

ORG. ROSELANE ZORDAN COSTELLA

# UM POUCO DE CADA UM NA CONSTRUÇÃO PROFESSORAL DE MUITOS

*narrativas, itinerários,  
ressignificações*

**UM POUCO DE CADA UM NA CONSTRUÇÃO  
PROFESSORAL DE MUITOS – NARRATIVAS –  
ITINERÁRIOS – RESSIGNIFICAÇÕES**

# PUCRS

## CONSELHO EDITORIAL EDIPUCRS

**Chanceler** Dom Jaime Spengler

**Reitor** Evilázio Teixeira | **Vice-Reitor** Manuir José Mentges

Carlos Eduardo Lobo e Silva (Presidente), Luciano Aronne de Abreu (Editor-Chefe), Adelar Fochezatto, Antonio Carlos Hohlfeldt, Cláudia Musa Fay, Gleny T. Duro Guimarães, Helder Gordim da Silveira, Lívia Haygert Pithan, Lucia Maria Martins Giraffa, Maria Eunice Moreira, Maria Martha Campos, Norman Roland Madarasz, Walter F. de Azevedo Jr.

---

Conforme a Política Editorial vigente, todos os livros publicados pela editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS) passam por avaliação de pares e aprovação do Conselho Editorial.

---

**Roselane Zordan Costella  
(Organizadora)**

**UM POUCO DE CADA UM NA CONSTRUÇÃO  
PROFESSORAL DE MUITOS  
NARRATIVAS – ITINERÁRIOS –  
RESSIGNIFICAÇÕES**



**PORTO ALEGRE  
2021**

© EDIPUCRS 2021

**CAPA** THIARA SPETH

**DIAGRAMAÇÃO** BRUNA DALI

**REVISÃO** DÉBORA PORTO

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P872 Um pouco de cada um na construção profissional de muitos [recurso eletrônico] : narrativas : itinerários : ressignificações / Roselane Zordan Costella (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2021.  
1 Recurso on-line (270 p.)

Modo de acesso: <<http://editora.pucrs.br>>  
ISBN 978-65-5623-227-0

1. Professores – Formação profissional. 2. Geografia – Ensino. 3. Educação. I. Costella, Roselane Zordan.

CDD 23.ed. 370.71

---

**Loiva Duarte Novak – CRB-10/2079**

**Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.**

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001



**Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone/fax: (51) 3320 3711  
E-mail: [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br/edipucrs](http://www.pucrs.br/edipucrs)

# HOMENAGEM

**Professora Lourdes Maria Braganolo Frison  
(1952-2020)**

*“Formar professores em uma perspectiva que busque desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista às transformações pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, é desafio permanente para os cursos de licenciatura e também para orientadores e coordenadores do PIBID.”*

*(Lourdes Maria Braganolo Frison, 2021, p. 12)*

Provavelmente, com um sorriso largo que transbordava pelos olhos brilhantes e claros, a professora Lourdes deu o aceite à escrita do prefácio de um livro sobre ensino, aprendizagem e licenciatura, que seria lançado em 2021, do qual retirei a epígrafe deste texto. Não imaginávamos que não estaria presente em seu lançamento. Preocupada com a realidade da sociedade contemporânea, com o ensino, com a aprendizagem e a licenciatura, a professora Lourdes Maria Braganolo Frison marcou espaços tão importantes que

resistiram à lógica da história dos mortais. O livro que ela prefaciou, provavelmente um dos seus últimos, teve vida após a sua partida.

Escutou muitas histórias de vida, mergulhou em narrativas, dedicou-se à graduação e à pós-graduação de forma competente, pesquisou incansavelmente, organizou inúmeros eventos, além de ser mulher e mãe. Uma das características mais marcantes que acompanhou a Lourdes em sua trajetória foi a capacidade de transformar o pensamento e a pesquisa complexa em palavras simples, entendíveis e cotidianas.

Vai amiga, não sabemos ao certo em que lugar você está, mas provavelmente está bem, rodeada de leveza pela missão que cumpriu.

Vai amiga, e escuta neste lugar todas as histórias de vida e faz com elas o que você fazia aqui muito bem: transforme-as em algo que possa encantar.

Vai amiga, que aqui estamos saudosos e doloridos pela perda, mas fique tranquila, pois a temos quando abrimos seus textos, quando discutimos suas teorias, quando lembramos da sua dinamicidade incalculável pelos cavalos de força da ciência.

Vai amiga – amiga de todos nós, vai e fica bem.

**Grupo de Pesquisa que elaborou este livro**

*UFRGS/verão de 2021.*

# APRESENTAÇÃO

A presente obra, composta por 8 capítulos, é produto dos estudos de um grupo de pesquisadores e pesquisadoras que, alicerçados nas narrativas autobiográficas, arriscam-se em ensaios de experiências formadoras. O grupo de pesquisa iniciou-se no ano de 2018 com um pequeno número de professores e doutorandos e, aos poucos, foi crescendo com a inserção de outros professores, mestres e graduandos.

