com a profissão docente, trata-se de uma mera inspiração para repensar a transição entre a fase da graduação e o início da carreira profissional. Ressaltamos que se trata de uma inspiração para repensar, visto que são profissões cujos trabalhos cotidianos são distintos e os desenvolvimentos profissionais ao longo da carreira são também diferentes. No exercício da docência, em comparação, parece haver um desgaste maior ao longo da trajetória da vida profissional.

Então, entendemos que também caberiam a esses profissionais do magistério mais experientes atribuições de poderem participar mais ativamente no ingresso dos “mais novos” na profissão, colaborando com esse processo. Assim, esses professores poderiam iniciar novos começos a partir do legado no passado; não iniciariam a partir de um “nada”. Em seguida, poderiam responder aos começos, dando prosseguimento ao que foi iniciado. Desse modo, cada novo começo pode tornar-se uma promessa de continuidade do mundo, mas a continuidade é, também, a promessa de novos começos.

É nos períodos de crise que se resgata a discussão sobre retomar o caminho por uma tradição com objetivos fundamentados e seguros. Assim, lançar luzes a um passado, supostamente ordenado e hierarquizado, configura-se um vir a ser de uma possível superação da crise, haja vista as experiências vivenciadas narradas pelos colaboradores (FENSTERSEIFER, *et al.*, 2017).

Assim, precisamos compreender e reconhecer que o mundo é uma produção situada na tradição, e é por meio dele que construímos nossas críticas. Desse modo, precisamos reproduzir o humano e reproduzir suas capacidades que permitem se recriar, nas quais será possível ampliar suas críticas na medida em que aumentem a presença das condições históricas que forjam os princípios de sua crítica.

Nessa direção, é imprescindível conservar as “heranças” do passado imersas nas experiências dos professores de Educação Física escolar que manifestam *pertença* à profissão, submetendo-os a um juízo crítico que lhes possibilite enfrentar as consequências, desejáveis ou não, visto que é por meio dessas críticas que os (futuros) professores podem continuar fiéis a elas e refletir em sua realidade e contexto.

Em termos arendtianos, trata-se do não mais – do passado – e do ainda não – do futuro (ARENDDT, 2016a). Então, considerando a crise que se manifesta na *pertença* à profissão docente, faz-se relevante repensar constantemente o “sendo” na Educação Física escolar. Essa condição é que possibilita aos docentes a autoria e o protagonismo para construir suas verdades necessárias, bem como pode colaborar para que aprendam a conviver com essas incertezas da experiência cotidiana, haja vista que elas não podem ser o motivo para não exercerem sua autoridade.

Nessa direção, os excertos de “JR” parecem reforçar nossas interpretações na medida em que ela se sentia frustrada no início de sua atuação, por entender que não conseguia dar aula, por não conseguir imprimir o que considerava ideal. Sendo assim, considerava-se uma professora ruim. Portanto, esse sentimento vai ao encontro do que interpretamos a respeito da relevância de se repensar uma participação mais aproximada entre os “mais velhos” e os “mais

novos” na profissão de professor de Educação Física escolar. Isso pode contribuir com a transmissibilidade da autoridade docente em sua experiência.

Contudo, mesmo considerando as experiências que marcaram negativamente, os colaboradores manifestaram superar essas condições degradantes e de aviltamento. Afirmaram que ainda assim buscavam cumprir suas obrigações, ora produzindo materiais, ora investindo com o próprio dinheiro, bem como alegam que se debruçam nos estudos com o fim de solucionar suas situações problemáticas.

Sendo assim, podemos inferir que esses aspectos constituem o que entendemos como *pertença* à profissão de professor de Educação Física, sua dupla responsabilidade em conservar parte do mundo e as crianças. Embora houvesse condições de possibilidades (in)tangíveis contrárias, evidenciam que seus compromissos em agir eram voltados para os alunos, então exerciam sua dupla responsabilidade de conservar para renovar.

Além disso, há os pares na escola que não manifestam o mesmo compromisso com suas experiências, até mesmo quando são aqueles que poderiam ser um guia para seu agir, por serem professores de Educação Física há mais tempo, mas essa condição que não se mostra possível, pois a condução de suas aulas configurava um perfil de “rola-bola”, embora seja relevante compreendermos os motivos desse não fazer. Ainda assim, essa referência possibilitou um exercício de pensamento para ser diferente, tentando, mesmo com problemas de estrutura física, cumprir sua função.

Em outros trechos, os colaboradores “WM” e “BF” rememoraram momentos que os marcaram negativamente. Também apontaram problemas relacionados com a equipe gestora, questões estruturais da escola, bem como descaso e desrespeito por parte dos professores de outras disciplinas.

Problemas oriundos de uma gestão escolar que não promove harmonia e organização entre os profissionais, questões relacionadas com a localização da instituição na qual as chuvas causam inundações, prejudicando a conservação dos materiais, bem como a proximidade da escola de uma via federal trazendo desconforto por conta do barulho e excesso de poeira causando problemas relacionados com a saúde, enfim, em virtude dessas condições mais degradantes e desconfortáveis, a profissional procurou outro espaço/tempo para desenvolver seus trabalhos.

É importante salientar que, embora os professores possam realizar seu trabalho de maneira bem feita, o “resultado” de suas atribuições é imprevisível, o que pode ocasionar certo desânimo, visto que sua caminhada se dá na direção de um horizonte que nunca se aproxima. Nessa esteira, cabe a eles a leitura de quanto podem dedicar suas forças para enfrentar situações



adversas. Precisam adquirir consciência de que, ao longo das suas trajetórias profissionais, essas adversidades tendem a não se alterar no momento que desejam, então, tal como “WM”, é possível considerar como uma opção a procura de outra lotação funcional para o exercício docente.

“BF” rememora, com sentimento ambíguo de alegria e tristeza, que realizou uma apresentação como culminância do conteúdo da ginástica geral. Assim, “conduziu” os alunos para a apresentação da pirâmide humana para toda a escola, ao término do recreio. Com o consentimento da equipe pedagógica, os demais professores foram comunicados de como colaborariam com a dinâmica. No caso, somente teriam que aguardar com seus respectivos alunos logo após o recreio.

Contudo, um dos pares, ao ouvir o informe, falou em tom de voz elevado, diante de todos os demais profissionais presentes na sala dos professores, que esse era um dos motivos pelo qual teria que abandonar a docência, dando a entender que o objetivo da atividade proposta pelo colaborador não era relevante e, ainda, que isso não é “conteúdo” da escola.

Dessa forma, mesmo o colaborador sentindo-se incomodado, tanto com a fala quanto com a postura dos demais colegas que ouviram o pronunciamento e não se posicionaram contrariamente, promovendo-lhe uma sensação de desamparo em face aos demais pares, mesmo assim, como bem relatou, manteve a apresentação, pois o seu compromisso era com os alunos. Então, essa experiência marcante tem esse lado da alegria, pelo fato de os alunos se engajarem e se envolverem na proposta; e tristeza, pelo constrangimento sofrido.

Assim, parece-nos que o itinerário de vida profissional docente pode ter uma conotação do significado de vida expresso nos dizeres de Guimarães Rosa (1994, p. 448): “A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. Em outros termos, a “coragem” parece essencial para as imprevisibilidades que a experiência cotidiana impõe aos professores de Educação Física escolar.

Nessa direção, entendemos ser possível promover um exercício de pensamento relacionado com a compreensão de Arendt (2016b) sobre heróis corajosos com a experiência docente. Para a autora, trata-se de um ato de heróis corajosos, aqueles que manifestam a capacidade de se distanciarem de suas privacidades e, assim, promover feitos que marcam o interesse comum.

Tal conotação de herói corajoso se revela na disposição para agir e falar. Está presente no ato de “alguém” que abandona sua privacidade. Em outros termos, com um desprendimento de si e dos interesses particulares, em prol do que é comum. Esse é o preço da liberdade do agir, que exige um contraste entre os interesses pessoais.

Podemos interpretar que os heróis corajosos são os “professores oásis” que narram suas vivências, suas experiências cotidianas, manifestando sua dupla responsabilidades, mesmo que estejam em condições de aviltamento, como baixos salários, infraestrutura precária, baixa qualidade de materiais disponíveis, um reconhecimento social quase nulo, entre outros.

Para tanto, considerando as narrativas dos colaboradores sobre essas experiências negativas, nas quais manifestam tristeza, dificuldade, decepção e superação, parece-nos que a *pertença* à profissão de professores de Educação Física escolar pode apreender aspectos dessa conotação de heróis corajosos e do contraste da liberdade para agir no espaço/tempo escolar.

Além do mais, essa conotação de professores como heróis corajosos pode ser aproximada das consequências de um agir como autoridade docente, pois são representantes do mundo para os mais novos, condição que lhes confere autoridade temporariamente hierárquica. Como essa hierarquia é o que há em comum, faz-se, assim, necessário que seja reconhecida por ambos.

Portanto, o processo de constituição da *pertença* à profissão de professores de Educação Física escolar não carece da persuasão ou da coerção pela força em sua experiência, porém do reconhecimento. Sua relação de autoridade se dá de maneira assimétrica, na qual quem manda e quem obedece se reconhecem mutuamente.

Sendo assim, por meio das narrativas (auto)biográficas dos “professores oásis”, apreendemos trechos que nos permitem inferir condições de possibilidades para o reconhecimento das autoridades dos colaboradores, tanto pelo fato de assumirem sua dupla responsabilidade, por reconhecerem sua importância, quanto pelo fato de serem reconhecidos pelos alunos, bem como pelos pares no ambiente de trabalho:

*Com qualquer criança, sei o nome de todos, inclusive dos que não são meus. Criança não é menino, nem menina. Tem que saber o nome, tem que saber que menino que é esse? Da onde sai? Irmão de quem? Primo de quem? Onde vive? Como vive? E sei isso tudo, procuro saber. Isso faz a diferença. Você estabelecer esses vínculos de afeto. A criança é um ser, um ator e a gente vai estabelecer uma relação ali. Por exemplo, a maioria dos meus alunos saem daqui para a escola do lado, então a gente tem os professores de Educação Física da outra escola, e eu fui conversar com os de lá, para trazer um pouco para minha realidade, porque meus alunos saem daqui para ir para lá, chegam lá e vão ter com o professor aulas de badminton, por exemplo. Os meninos nunca tinham visto. Então, eu introduzi nos meus conteúdos. Acho que a gente tem que brigar pelos direitos e eu ensino muito às crianças a brigar pelos direitos, reivindicar o espaço que eu acho que é deles. Lógico, com respeito. E eu brigo muito com as crianças nesse sentido. Acho que eles têm direito, sim. E eu ensino muito isso (rsrs), tanto que, no final de ano, a diretora disse que tinha que fazer uma gincana com as crianças (rsrs). E eu fui conversar com eles! E eles: ‘Tia, a gente não quer gincana! A gente não*

*quer gincana!'. Porque, para eles, eu estava dando um conteúdo que era muito melhor, então a gincana ia atrapalhar todo um planejamento que tínhamos feito em conjunto, tudo que a gente tinha programado. 'A gente não quer gincana!'. Eu falei: 'Meu amor, vou te falar um negócio, por mim eu também não fazia, mas nesse ponto vou ter que ceder'. Aí, na semana seguinte chego na escola e a professora falou: 'Você instruiu as crianças, elas estavam fazendo protesto aqui porque não querem gincana!'. Mas nem na escola eu estava! 'Não, porque elas vieram e falaram que não iam entrar na sala de aula enquanto não escutassem eles e suspendessem a gincana'. Aí vieram brigar comigo porque achavam que eu tinha instruído (rsrs). Eu falei que eles estão certos, se eles não querem gincana, por que vocês estão enfiando goela abaixo nas crianças?! É o que eu falo lá. A educação tem que evoluir junto com a criança. Essa criança de hoje não é mesma que quer fazer ensaio de festa de junina! A criança que temos hoje é tecnológica. Ela quer fazer outras coisas, ela não quer fazer gincana, a gincana não interessa pra ela. Para eu chegar na gincana, eu tenho que ter um processo, mostrar, fazer com que elas se interessem pelo conteúdo.*

*Eles me reconhecem como uma excelente profissional. Se for lá e perguntar, eles vão falar que sou uma excelente professora. Acho que eles entendem meu trabalho! A diferença que faço para as crianças, principalmente a relação pessoal que desenvolvo com eles ("JR").*

*Nos Conselhos, eu comecei a me colocar mais! Porque eu conhecia meus alunos, cara! E quando eles olhavam meu discurso, eles viam que eu conhecia o aluno. 'Ah, o aluno tal é assim, assim, assim! Ah você conhece o aluno, né?!'. Então, eles começaram a ver que eu dava aula, que conhecia o aluno. Após minha fala nas reuniões, chegou um momento em que um professor chegou pra mim e disse: 'Pô, cara, você tem um conhecimento pedagógico legal, né?!'. Existe uma mística de que o aluno ruim gosta de Educação Física. E não tem nada a ver! Tem aluno que não se interessa por outra disciplina, tem aluno que já... Tem a ver com as experiências também, né?! As experiências ruins vão modelando as pessoas a não gostarem daquilo que elas tiveram experiências ruins. Aí eu sempre tentei trazer experiências boas para meus alunos [...]. Eu tive uma aluna que, na época, ela falou que queria ser professora igual a você. Perguntei: 'Como assim?'. 'Ah, porque acho que vou fazer Educação Física! E quero ser professora igual a você!' (rsrs). E ela estava fazendo Educação Física também, mas não se formou ainda, está cursando. Lembro que ela falou que a mãe dela queria que ela fizesse outra coisa também, mas ela decidiu fazer Educação Física! ("RV").*

*Eu assumo como responsabilidade. Eu quero ser diferente pra esses alunos. Quero ser um professor que eles vão lembrar de mim daqui a alguns anos. Não porque eu sou divertido! Não porque eu sou legal! Mas porque eu sou um professor que me preocupei em dar aula! O relacionamento que sempre tive com os professores é de um reconhecimento. De um trabalho que é bem feito. É visível que há uma aula de Educação Física! Então, eu sempre tive esse reconhecimento, desde quando eu comecei a dar aula. E a gente vai acabando mostrando um trabalho e, conforme a gente mostra, a gente é reconhecido. É um reconhecimento do trabalho produzido, uma prática que foi sendo construída durante uns anos ("WS").*

*Olha, eu não sou uma professora que deixa os alunos fazerem o que querem. Eu sou uma professora que exijo muito respeito deles, exijo silêncio quando*

*estou falando. Então parece que, às vezes, sou uma professora autoritária, mas não! Tudo tem sua hora, hora de ficar quieto e me ouvir, hora de fazer atividades, hora de fazer avaliação do que foi feito, então tudo tem que ter organização, senão vira bagunça. Problema é que acontece quando o professor é DT [determinação temporária] é terrível. Já fui DT e trabalhei em um ano na escola e no outro ano em outra. Você não consegue pôr ordem e mostrar pra seus alunos quem é você. Agora, durante anos e anos, você consegue mostrar quem é você, o seu trabalho, colocar os meninos na linha, do jeito que você quer.*

*E os meus alunos, eu sinto que eles têm confiança em mim. Tem coisas que eles não falam com outras professoras, eles desabafam comigo. Eu gosto disso. Mostra que eles têm confiança em mim. Eles sabem que eu sou rigorosa, que eu não gosto das coisas de qualquer jeito, mas que eu também sou amorosa, sou amiga, que eu me importo com eles.*

*Então, eu acho que os outros profissionais gostam do meu trabalho. Inclusive já muitos falaram assim: ‘Nossa você trabalha!’. E é triste ouvir isso! Porque, por um lado, é bom que estão reconhecendo seu trabalho, mas, por outro lado, você sabe que tem colegas que, poxa! Então os projetos que eu desenvolvia tinha uma visão, eram bem vistos, ficavam em evidência. Então, nessas apresentações internas, as aulas de Educação Física acabavam movimentando a escola (“WM”).*

*O que eu sempre falo é que eu, enquanto professor, nunca trabalhei pra diretor! Nunca trabalhei pra pedagogo! Eu trabalhava pra meu aluno! Tinha uma escola que era sol a pino, capim de boi que crescia no pátio, com chão batido, duro, empoeirado. Pensa num lugar difícil e ruim de trabalhar! (rsrs). Cara, mesmo assim eu queria dar aula (rsrs), mesmo no sol, eu ficava uns 20 minutos só e depois voltava. E aí lembro da escola tentando me segurar, falando pra eu não ir pra lá, mas eu queria dar aula, eu queria mostrar, queria fazer a diferença para aquele aluno e não rolar a bola, né?! Então, eu queria dar a minha aula! Porque a Educação Física está no currículo, ela tem sua responsabilidade, tem que prestar conta das práticas corporais, não só, pois tem a parte atitudinal. Então eu me fiz dentro da minha fala, dentro das reuniões e até com os pais. Eu falava e fazia a minha disciplina ganhar uma relevância! Então, a minha relação era bem tranquila com os alunos, de parceiro, mas faço questão que eles entendam que eu sou a autoridade, né?! Eu é que sou a autoridade daquele local! Mas isso não impede que eles falem, dialoguem, sugiram. Então, eu sempre ouço exatamente essa fala: ‘Nunca vi professor dar aula igual você dá!’, ou ‘Ah, você é o primeiro professor de Educação Física que eu vejo que dar aula!’. É lógico que, pelo fato de nossa disciplina estar muito exposta, né?! A verdade que nossa sala de aula é onde todo mundo vê! Não é?! Então a gente tem uma exposição que os outros professores não têm! Que nenhuma disciplina mais tem! Nós temos uma exposição maior pelo fato de nosso espaço ser visível à todos! Então você tem uma visibilidade! (“BF”).*

*Nossas aulas aparecem porque o professor de Educação Física é o que está mais exposto dentro da escola. Todo mundo vê como tá legal o xadrez, como tá legal a ginástica, a luta [...] eles veem e me dão parabéns! E os professores falam: ‘Rapaz você se reinventa, hein?!’ e os professores sempre viam porque a gente está em exposição, então todas as atividades novas ou não estão aparecendo, porque todos veem! (“AA”).*

Nos excertos das narrativas, elas nos parecem manifestar aspectos que marcam um reconhecimento mútuo entre os “professores oásis” e seus alunos. “JR” conta-nos sobre sua preocupação em saber quem são os seus alunos, as origens e condições deles na escola em que trabalha. Para ela, isso colabora com um estabelecimento de vínculos afetivos, bem como contribui para pensar sua proposta conforme sua realidade, aspecto que nos possibilita associar a um reconhecimento da relevância do aluno, manifestando sua dupla tarefa conservadora.