A aproximação do método autobiográfico que é o cerne desta obra se dá pela união de sujeitos que, mesmo em um momento de calamidade sanitária e social, em decorrência da pandemia de Covid-19 (anos de 2020 – 2021), seguem se reunindo de forma remota, lendo e debatendo temas que mobilizam a pesquisa. Diferentemente dos encontros presenciais, que cessaram em 2019, esses momentos virtuais serviram de alento e conforto, em uma fase em que passamos de 350 mil mortes no Brasil (abril de 2021). Isso posto, acreditar na docência e na formação de professores e professoras é, nessa conjuntura, confiar em dias melhores e, para isso, compreende-se ser necessário dar voz aos professores e professoras, da educação

básica à universidade, para que estes reconheçam em suas formações os diferentes fragmentos que significam suas existências.

Os trabalhos aqui apresentados introduzem teoricamente, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS), o método autobiográfico e o dispositivo da narrativa. Foram escritos após três anos de reflexão sobre a temática e tem como participantes doutorandos e doutorandas, professores e professoras do Programa que, juntamente com colegas de outras instituições e áreas, fortalecem a pluralidade das pesquisas narrativas. O prefácio é escrito pela professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, pesquisadora que é referência internacional nos estudos autobiográficos, a qual apresenta a importância da ação de narrar para formação e autoformação humana.

Estruturada em capítulos, a presente obra está distribuída pelos seguintes textos e autores: 1 – “Aberturas para atenções na escuta e interpretação dialógica de narrativas docentes, deslocamento da atenção, superação de fetiches”, escrito pelo Prof. Dr. Nelson Rego, sobre a prática na qual o sujeito pesquisador está incluso no objeto a ser conhecido – as narrativas (auto)formadoras da docência situadas numa rede de diálogos –, com destaque para métodos e conceitos para a escuta e interpretação de narrativas, assim como a interpretação de uma específica narrativa docente; 2 – “A Janela dos seus olhos: narrativas e saberes que desvendam a professora”, produzido pelo doutorando Marcos Bohrer e pelo Prof. Dr. Nestor André Kaercher, no qual os autores resgatam os saberes docentes, por meio da narrativa autobiográfica de uma professora aposentada do magistério estadual, entrelaçando sua formação com o itinerário vivido, restaurando as memórias na constituição da professora; 3 – “Como Jean William Fritz Piaget se tornou Jean Piaget: um olhar biográfico”, escrito pelo Prof. Dr. Leonardo Pinto dos Santos, busca pensar sobre a história de vida de Jean Piaget, com indicações de

pontos que o fizeram ser o pensador que demarcou uma época em relação ao pensamento humano. Para isso, é utilizado como referência o conceito das recordações-referências desenvolvido por Marie-Christine Josso; 4 – “Experiência (auto)biográfica na formação inicial de professores”, produzido pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline de Lima Rodrigues, em que procura-se identificar nos registros dos alunos as experiências vividas durante os estágios e, avaliar as potencialidades das narrativas e histórias de vida como instrumento de investigação para a pesquisa sobre formação docente; 5 – “Ninguém nasce professor(a), torna-se professor(a): uma Geografia da narrativa (auto)biográfica docente”, escrito pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Victória Sabbado Menezes, o qual busca pensar a formação do professor a partir da epistemologia da perspectiva (auto)biográfica, além de propor um processo analítico das narrativas (auto)biográficas docentes por meio das lentes possibilitadas por conceitos geográficos; 6 – “Os Saberes e os itinerários que (trans)formam os profissionais em Educação – somos um conjunto de muitos”, produzido pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselane Zordan Costella, que reflete sobre a formação e a (auto)formação de professores a partir de narrativas e de itinerários de vida, compreendidos em diferentes saberes, tendo, como lente de estudo, o método autobiográfico e, como material empírico, professores da Educação Básica do Rio Grande do Sul e de Valência – Espanha; 7 – “O Tempo (necessário) de ser professor”, escrito por Rafaela Antunes Nunes, no qual a autora busca, por meio do próprio relato enquanto professora de filosofia, defender como a escrita e a perspectiva autobiográfica são fundamentais para a constituição do estado de ser professor e como o processo de aprendizado deve envolver em algum medida o se autonarrar para que ele ocorra também por completo; 8 – “Santa passado Cruz presente do futuro Sul: garrafas que nos contêm e nos carregam mares afora”, produzido pelo Prof. Dr. Nestor André Kaercher procura relacionar o tempo e o espaço passados no autor

influenciando suas opções profissionais, e, também, sua ação pedagógica no presente momento. O presente como projeto de futuro profissional e, num aspecto mais amplo, de sociedade.