Outra situação que a colaboradora rememorou e que permite interpretarmos como um reconhecimento dos alunos pela sua autoridade é o seu estímulo para que as crianças reivindiquem seus direitos, haja vista que uma das professoras a interpelou a respeito da conduta dos alunos quando a não quiserem participar da atividade de gincana proposta. “JR”, mesmo alegando que não manipulou a decisão dos alunos, diz estar de acordo com eles, visto que a sua compreensão é de pensar com os alunos o processo.

Essa proposta, de pensar o processo, pode ser interpretada como um reconhecimento mútuo de autoridade, no qual é responsabilidade da autoridade conduzir a transmissibilidade das heranças, configurando a temporalidade hierárquica. Outra questão relacionada com o reconhecimento da colaboradora em seu trabalho cotidiano é revelada por ela quando seus pares do ambiente de trabalho destacam sua prática pedagógica, portanto um reconhecimento de sua autoridade docente.

Nessa direção, parece ocorrer algo semelhante no trecho de “RV”, na medida em que ele relembra como se posiciona em Conselhos de Classe sobre as turmas, ao mesmo tempo em que explana quem são seus alunos, manifestando cuidado com eles. É também reconhecido pelos demais professores das outras disciplinas por seu compromisso com seu saber/fazer.

O professor realizou uma reflexão importante quanto à sua prática pedagógica. Alega que, em sua prática docente, busca promover experiências boas para seus alunos, de modo a cativá-los a gostar e se interessar pelas aulas de Educação Física. Esse seu agir com autoridade parece resultar em reconhecimento por parte dos alunos que cativou em suas aulas, e também pode ser guia para a escolha da profissão deles.

Para tanto, ainda no que diz respeito ao fato de a autoridade docente ser marcada por um reconhecimento mútuo tanto dos professores de Educação Física escolar quanto dos alunos, parece-nos interessante refletir sobre uma frase cristalizada do livro “O Pequeno Príncipe” que diz: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT, 2013, p. 56). A passagem em questão, uma das mais citadas dessa obra, é dita pela Raposa, dirigida ao Pequeno Príncipe, ambos personagens da história.

A reflexão da Raposa inicia-se quando o rapazinho – O Pequeno Príncipe – pergunta: “O que quer dizer ‘cativar’?” (p. 52). A Raposa responde que cativar significa criar laços, passar a ter necessidade do outro. Assim, então, exemplifica dizendo que o garoto é igual a qualquer outro, tal qual ela é igual a qualquer outra Raposa. “Ambos não temos necessidades um do outro”, contudo, porventura, caso for cativada por você (no caso o rapazinho), nós (Raposa e o Príncipe) teremos necessidade um do outro, de modo a sermos únicos um para o outro.

[...] Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo [...] (SAINT, 2013, p. 53).

O Pequeno Príncipe menciona, então, uma rosa que o havia cativado. Nesse sentido, a Raposa, por quem já havia se afeiçoado, diz: “O essencial é invisível aos olhos” (p. 56). Como percebeu que nutria um profundo afeto pela rosa, a Raposa provocou outro ensinamento dizendo: “Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante” (p. 56). Então, emerge daí a reflexão da frase cristalizada no livro de se ser responsável pelo que se cativa, no caso, o garoto é responsável pela rosa.

Na obra, podemos interpretar que aquele que é amado passa a ser responsável pelo outro, por aquele que nutre o afeto por si. O ensinamento sugere que devemos ser prudentes com os sentimentos daqueles que nos amam, que devemos cuidar uns dos outros, zelando pelo bem-estar recíproco.

A reflexão se opõe à noção individualista – “introspecção”. Em termos arendtianos, fomenta a reciprocidade, a consciência coletiva – pluralidade, composta pelas singularidades. Somos responsáveis uns pelos outros, sobretudo por aqueles que cruzam nosso caminho e nos enxergam com admiração.

Nesse sentido, a educação seria aquilo que cria entre nós e o mundo uma relação de pertencimento. Esse mundo me faz ser aquilo que sou. Portanto, em grande medida, a tarefa do professor tem relação com o cultivo deste mundo, do amor como sentimento de *pertença* coletiva; não como sentimento privado. A tarefa da educação, mediada pelos professores, é trazer inteligibilidade para o mundo, fazer com que seja compreensível, que faça sentido.

No que tange às principais compreensões sobre a função da disciplina Educação Física escolar, cabe-lhe introduzir e integrar os “mais novos” às práticas corporais construídas sócio-histórica-culturalmente. Esse componente curricular trata de uma dimensão da cultura, e seus

professores têm uma responsabilidade com tal conhecimento (parte do mundo) e com os alunos (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013).

Assim, é por meio do *amor mundi* manifesto na *pertença* ao mundo, que resultaria na *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar, que podemos identificar aspectos que podem legar uma potencial herança para os mais novos, os alunos – estrangeiros no mundo –, bem como aos futuros professores de Educação Física (formação inicial) e aos recém-chegados na docência, ou mesmo àqueles que se encontram perdidos no “deserto” à busca de um oásis, fomentando um querer e vontade para que continuem a manter o mundo comum como sendo “algo” para “alguéns”; não “nada” para “ninguéns”.

Esses princípios, que podem emergir das narrativas, permitem consolidar uma tradição para repensar o processo formativo inicial e continuado dos professores de Educação Física escolar. Uma tradição que pensamos que deve ser buscada nas narrativas das experiências dos “professores oásis”.

Nessa esteira, “WS” expressa que busca ser reconhecido por meio de sua manifestação de *pertença* à profissão de professor, então visa a cativar os alunos pelo fato de proporcionar algo diferente. Preocupa-se em ser lembrado por reconhecer o aluno, por dar aula, possibilitando a continuidade da transmissibilidade do legado das heranças. Por conseguinte, essa manifestação da dupla tarefa de conservação pode promover reconhecimento entre os demais professores da escola.

Em outro trecho, “WM” emerge outra possibilidade de interpretarmos o duplo reconhecimento nessa relação entre professores e alunos. Ela relata que prefere manter em sua experiência cotidiana uma relação disciplinar, exigindo respeito e ordem entre ela e os alunos e, também, entre os alunos. Faz uma ressalva quanto ao vínculo empregatício profissional, visto que trabalhar como professor contratado é uma condição material difícil para se construir a relação disciplinar, porque não consegue dar continuidade a seu trabalho ao longo dos anos.

Nessa direção, “BF” também manifesta uma proposta de mútuo reconhecimento. Assim, rememora uma condição de trabalho bem degradante, digna de “heróis corajosos”, embora buscasse sempre cumprir sua tarefa, pois sua preocupação em trabalhar era com os alunos. Reforçou que visava sempre a manter uma autoridade, no sentido da relação disciplinar, mas isso não impedia que houvesse parceria e diálogo entre professor e alunos.

Parece que podemos interpretar essa relação disciplinar, que apreendemos dos excertos dos colaboradores, com base no trecho da canção intitulada “Há tempos”, da extinta banda “Legião Urbana”, que diz “[...] disciplina é liberdade [...]”. Na medida em que a autoridade docente, em face aos alunos, é hierarquicamente temporária, visto que cabe ao professor

conduzi-los para uma potencial capacidade de agir no mundo, o processo de transmissibilidade das heranças passa, também, pelo modo de agir dos mais novos no espaço/tempo escolar.

Então, os colaboradores, ao tentarem imprimir, em suas experiências cotidianas, por meio de suas verdades necessárias, uma relação disciplinar, parece que essa relação pode ser compreendida como uma condição de possibilidade para o agir do aluno, quando esse for cidadão. Assim eles poderão agir por meio das contradições da liberdade. Em outros termos, negar sua privatividade para agir no mundo comum.

Sendo assim, essa é a possibilidade de ampliar a capacidade de agir, condição que pode empoderar os alunos para (re)pensarem a sociedade por meio de uma discussão que reflita tanto sua singularidade quanto suas condições sociais para que cada singularidade possa se desenvolver. Então, para ampliar nos mais novos a compreensão de sua liberdade singular, é preciso considerar os aspectos sociais, os resultados dos processos complexos de funcionamento da sociedade. Portanto, isso não pode promover respostas, mas pode colaborar com o exercício de pensamento para as mudanças.

Logo, promover a liberdade aos alunos, por meio de uma relação disciplinar, visa à preservação de um domínio público em detrimento do domínio privado que, por sua vez, paradoxalmente, busca ampliar a singularidade individual, quando os alunos assumirem a autoridade para agir no mundo comum.

Desse modo, essa relação narrada por esses professores permite-nos, ainda, uma manifestação do reconhecimento por parte dos alunos, na medida em que relatam que os discentes os procuram para realizar confidências, visto que sabem que o professor se importa com eles. Assim, essa é uma maneira de cativá-los.