Trata-se da primeira obra da Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia do POSGEA/UFRGS voltada ao método autobiográfico, como também resulta de pesquisa realizada fora do país na Universidade de Valência, Espanha. Muito mais que textos acadêmicos, a proposta é trazer leituras que contribuam para evidenciar os saberes que professores e professoras produzem em seu cotidiano profissional. As narrativas autobiográficas como dispositivos potentes para a (auto) formação docente são, para nós, um elemento fundamental para pensar a educação e a formação inicial e continuada de professores.

Uma boa leitura.

*¡No corras, vete despacio, que a donde  
tienes que llegar es a ti mismo!*

**Juan Ramón Jiménez**

*Com isso, ensaie suas escritas, longas ou curtas  
ou ouça com atenção todas as escritas longas ou  
curtas que alguém escrever para você,  
sempre na busca de você mesma(o).*

**Roselane Zordan Costella**

# PREFÁCIO

## A INTRIGA RICOEURIANA DO SI NA CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS DE UM LIVRO MUITO ESPECIAL

Em texto anterior (ABRAHÃO, 2018)<sup>1</sup>, escrevi, inspirada em Ricœur (1991)<sup>2</sup>, que a narrativa de si se projeta como um movimento do sujeito da narrativa (auto)biográfica, constituindo-se na alteridade visceral do si: *o si mesmo como um outro*, em virtude de que a *identidade narrativa* tem como possibilidade de emergência no processo narrativo reflexionado.

Se, “sob a forma reflexiva do ‘narrar-se’, a identidade pessoal se projeta como identidade narrativa”, como ensina Ricœur (2006, p. 114)<sup>3</sup>, esse fenômeno da “autodesignação pelo sujeito falante se produz em situações de interlocução nas quais a reflexividade se

---

<sup>1</sup> ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia (orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, p. 25-49. Coleção: Pesquisa (auto)biográfica: mobilidades, incertezas, e refigurações identitárias – Tomo 1.

<sup>2</sup> RICŒUR, Paul. O Si-mesmo como um outro. Campinas: Papirus, 1991.

<sup>3</sup> RICŒUR, Paul. Percurso do reconhecimento. São Paulo: Loyola, 2006.

associa à alteridade [...]” (RICŒUR, 2006, p. 111), constitutiva do sujeito que se identifica, nesse processo, com o diverso de si. Para melhor compreensão de o fenômeno relativo à autodesignação reflexiva de si projetar-se na qualidade de identidade narrativa, o autor introduz a noção de narrativa posta em intriga, construída mediante ao que denomina de síntese do heterogêneo. Os acontecimentos vivenciados/contados pelo sujeito da narrativa tratam de ação humana que, ao serem narrados em intriga, compõem a narrativa de uma história, tecida de forma reflexiva à medida que imprima sentido ao heterogêneo desses acontecimentos.

É essa tecitura da intriga que constrói, segundo Ricœur, uma história – a história da personagem<sup>4</sup>, entendida segundo o autor: “É personagem aquele *que* faz a ação narrativa. A categoria do personagem é, portanto, ela, também, uma categoria narrativa, e seu papel na narração depende da própria inteligência narrativa, que o enreda a si mesmo” (RICŒUR, 1991, p. 170, grifo do autor).

A ação humana narrada pressupõe, assim, uma conformação dos fatos dispostos pela personagem em um enredo com sequência lógica (síntese do heterogêneo), que labora com elementos interpretativos, tanto de parte de quem os enuncia reflexivamente, como de parte de quem os escuta ou lê, constituindo-se a intriga narrativa mediante dimensões pré/con/re/figurativas que abrangem o sentido concordante/discordante de uma totalidade narrativa significativa, relativa à intriga tecida do conjunto dos acontecimentos singulares significados no âmbito plural mais abrangente das relações humano sociais. Ricœur (2013)<sup>5</sup> refere-se a esse movimento mediante três dimensões da narratividade: a Mímese I, entendida como prefiguração, momento de pré-compreensão do mundo posto e da ação; a Mímese II, posta como configuração da ação, momento interpretativo da

---

<sup>4</sup> Personagem é usada neste texto como um “substantivo de dois gêneros”, ou “comum de dois”, o que significa que pode ser feminino ou masculino.

<sup>5</sup> RICŒUR, Paul. Tempo e Narrativa – Tomo I. São Paulo: Papyrus, 2013.

narrativa; a Mímese III, afeta à reconfiguração da ação, momento da reflexão do narrado que se desdobra em novas pré-configurações, configurações, reconfigurações.