Essa postura também resulta no reconhecimento dos pares na escola, pois suas práticas pedagógicas tomam visibilidade e se evidenciam no dia a dia, todavia é um reconhecimento revelado com certo espanto, tipo: *“Nossa, você trabalha!”*, ou *“Nunca vi professor dar aula igual você dá!”*, ou *“Ah, você é o primeiro professor de Educação Física que eu vejo dar aula!”*.

Essa questão da visibilidade e exposição das aulas de Educação Física escolar também é abordada nas narrativas, visto que suas práticas pedagógicas se evidenciam pelo fato de terem comprometimento e também porque as aulas são dadas, essencialmente, em espaço aberto, que são visíveis aos olhos. “AA” descreve o quanto seus pares da escola reconhecem e o parabenizam por suas práticas pedagógicas, ressaltando sua capacidade de reinventar.

Com relação à tal visibilidade do agir dos “professores oásis”, essa será cada vez maior quanto maior for seu alcance. Dessa forma, faz-se relevante realizarmos um exercício de pensamento sobre o que narraram, sobre suas experiências no espaço/tempo da formação



continuada. De forma geral, nos excertos subsequentes, relataram como são envolvidos e comprometidos com a continuidade de sua formação:

*Eu acho que formação continuada é uma coisa essencial, no meu ponto de vista. Eu nunca parei a formação desde que eu me formei, né?! Eu nunca deixei de participar enquanto teve. Nós tivemos momento de rompimento, né?! Que alguns prefeitos suspenderam a formação. Mas sempre participei. Tanto que, em alguns momentos, participei como formadora, né?! No horário de serviço. Então, acho que isso me ajudou muito a continuar no processo de formação continuada [da Rede de Ensino na qual trabalha], porque dialoga bastante com o professor e hoje é feito pelo professor, para o professor. Isso é uma forma muito boa de enriquecer a prática. Achei muito democrática. Era uma formação em que os professores dialogavam com certa liberdade. Tinham essa liberdade de combinar. Eu nunca me preendi às formações, só de Educação Física: ‘Ah, vai ter formação de Matemática com jogos’. Sempre fui bem do tipo curiosa com outras áreas, com outros conteúdos e sempre participei. Então, assim, formação continuada, eu sempre procurei me envolver e, durante muito tempo, eu tentei fazer uma progressão horizontal, não vertical. Investia muito na pós-graduação. Eu tentei me formar o mais generalista possível. Fiz pós em EJA, Alfabetização, Dança, Psicopedagogia, quer dizer, nada muito fechado na Educação Física. E durante muito tempo eu meio que me satisfiz do ponto de vista pessoal. Abria muitos leques de trabalho, agora não, que estou entrando no mestrado, mas até hoje, com 16 anos de formada, eu procurei fazer essa formação horizontal; não vertical. Então agora é que estou indo para o *scripto sensu*. As coisas que mais trouxeram pertença foram quando os colegas falavam, onde eles colocavam suas práticas. Os congressos onde os professores falavam, os congressos de Educação Física são muito ricos (“JR”).*

*Então, cara, eu sou uma pessoa que descobri que eu gosto de sair da zona de conforto, porque seria muito fácil trabalhar com o que eu sei, futebol e basquete. Mas eu gosto de inovar. De pegar algo diferente. Estudar algo diferente. Desenvolver algo que nunca dei. É o que eu gosto na formação. Quando eu fui formador, eu tentei dar um pouco dessa pegada, sabe?! O que eu gosto muito da formação é da pessoa tentar trazer algo que é diferente e possível. E algo que não é repetível. E sou muito de dar sugestão, ouvir também. Quando eu fui formador, mediador de formação, eu me preocupava muito com o feedback. Claro que vai ter aqueles que vão boicotar. Pode ser o assunto que o cara quer, mas o cara não quer está ali! Então, aí, o cara boicota. Poxa, só um cara! É algo que, assim, a gente tentava deixar as pessoas à vontade para opinar. A ideia não era ensinar, mas aprender juntos. A gente não quer abordar coisas do tipo que saibamos mais que vocês, então buscávamos trocar ideias, experiências, coisas possíveis. Teve experiências que foram muito boas. Assim, dentro das formações, eu gosto muito de sair da caixinha mesmo. Fazer uma coisa diferente, legal que eu possa incorporar algumas coisas, que eu acho legal, que vêm da minha vivência, porque aí é mais na questão profissional. Quando eu fui mediador, teve um colega que não gostava muito de dar aula; ele dava aula porque ganhava dinheiro (rsrs), um pouquinho (rsrs). Mas aí, conversando com ele nas formações, ele teve uma ideia de trabalhar um determinado assunto e tal, e eu falei pra fazer, tirar foto. Tirar foto não é pra se mostrar, é pra registrar, porque é legal você ter o reconhecimento; não é pra se mostrar. É pra você mostrar como você*

*está trabalhando. Isso é legal. Daí ele começou a fazer, aí o cara se empolgou, sabe?! Hoje o cara se mostra mais engajado, com vontade, com um trabalho massa. Ele vai pra escola fazer a diferença, sempre está postando uma coisa ou outra do que ele faz. Então eu acho que também consegui atingir ele, sabe?! Ele meio que se transformou! (“RV”).*

*E nessa minha formação continuada [na Rede de Ensino Pública] foi marcante, porque conseguiu trazer muitas experiências, trazer o professor pra mostrar suas práticas, então isso pra mim é formação. E aí é que eu comecei a ter uma relação com essa ideia de formação continuada, aí eu vi que eu pausei, eu não consegui manter uma formação continuada. Fiz uma pós-graduação online. Na verdade, foi híbrido. Naquela época podia, nem tinha essa palavra híbrida. Fiz na Educação Física escolar, e fiz uma que não concluí, né?! Mas eu não me interessei, né?! Acho que as formações continuadas, no geral, o que eu tento absorver das formações é alinhado à minha prática. Eu tento sempre observar se estou no caminhar próximo do que é discutido, comentado, falado, apresentado com os outros professores, outros colegas. O que eu posso trazer pra inovar. Eu sempre tenho esse olhar pra tentar melhorar, né?! E o destaque disso é tentar me atualizar. A atualização hoje em dia tem sido mais forte na formação continuada, buscar bibliografias, ir buscando outros profissionais, outros nomes que possam contribuir nessa formação, porque a gente está sempre em evolução (“WS”).*

*Com relação à formação, sempre participei de todas. Nunca faltei à formação, sempre gostei de participar! Formação é a oportunidade que você tem de conversar com seu colega de área, de você se inteirar do que está acontecendo com o município, o que ele anda trabalhando, as dificuldades que anda enfrentando, as atividades que está fazendo, suas dificuldades também, de trocar ideia, de ter uma brincadeira nova, ou jeito novo de tratar determinado conteúdo. Essa troca é riquíssima, isso é rico demais! E o que me marcou nas formações foram os seminários de práticas, onde cada professor pode expor seu trabalho. Ali o professor pode sistematizar seu trabalho, colocar no papel, tirar foto e apresentar! Participei de todos os três que tiveram, porque depois, com a outra gestão, acabou, né?! Olha, eventos de congresso a gente vai, ia muito nos congressos do Sindiupes, participei muito. E sempre investi em comprar livros. E a internet eu tenho usado bastante também, principalmente por causa da pandemia, né?! Tenho usado pra achar vídeo de aula. E quando eu ia trabalhar algum projeto de algum conteúdo específico, eu pesquisava muito aquele conteúdo da internet (“WM”).*

*Então, minha formação continuada a maioria foi pela instituição pública, toda, né?! Sempre me dediquei a essas formações. Fora isso os cursos que foram oferecidos pela Rede de Ensino. A própria Prefeitura liberava a gente para participar do Congresso Espírito-Santense, que depois passou a ser na Ufes. Então, em nosso horário de trabalho, a gente poderia participar das palestras e tudo mais. Mesmo quem foi contratado tinha direito. Quando fui no seminário de práticas, e eu acho isso muito interessante, que é tentar colocar o professor como expositor, então foi legal, porque me incentivaram muito a apresentar meu trabalho, né?! Aí eu fiz, gostei muito também de apresentar e me senti muito bem. Aí, no ano seguinte, já fui apresentar outra coisa e, então, em todos os seminários seguintes, apresentei alguma coisa diferente sobre minha prática. Sempre aproveitei muito as formações dadas*

*pelo município. Algumas outras que fiz eram as organizadas pelo Sindiupes. Hoje estou no mestrado por uma necessidade de querer me aperfeiçoar. Eu me sinto pertencido na maioria dessas formações que citei que foram positivas, principalmente no encontro de práticas, onde a gente está expondo. Aquelas onde ouviam a gente, onde a gente participava da construção das ideias. Eu gostava dessa pegada, eu gosto do diálogo com os professores, quando eu consigo visualizar minha prática, consigo pensar minha aula, viajar na minha aula como aquela explicação. Isso pra mim é o diferencial. Eu tive duas experiências como formador. Eu tentei, nas duas oportunidades. Eu via onde os professores faltavam, vai muito naquela visão, que eu falei da formação inicial de que eles querem fazer o que já sabem, não o que precisam. Você precisa se aprofundar naquilo que você não sabe! Não buscar na formação continuada aquilo que você já sabe! Isso já é meio caminho andado. E, então, acho que falta uma análise crítica do conteúdo, de ter essa reflexão, de tentar buscar aquilo que você não sabe trabalhar! Não aquilo que você já sabe! Por isso, quando eu fui mediador, eu tentei trazer, tentei direcionar a formação, tentei estimular eles a participar, porque foi naquela pegada do colaborativo e corresponsabilidade (“BF”).*

*As formações são prazerosas [na Rede de Ensino] tanto essas de oficina que a gente faz, de vivências. Triste que muita gente vê como peso, mas quando eu vivencio uma aula de beisebol, por exemplo, eu imagino um monte de realidade na minha cabeça, como posso trabalhar com meus alunos, mas essa sobre as vivências pensadas pelo próprio grupo é enriquecedora, porque, quando a gente faz isso de dar uma formação, a gente se organiza de um jeito diferente e esse jeito faz a gente pensar mais e acaba que vai um pouquinho além. A gente tem esses momentos de falar sobre um assunto. Aí, dependendo do colega, traz como trabalha na escola. Então a gente começa a debater sobre isso e vira uma formação sobre aquele conteúdo. Acho que foi válido que, por exemplo, tem um colega nosso, o Gabriel, ele começou nos encontros e a formação o transformou. Ele está mestrando agora, transformou, porque o pensamento dele era totalmente na parte do rendimento, agora ele vê na parte das relações didáticas e pedagógicas. Então, assim, é unanimidade entre a gente como ele evoluiu como professor e isso foi na formação continuada. Lembra que eu falei que, na Ufes, a gente não sai de lá pronto, e de nenhum lugar vai sair, né?! Só que essas formações continuadas ajudam a preencher essas lacunas. É um momento que, quando a gente entende, isso engrandece e enriquece nossa profissão. Então, assim, muitos ainda não tiveram essa consciência ainda, mas em alguns momentos eles vão ter (“AA”).*

Os “professores oásis”, em seus dizeres, revelam compreender a importância da continuidade no processo formativo. Contudo, no que se refere às propostas de formação continuadas ofertadas pelas Rede de Ensino Pública, por algum momento, não tiveram continuidade desejável.

Além disso, apresentam alguns aspectos que podem ser um ponto de partida para outros professores repensarem suas formações perenes, sobretudo aquelas promovidas pelas Redes de Ensino Públicas, como: construção coletiva e colaborativa das propostas, configurando autoria; uma relação horizontal entre os pares; formações que dialoguem com sua experiência cotidiana;

e, precipuamente, uma valorização dos saberes e experiências do agir docente (SILVA; FIGUEIREDO; ALVES, 2019; SILVA; FIGUEIREDO, 2021).

Podemos inferir que o espaço/tempo de formação continuada dos professores de Educação Física escolar pode ser associado à proposta que Arendt (2016b) denomina de *Ágora*, a qual concebia um encontro entre os iguais, visando à troca de saberes e conhecimentos por meio do discurso, cujo fim é expor aos demais pares suas verdades necessárias, nas quais emergem soluções pontuais para seu contexto e realidade. Todavia, essas experiências podem ser oferecidas como guias para (re)pensar a respeito do que fizeram/estão fazendo/irão fazer. Debatem o que está “sendo” a Educação Física escolar.

Tal local se constitui pela mediação do discurso proferido por diferentes professores de Educação Física escolar, como um possível “instrumento” de colaboração para os demais professores sobre a condução dos assuntos comuns, o “como” agir para conservar as práticas corporais construídas social, histórica e culturalmente.

É por meio da presença de vários professores de Educação Física escolar que se justifica o debate, no qual o sentido/significado do agir docente emerge da pluralidade e das diferentes formas que cada um deles engendra em sua experiência cotidiana. Sendo assim, o espaço/tempo da formação continuada se estabelece como uma possibilidade da manifestação da condição plural dos professores, por meio de seus discursos.

Desse modo, a palavra dos professores parece ser compreendida como relevante, quando colocada de maneira horizontal, entre os pares que atuam na escola, possibilitando a todos uma partilha e troca de saberes e experiências concernentes às suas experiências cotidianas, condição que colabora na promoção da aparência e visibilidade do agir docente, em detrimento da palavra de um docente soberano, hierarquicamente acima dos demais.

Sendo assim, a igualdade entre os pares é manifestada entre seus discursos no espaço/tempo da formação continuada. Parece que os docentes substituem uma imposição da força autoritária. Essa igualdade permite a manifestação da pluralidade dos professores de Educação Física escolar, assim como suas singularidades são manifestadas pelos discursos.

Consequentemente, ao promover o contraste na pluralidade, espera-se que se desenvolvam situações do agir docente que não ocorreriam por meio de uma palavra soberana, ou por um saber “McDonaldizado”. Desse modo, quando ocorrem encontros de formação continuada dos professores de Educação Física, promovidos sobretudo pelas Redes de Ensino Públicas, pode emergir alguma coisa definitivamente nova e inesperada no agir docente em suas experiências cotidianas.

Dessa forma, inferimos, por meio dos escritos de Arendt (2016b), que os professores de Educação Física escolar, que agem com o que denominamos de *pertença* à profissão, podem promover no espaço/tempo da formação continuada, por meio de seus discursos, uma inspiração aos pares contemporâneos e àqueles da posteridade.

Em outros termos, a convivência dos professores de Educação Física no espaço/tempo da formação continuada, conforme os aspectos manifestados em consonância à compreensão da *Ágora*, pode assegurar que o agir e o discurso docente, os mais “fúteis” das atividades humanas, e as realizações e as histórias que deles resultam, os menos tangíveis e mais efêmeros, se tornem duradouros.

Esses encontros formativos podem tornar-se memórias organizadas, de maneira que os professores de Educação Física, como atores mortais, com sua existência passageira, terão sempre a realidade que advém de serem vistos, ouvidos e, de forma geral, de aparecer para seus semelhantes de mesmo ofício. Por conseguinte, podem apresentar àqueles pares que não estavam presentes, para que apreendam e (re)pensem essas memórias conforme seu contexto e realidade.

Sendo assim, essa constituição dos encontros formativos caracteriza a condição de os professores estarem emaranhados na teia de relações, na qual podem estabelecer conexões entre si por meio da visibilidade do seu agir. São, então, agentes e pacientes da história, que é marcada pela imprevisibilidade por ser sempre resultado do novo e inesperado.

Além disso, retomando a categoria de liberdade como sentido da política, mediante o despreendimento das questões particulares, que se identificam com o agir e o discurso no espaço/tempo da formação continuada, ela tem a potência de iniciar e fundar algo entre os professores de Educação Física escolar nos encontros formativos. Então, podemos inferir que há um caráter político no agir e no discurso docente quando esses são concretizados no âmbito de visibilidade, bem como quando são voltados ao que é comum entre os pares.

Logo, essa “*Ágora* docente” precisa imprimir uma “imitação socrática”, negando a imitação. Desse modo, a ação e o discurso escolhidos como guia pelo professor nos encontros formativos precisam ser (re)pensados de acordo com suas singularidades e, ainda, tal referência não necessariamente cabe para outros.

Dessa maneira, mimetizar ações e discursos de outros pares configuraria uma ideia de servilismo e, conseqüentemente, impossibilitaria a constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar. Os professores precisam buscar um guia singular, que não caiba em testes universais e padronizados, mas que possa ser construído e perenemente estimulado ao longo do itinerário de vida profissional. Também precisa ter condições de

possibilidades para ser constantemente (re)pensado. Portanto, essas referências visam a uma identidade que emprega a autocriação; não podem ser simplesmente copiadas (BAUMAN, 2009).

Considerando que, para Arendt (2016b), a condição humana da ação é a pluralidade, podemos inferir que a “condição humano docente”, por meio do agir, seu saber/fazer, também pode se dá pelo encontro da pluralidade na “*Ágora docente*”, espaço/tempo de formação continuada, no qual os professores de Educação Física escolar precisam manifestar suas singularidades (contextos e realidades).

Desse modo, podemos inferir que os discursos dos professores de Educação Física, no processo de formação contínua carecem da presença dos demais pares, em termos arendtianos, sua visibilidade. Sendo assim, essa “condição humano docente” somente será possível na presença dos outros pares; ela é impossível em isolamento.

Nessa direção, também podemos realizar um exercício de pensamento sobre o que Arendt (1989) esclarece a respeito da solidão, que é contrária à “condição humano docente”, visto que há a dependência com os outros professores. Cada experiência com o mundo (tangível e sensorial) é dependente do contato com os outros. Em outros termos, as singularidades constituem a pluralidade.

Arendt (1989) denomina de senso comum o que possibilita que os professores não fiquem encastelados em suas singularidades. Devido ao fato de esses professores com a *pertença* à profissão valorizar o senso comum, eles compreendem a relevância do exercício de sua dupla tarefa. Assim, precisam sempre estar se constituindo por meio da pluralidade, condição que possibilita que confiem em suas experiências sensoriais imediatas, suas verdades necessárias.

Nessa esteira, retomamos a compreensão de poder em Arendt (2016b), que é potencializado por meio da ação e do discurso. O poder não é tangível ou material, tendo como único fator indispensável a convivência. Então, podemos inferir que é por meio da pluralidade dos professores de Educação Física escolar, em seu espaço/tempo formativo, que se possibilita a existência do poder. Esse poder dos professores de Educação Física pode ser cada vez mais ampliado, na medida em que se aumenta a aparência e visibilidade do seu agir e, por conseguinte, possibilita ampliar sua autoridade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA COMO PONTO DE PARTIDA

Nesta tese, lançamos nossos holofotes para compreender a constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar, considerando como manifestam o *amor mundi* na educação – o amor ao mundo comum –, no que concerne à sua especificidade, à transmissibilidade das práticas corporais. Assim, propusemos um exercício de pensamento como possibilidade de reconciliação entre a docência e o mundo.

No ensaio “A crise na educação”, Arendt (2016a) apresenta que os professores sempre estão educando os alunos para um mundo que ou já se encontra fora dos eixos, ou está a caminho desse cenário. Essa é uma situação humana básica, porque o mundo é construído por mortais, servindo de morada a eles por tempo limitado.

Tal obra humana, o mundo, feita por mortais, sofre um processo de deterioração. Assim, considerando que seus habitantes mudam continuamente, há o risco de tornar-se mortal como eles. Portanto, preservar o mundo, visando a superar essa mortalidade dos seres humanos, criadores e habitantes faz-se necessário para mantê-lo nos eixos.

A grande questão para esta tese é que o processo formativo dos professores de Educação Física escolar seja fomentado de tal modo que manter o mundo nos eixos continue sendo efetivamente possível, mesmo que isso nunca possa ser assegurado. Nesse sentido, nossa esperança se encontra sempre no novo com que cada geração aporta. Todavia, justamente por ser essa a capacidade de agir dos mais novos a única esperança, é que podemos destruir, se tentarmos controlá-los de maneira que nós, os professores, possamos ditar sua aparência futura.

Justamente em prol do que é novo e revolucionário em cada um dos mais novos, em nosso caso para os futuros professores de Educação Física escolar, os recém-chegados à docência e aqueles professores que se encontram no “deserto”, é que o processo formativo carece ser fomentador.

Esse processo precisa preservar tal novidade, a capacidade de agir dos novos, introduzindo-o como algo novo em um mundo velho. Por mais revolucionários, progressistas e modernos que os docentes possam ser em seu saber/fazer, em sua experiência cotidiana, precisam ser referenciados, também, pelo ponto de partida da experiência vivenciada pelo professor de Educação Física escolar.

Dessa forma, a expressão “o mundo está fora dos eixos”, da pensadora alemã, parece ter adquirido uma validade persuasiva nos tempos atuais, que nos instiga a um exercício de pensamento aproximado deste estudo, no qual o processo formativo dos professores de

Educação Física, ao ser observado por essa compreensão de “estar fora dos eixos”, possibilita-nos pensar que se trata de um espaço/tempo no qual as coisas estão deslocadas, em que os atos e as palavras dos professores carecem de mais sentidos e significados.

Desse modo, as categorias que abrangem as experiências formativas dos professores de Educação Física escolar parece que perderam suas forças explicativas. Sendo assim, as medidas, bem como os critérios perderam sua “aplicabilidade”. Vale ressaltar que as medidas, os critérios e os sentidos não existem *a priori*. Em outros termos, não independem de nós como se fossem dados por natureza, haja vista que o mundo, bem como o que nele ocorre não têm sentido por si sós. Precisam de nós, precisam de alguém que veja e ouse o que acontece e que pode falar com os outros sobre aquilo que viu, passou e sentiu. Assim, o ocorrido ganha sentido na medida em que podemos falar sobre ele. Entretanto, deparamo-nos com contextos e realidades em que nossas vozes se silenciam e, apesar dos barulhos, não há mais conversas que promovam sentidos.

Então, precisamos pensar a trajetória formativa dos professores de Educação Física escolar, nesse contexto, por meio da compreensão de Arendt sobre educação como uma atividade humana fundamental, visto que essa é nossa resposta à condição de nossa existência. O que a pensadora denomina de natalidade é o fato de que constantemente ingressam novos seres humanos neste mundo e nós, os professores, os mais velhos, temos a responsabilidade de recebê-los. Eles, por sua vez, têm o direito de serem acolhidos, de se familiarizarem e se apropriarem dos saberes, das práticas, dos modos de vida e da história deste mundo.

Assim, o processo formativo dos professores de Educação Física escolar pode se apropriar dessa compreensão de educação de Arendt (2016a), que consiste em mostrar o mundo velho aos novos e àqueles que estão perdidos no deserto, os (futuros) professores, apontando aquilo que é importante e ensinando-lhes o que precisam saber para poder habitar este lugar junto aos outros. Entretanto, em um mundo fora dos eixos, em tal processo, assim como essa compreensão de educação que mostra e convida a participar dele, corremos o risco de perder seus sentidos.

Seguramente afirmamos que não há uma solução simples, ou uma resposta pronta, ou um enlatado de técnicas importadas, “saberes mcdonaldizados”, ou mesmo que acreditamos em um conglomerado de receitas para a ação dos professores em sua experiência cotidiana. Todavia, devemos uma resposta aos aspirantes à docência, aos professores recém-chegados neste “novo mundo da escola” e àqueles pares que parecem estar perdidos no “deserto”. Logo, temos uma dupla responsabilidade, assim precisamos retrucar a crise, propondo guias/referências/inspirações.



Essa compreensão de natalidade, apropriada para este estudo, imprime o desafio de que precisamos continuar resistindo e apostando em um processo formativo docente, pelo qual, ao longo do percurso formativo, os (futuros) professores de Educação Física escolar possam entender que o mundo é essencial para convivermos com os outros e, assim, entregar para as gerações dos mais novos, que não nos deixam desistir, nossa herança como um testamento.

Ressaltamos que neste mundo, no qual o senso comum parece esvanecer, houve/há pessoas que contam histórias, por meio de atos de coragem, sobre as obras desenvolvidas, manifestando nossas referências quanto aos antepassados, mesmo com uma certa herança problemática. Elas foram denominadas neste estudo de “professores oásis”.

Esses atos de coragens narrados pelos “professores oásis”, suas experiências vivenciadas é que nos importam, é que nos fazem ir para a frente. Essas narrativas podem colaborar para a transmissibilidade do legado que devemos aos (futuros) professores de Educação Física escolar. Esclarecemos, mais uma vez, que as escolhas adotadas ao longo das narrativas dos “professores oásis” podem ser seguidas por eles, contudo, precipuamente, eles precisam se sentir provocados a pensar sobre essas narrativas, bem como realizar seus próprios julgamentos, seja concordando, seja discordando.

Assim, mesmo no caso de discordarem desses atos narrados, ou de se indignarem com as posturas dos docentes, destacamos a relevância de terem sido afetados por aquilo que lhes foi transmitido, sobretudo considerando que eles se deram ao trabalho de contradizer seus antecessores, ou seus pares. Isso parece uma manifestação de alguma possibilidade de resistir contra o crescente desinteresse, o que pode se transformar na indiferença mortal de ficarmos sem referências.

O que nos parece importante é podermos contar as histórias daqueles que sofreram e resistiram. São as histórias das experiências formativas dos professores de Educação Física escolar, os “professores oásis”, sobretudo em suas práticas cotidianas, com suas realizações e suas frustrações, que podem servir como um guia/referência/inspiração tanto para que possam querer segui-las quanto para os que possam rejeitá-las.

Assim, as trajetórias de vida pessoal e profissional que apresentamos dos “professores oásis”, necessariamente, são do passado, do tempo recente ou remoto. De qualquer modo, a trajetória formativa pode oferecer a possibilidade aos aspirantes à docência, aos recém-chegados à função de professor, bem como aos pares em atuação de poderem estabelecer uma relação com o seu antepassado, à sua maneira.

Tal tarefa parece se opor à crença progressista para a qual o passado é sempre ultrapassado. Em detrimento a isso, consideramos ser fundamental um exercício de pensamento

sobre as experiências dos “professores oásis”, aqueles que nos antecederam, como “fontes” inspiradoras, agindo como oásis no “deserto”.

Arendt (2016a), inspirada nos romanos antigos, afirma que, para eles, toda a grandiosidade residia no passado e os seus feitos eram tão extraordinários que não poderiam ser repetidos, mas exigiam esforço de se colocar à sua altura e é nesse sentido que se reconhecia a autoridade dos antepassados.

Essa autoridade dos “professores oásis” não tem por fim manifestar um poder de coerção, nem operar pela força, mas é aquela que precisa falar em nome dos antepassados, não dando ordens, mas conselhos. Assim, as experiências exemplares do passado dos “professores oásis” podem operar como guias inspiratórias, não definindo os rumos que se deve tomar, mas apontando possibilidades para o agir docente.

Além de buscarmos esclarecer e superar a compreensão de que as experiências passadas são ultrapassadas e, portanto, pouco úteis, não buscamos apresentar uma espécie de consenso a respeito do que em nossos antepassados pode ser digno de admiração, bem como porque são merecedores de serem lembrados como fontes inspiradoras.

Diferente dos romanos da Antiguidade, como nos orienta Arendt (2016a), nosso passado não nos oferece uma medida inequívoca. Não indica às novas gerações um caminho a seguir. Mesmo assim, as experiências herdadas podem nos fazer pensar. Ao apresentar aos mais novos os nossos exemplos, eles poderão escolher os seus e as histórias também podem mostrar que grande parte dos nossos antepassados não eram exemplares, nem do bem nem do mal, podendo confrontar com os mais novos com a complexidade do julgamento ético.

Assim, oferecer a chance aos mais novos de escolher os seus exemplos entre os antepassados também não os libera da dificuldade de tomar decisões no presente, porém temos a esperança de que aqueles que fazem suas escolhas não fiquem sem guias/referências/inspirações e, assim, possam encarar os acontecimentos do presente com a devida gravidade que só a autoridade do passado pode nos dar.

A tradição pode ser pensada igualmente como um testamento. Tem como papel ligar uma geração a outra, conservando o passado e permitindo sua transmissibilidade para os vindouros. Dessa forma, ela seleciona, nomeia, transmite e preserva seus valores. Desse modo, o processo formativo dos professores de Educação Física escolar também pode eleger, por meio das narrativas das experiências formativas dos “professores oásis”, os pontos mais relevantes para serem conservados para que não sofram com um processo de esquecimento.

A tradição, a cujo passado está conectado, pode colaborar para promover as fontes de inspiração para as possíveis ações na experiência cotidiana docente. Ela pode conectar os fios

que guiam os (futuros) professores de Educação Física escolar com segurança, por meio dos domínios do passado. Tais fios também orientaram as sucessivas gerações a um aspecto predeterminado do passado.

Considerando nossa compreensão de autoridade docente, por meio de Arendt (2016a), que será cada vez mais aumentada quanto maiores forem as referências em face ao passado dos acontecimentos e atos corajosos, os feitos narrados pelos “professores oásis”, por manifestarem sua dupla responsabilidade, bem como serem reconhecidos pelos seus atos e palavras, então, conforme esclarecemos, são de professores que manifestam uma *pertença* à profissão docente.

Assim, a crise de autoridade na educação, manifestada na crise de autoridade dos professores (de Educação Física escolar), por conseguinte, parece nos provocar uma ausência de *pertença* à profissão. Essa crise de autoridade estabelece uma estreita conexão com a crise da tradição. Em outros termos, com a crise de nossas atitudes em face ao âmbito do passado.

Dessa forma, ao investigarmos as narrativas das experiências vivenciadas pelos “professores oásis”, compreendemos que essas podem colaborar para superar a crise da autoridade docente, apresentando possibilidades de agir para os (futuros) professores e aumentando suas autoridades.

Sendo assim, considerando que a crise de autoridade apresenta um forte vínculo com a crise da tradição, esta proposta de, na trajetória formativa, serem feitas as escolhas dos pontos mais importantes dentro das experiências para serem preservados, pode constituir-se como uma tradição, um testamento da herança, em termos arendtianos.

Essa tradição pode colaborar com o processo de constituição da *pertença* dos professores de Educação Física escolar, interpretados como relevante para a conservação, e pode impedir o processo de olvidamento. Dessa maneira, segundo Arendt(2016a), enquanto a tradição for contínua, a autoridade ficará intacta. Assim, esta se sustenta naquela e no passado, como inabalada pedra angular, que engrandece os começos proporcionando ao mundo, por sua vez, no processo formativo docente, certa permanência e durabilidade, visto que os seres humanos são mortais.

Ressaltamos que a proposta de que haja certa permanência e durabilidade do mundo não implica uma mera repetição do passado, mas pode conduzir para que haja uma conservação, para sua renovação. Reforçamos que ambas, conservação e renovação, estão imbricadas, pois, para que se possa conservar o mundo, faz-se necessário, concomitantemente, que o renovemos com os novos inícios. Então, não há conservação sem renovação e vice-versa.

Portanto, perspectivar o processo de formação dos professores de Educação Física escolar por meio da compreensão arendtiana de educação, na qual esta precisa ser conservadora,

permitindo a contínua renovação, pode colaborar para o exercício de pensamento da constituição da *pertença* à profissão docente, na qual se podem buscar sentidos nas experiências formativas dos professores, em seu passado recente ou remoto, como guias/referências/inspiraões para agir em sua prática cotidiana com querer e vontade de preservar o mundo para que as próximas gerações possam renová-lo. É possível, então, que tal *pertença* seja apreendida tanto pelos futuros professores e recém-chegados à profissão quanto por aqueles que estão “perdidos no deserto”.

**REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, V. S. de. **Amor mundi e educação**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. 2009. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. A relação teoria-prática na educação física escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 2, jul./dez. 2014.
- ALMEIDA, F. Q. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 21, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2017.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, H. **O que é política?** 3. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.
- ARENDT, H. Reflexões sobre *Little Rock*. In: ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, H. **La promesa de la política**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 2008.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectivas, 2016a.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016b.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004.
- BAUMAN, Z. **A arte da vida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n. 90, dez. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p.135-142, set./dez. 2003. Trimestral.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C.; HUNGER, D.; SOUZA NETO, S. Conceitos de didática: depoimentos de docentes universitários da área de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p. 228-235, abr./jun. 2009

BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipatória. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 259-267, jul./dez. 2010.

BRACHT, V. (org.). **Pesquisa em ação**: Educação Física na escola. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CARVALHO, J. S. F. de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-682, 2014.

CARVALHO, J. S. F. **Educação**: uma herança sem testamento. 2015. 115 f. Tese de livre docência (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015.

CATANI, D. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. DE. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Ed. Laertes, 1995. p. 63-81.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Edufu, 2011.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA/Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Rio Grande do Norte: Natal: Edufrn, 2014a. p. 77-90.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumentos de investigação para investigação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Rio Grande do Norte: Natal: Edufrn, 2014b. p. 133-143.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Rio Grande do Norte: Natal: Edufrn, 2014c. p. 177-211.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA, B. de A.; BRACHT, V. MACHADO, T. da S.; AGUIAR MORAES, C. E.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 12, p. 11 - 28, 2010.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaio do “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011.

FENSTERSEIFER, P. E.; GOETTEMES, L.; BURCKARDT, E. V.; GEHRKE, C. Acontecimentos: um mosaico da condição humana. **Rev. Cena**, Porto Alegre, n. 23, p. 50-63, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J.; SILVA, S. P. Educação física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento/UFRGS**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na Escola Republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013.

FENSTERSEIFER, P. E. Educação física escolar: acerca de uma especificidade que epistemologia nenhuma responde. **Unisul**, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 85-98, jan./jul. 2020. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FENSTERSEIFER, P. E. SILVA, M. A. DA. Ensaio do “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Rio Grande do Norte: Natal: Edufrn, 2014. p. 29-55.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociais no processo de formação docente em educação física. **Movimento/UFRGS: Escola de Educação Física**, v. 14, n. 1, p. 85-110, jan./abr. 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Movimentos marcantes da trajetória docente em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p. 92-103, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. F.; BORGES DA SILVA, J. E.; AFONSO LACERDA, M. R.; LEONARDI, T. J. A identidade da educação física escolar sob o olhar dos alunos do 5<sup>a</sup> ano do ensino fundamental I. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 19, n. 2, 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i2.39482. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/39482>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, M.C. A transformação de si a partir da narração das histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. ; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2014. p. 57-76.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 9, p. 31-46, 1998.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995a.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11-30.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995c.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 16, n. 142, p. 13-15, maio. 2001.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>. Acesso em: 20 de jan. 2021.



- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.
- REZER, R.; FENSTERSEIFER, P.E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.
- RIPARI, R.; ANDRADE, de B. M. J.; FUJISAWA, F. de F. J.; LEONARDI, T. J. Educação física escolar sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 2, e049, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/1514-0105e049>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- ROSA, J. G. **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.
- RUBEM ALVES. **A alegria de ensinar**. Indaiatuba: ARS Poética Editora Ltda., 1994.
- SAINT, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2013.
- SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005. DOI: 10.1590/S180755092005000300004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009.
- SILVA, B. V. **Formação continuada dos professores de educação física: avaliando uma experiência formativa**. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- SILVA, B. V.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; ALVES, C. A. Experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física: um estudo interpretativo. **Pensar a Prática**, n. 22, 2019. <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.56332>.
- SILVA, B. V.; FIGUEIREDO, Z. C. C. As dissonâncias de uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física. **Educación Física y Ciencia**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. v. 23, n. 4, 2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439968888009>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- SILVA, M. S; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 75-88, 2012.
- SOUZA, E. C. DE. Pensar a profissão: escrever a vida: memória (auto)biografia e práticas de formação. **Relatório de pesquisa para professor titular**. Salvador: Uneb, 2009.
- SOUZA, E. C. DE. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão: narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SCHÜTZ, J. A.; FENSTERSEIFER, P. E. A relação entre educação e cidadania em Paulo Freire e Dermeval Saviani: reflexões sob a ótica de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 26, p. 219-240, jul./set. 2018a.

SCHÜTZ, J. A.; FENSTERSEIFER, P. E. Distinções entre educação escolar e política no pensamento de Hannah Arendt. **Plures Humanidades**, v. 19, n. 1, p. 190-208, 2018b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, [S. I.], n. 220, p. 44-49, 1992.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Centro de Educação Física e Desportos

Programa de Pós-Graduação em Educação Física

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA**

#### TRAJETÓRIA PESSOAL:

- Descreva sua trajetória pessoal: presente-se; sua família; amigos; seus gostos; religião; experiências marcantes...

#### PERÍODO DO PERCURSO ESCOLAR:

- Narre sobre o seu percurso escolar; descreva sua trajetória escolar; perfil de aluno; professores; experiências marcantes...  
- Relate experiências significativas fora do âmbito escolar: viagens; envolvimento com práticas corporais; atividades religiosas, entre outras.

#### FORMAÇÃO INICIAL:

- Relate sobre o Curso de Educação Física: escolha; professores; disciplinas; colegas; outras experiências formadoras...

#### SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE:

- Descreva sobre as formações continuadas; engajamento; propostas...  
- Relate sobre seu cotidiano de trabalho na escola: relacionamento com os profissionais da escola em que atua; como acha que entendem seu trabalho...  
- Narre sobre seu ofício docente: rotina; planejamento; escolha de conteúdos; critérios; avaliação; relacionamento com alunos...

## APÊNDICE B – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

 <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</b>          Centro de Educação Física e Desportos          Programa de Pós-Graduação em Educação Física</p>		
<b>FICHA DE IDENTIFICAÇÃO</b>		
<b>DADOS PESSOAIS</b>		
<b>Nome completo:</b>		
<b>Filiação:</b> Nome da Mãe e profissão – Nome do Pai e profissão –		
<b>Sexo:</b> ( ) Masc. ( ) Fem.	<b>Estado civil:</b>	<b>Cor/raça:</b>
<b>Data de nascimento:</b>	<b>Natural:</b>	
<b>Nacionalidade:</b>	<b>Estado:</b>	
<b>Endereço atual</b> (rua/avenida):		
Complemento:		Bairro:
Cidade:	Estado:	CEP:
<b>Celular:</b>	<b>E-mail:</b>	
<b>Rede(s) social(is):</b>		
<b>DADOS ACADÊMICOS</b>		
<b>Educação Básica:</b>		
Tempo que cursou a Educação Básica -		
Qual(is) tipo(s) de escola(s) frequentou: ( ) privada ( ) pública		
Caso tenha estudado em escola(s) pública(s), qual(is): ( ) municipal – em qual etapa? _____ ( ) estadual – em qual etapa? _____ ( ) federal – em qual etapa? _____		
Estado(s), cidade(s) e bairro(s) em que estudou na Educação Básica?		
<b>Formação acadêmica: Licenciatura (Plena) em Educação Física</b>		
Nome da instituição (pública ou privada):		
Ano de início:	Ano de conclusão:	
Outra graduação:		
Nome da instituição:		
Ano de início:	Ano de conclusão:	
<b>Formação acadêmica: Pós-Graduação <i>lato sensu</i></b>		
Título obtido 1:		
Nome da instituição:		
Ano de início:	Ano de conclusão:	

Título obtido 2:
Nome da instituição:
Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____
<b>Formação acadêmica: Pós-Graduação <i>stricto sensu</i></b>
Nome da instituição:
Título obtido:
Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____
Nome da instituição:
Título obtido:
Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____
<b>Outros cursos/eventos acadêmicos que tenha participado e que ache interessante citar:</b>
<b>DADOS PROFISSIONAIS</b>
<b>Anos de atuação na Educação Básica:</b>
Como professor: _____ Na direção: _____
Na coordenação: _____ Outras atribuições: _____
<b>Anos de atuação na Educação Básica somente em Instituições públicas:</b>
Como professor: _____ Na direção: _____
Na coordenação: _____ Outras atribuições: _____
<b>Tempo de atuação como professor nas etapas e modalidades da Educação Básica:</b>
Educação Infantil: Creche (0-3 anos) – _____
Pré-escola (4-5 anos) – _____
Ensino Fundamental: Anos iniciais (1º-5º anos) – _____
Anos finais (6º-9º anos) – _____
Ensino Médio: _____
Modalidades da Educação: (Especifique em qual(is) atuou) _____
<b>Atua em qual(is) Rede(s) de Ensino:</b> ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal ( ) Privada
<b>Outras atuações profissionais anteriores, não vinculadas à educação:</b>
<b>Renda extra? Qual(is)?</b>
<b>PREFERÊNCIAS</b>
<b>Filiação/participação em organizações profissionais (sindicatos, grupos...):</b>
<b>Posição política:</b>
<b>Filiação/participação em partidos políticos (nome/período/como participa):</b>
<b>Participação em movimentos sociais:</b>
<b>Religião/movimentos religiosos:</b>
<b>Movimentos culturais e/ou artísticos:</b>
<b>Favoritos ou grandes influências:</b>
Livros acadêmicos:
Livros de ficção (romances, poesias, contos):
Músicas:
Cinema:
Artes plásticas:
Televisão:
Jornais/noticiários/revistas:
Internet:
Rádio:
Produção própria (acadêmica/profissional, artística, cultural, política):
Redes sociais que mais gosta:
<b>Cite outras informações que considere relevantes sobre sua trajetória (projetos, prêmios, viagens...):</b>

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Centro de Educação Física e Desportos  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, de uma pesquisa acadêmica, provisoriamente intitulada: “**A *pertença* à profissão de professor de educação física escolar: a constituição do processo formativo**”. Esta pesquisa trata-se de uma Tese de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e será desenvolvida pelo doutorando Bruno Vasconcellos Silva, sob orientação da professora Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo. A pesquisa busca investigar a *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar, expressa na relação entre a docência e o mundo, tomando como pressuposto, sobretudo, os conceitos e categorias arendtianas.

Para tanto, realizaremos com você uma entrevista narrativa, que terá duração de, aproximadamente uma hora. Serão realizadas entrevistas individuais, previamente agendadas, em local de sua escolha, preferencialmente em seu local de trabalho. As entrevistas serão devidamente gravadas para posterior transcrição e, em seguida, serão submetidas à sua apreciação. Então, caso concorde em participar, será solicitado(a) que responda a uma entrevista na qual discorrerá a respeito de todo o seu itinerário formativo, desde sua trajetória pessoal, período escolar, formação inicial e a experiência docente. Será permitido realizar observações e notas de campo no decorrer da entrevista.

Os dados obtidos ao longo da referida pesquisa serão publicados, além do relatório final da tese, em artigos acadêmico-científicos, bem como serão apresentados em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma a sua privacidade e a sua identidade. Os dados coletados são confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não serão divulgados, portanto asseguramos que as identidades dos colaboradores não serão reveladas em nenhum momento. O pesquisador responsável pelo estudo identificará as informações de cada colaborador por meio de um código, número ou nome fictício que substituirá seu nome real. Todas as informações obtidas e gravadas serão mantidas de forma confidencial, ou seja, apenas o pesquisador e a orientadora terão acesso aos dados. Destacamos que não haverá a utilização e divulgação da sua voz. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo social e não de uma pessoa.

Não há riscos de lesões. Dentre os possíveis riscos que podem te afligi-lo, estão: danos à dimensão psíquica, moral ou intelectual do ser humano, por exemplo, algum tipo de exposição ou constrangimento que atinja seu prestígio profissional ou a sua autoestima em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente. Nesses casos, você poderá interromper a entrevista, retornando quando desejar, ou deixar de responder a alguma questão que lhe cause constrangimento. Para que esses riscos sejam minimizados, os pesquisadores estarão atentos

para proceder com a retirada desses dados imediatamente. Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

A pesquisa pode fornecer inúmeros benefícios para você, oferecendo a possibilidade de reflexão sobre sua trajetória formativa, reconstruindo diversos momentos de sua formação com a finalidade de realizar o “exercício de pensamento” acerca do processo de constituição da *pertença* à profissão de professor de Educação Física escolar. A pesquisa poderá fortalecer a inserção do professor de Educação Física na escola, bem como potencializar reflexões sobre a experiência docente, colaborando com a valorização profissional.

Ressaltamos que você será ressarcido, caso tenha alguma despesa proveniente da pesquisa, e terá o direito a buscar indenização, nos termos da lei, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa. Além disso, você terá o direito de acesso aos próprios dados e de tirar dúvidas a qualquer momento. Assim, poderá buscar o pesquisador Bruno Vasconcellos Silva (via telefone: (27) 99998 5539, ou por correio eletrônico: [bvasconcellos1983@hotmail.com](mailto:bvasconcellos1983@hotmail.com)), bem como sua orientadora, a professora Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo (via contato telefônico: (27) 997722834, ou por correio eletrônico: [zenoliavix@gmail.com](mailto:zenoliavix@gmail.com)).

Para o caso de denúncia e ou intercorrências, você deverá contactar o Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente, ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, *Campus* Universitário, sala 7 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, bairro Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075-910.

O presente TCLE será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu final, por você, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s) para a entrevista. Você receberá uma via do documento e a outra via ficará com o pesquisador. Este documento é parte do processo de consentimento, sendo necessárias as assinaturas solicitadas.

#### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos neles envolvidos. Sei, ainda, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso leve à penalidade ou prejuízo para mim ou para a instituição à qual pertencço. Não haverá despesa pessoal ou para a instituição à qual pertencço ou represento. Declaro, ainda, que recebi uma via devidamente assinada e rubricada do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Assinatura do colaborador

Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.