Esse *Círculo Hermenêutico* é, em meu entender, a alma deste precioso livro, do qual tenho a honra de ser a primeira leitora, que imprime sentido mais potente à compreensão do vivido pelas personagens que o escreveram e por nós leitores.

A narração que compõe o livro se desenvolve por dentro dos acontecimentos da narratividade (auto)biográfica, mediante operações realizadas no seio de narrativas dessas expressivas personagens – as/os autoras/es dos diferentes capítulos – mediante a construção de tramas narrativas em intriga, esclarecedoras e envolventes para o leitor. As narrativas de si, de si com outros, da própria formação e como formadoras(es) e pesquisadoras(es) configuradas com esmero pelas personagens, oportuniza o sentido do todo em cada capítulo e no conjunto do livro, formando a síntese do heterogêneo desde um crescendo, a partir das questões postas, reflexionadas e narradas.

Esse modo desconstruir as narrativas lembra-me ensinamento basilar de Ricœur (2002)<sup>6</sup>: “la trama es precisamente la unidad narrativa básica que ordena estos ingredientes heterogéneos en una totalidad inteligible”. A primeira estrutura pós-prefiguração (configuração) em tecitura das narrativas das personagens – autoras(es) – (unidade narrativa básica), desvela a matéria heterogênea das narrativas por elas(es) construídas articuladamente (reconfiguração), mediante um todo cujas partes relacionam-se organicamente, proporcionando para o leitor um conjunto de sentido (totalidade inteligível).

A estrutura do presente livro possibilita, pois, ao leitor uma visão das aproximações discursivas elaboradas *pari passu* pelas personagens para a compreensão das próprias vidas que nos confiam,

---

<sup>6</sup> RICŒUR, Paul. Del Texto A La Acción. Ensayos de Hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 19

o que se pode perceber ao longo dos capítulos, narrando os fatos por períodos que englobam características aderentes a esses fatos, nas dimensões temporais e espaciais.

Todos os textos tratam de experiências formadoras da vivência da narratividade autobiográfica. A quase totalidade dos textos narra experiências formadoras de si e de colegas que atuam com Geografia, mas também há um texto que trata de experiências de aprendizagem e ensino de Filosofia e outro texto com aportes da história de vida de Piaget pelo filtro, dentre outros, das recordações-referências jossonianas. Todas são experiências que se dão pela ação de narrar de si visando também o outro, o que pode ser evidenciado, por exemplo, em Costella, nesse mesmo livro: “Contudo, o método está vinculado à forma como acreditamos que, por meio de histórias de vida, podemos ressignificar e modificar nossas ações, ao mesmo tempo em que podemos modificar o outro que lê as histórias narradas”. E ainda Costella: “A metamemória no sentido de ter cambiado das lembranças cotidianas algo não muito presente e na sequência repensar sobre organizar, colocar em outros patamares do pensamento, refletir e contextualizar esta reflexão em um lugar mais precioso, guardado para ser revisto e, de certa forma, utilizada”.

As experiências formadoras relacionadas à Geografia, como não poderia deixar de ser, entreveem o tempo-espaço narrativo, assim como em Menezes, também neste livro:

A narrativa (auto)biográfica expõe memórias de acontecimentos vividos, os quais se desenrolaram a partir do, no e com o espaço. Quando a narrativa é elaborada realiza-se um esforço para lembrar memórias significativas e, nesse processo de rememorar, criam-se imagens mentais das experiências vividas. Logo, se produz um imaginário do vivido a partir da compreensão de que “o imaginário é uma memória afetiva na parede do tempo”. (SILVA, 2017, p. 18)

Entretanto, acrescenta-se que este imaginário também está envolto pelas paredes invisíveis do espaço. Assim, considera-se que a memória não está ligada apenas ao tempo, mas ao espaço-tempo.

Também nesse viés, vem-me à mente a dimensão recoeuriana que trata do *tempoespaço humano*. Considero que ao longo das potentes narrativas com as quais os textos do livro nos brindam, a dimensão tempoespaços e destaca ao lado de outras dimensões também conceitualmente fortes. As personagens autoras nos envolvem com um tempo que reconheço em Ricœur como *tempo humano*, construído da síntese do *tempo do mundo* – cronológico – e *tempo da vida vivenciada* – sequencial – transmutado em um outro tempo, o *tempo experienciado* no âmbito das narrativas de si construídas em *intriga*, mediante uma *síntese concordante/discordante do heterogêneo* (RICŒUR, 2002)<sup>7</sup>. Segundo Ricœur (2013, p. 85)<sup>8</sup> “existe entre a atividade de contar uma história e o carácter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental”, assim, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo: em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal (RICŒUR, 2013, p. 15)<sup>9</sup>”. De modo análogo, a vida narrada inscreve-se em um *espaço humano* que ultrapassa a contradição *espaço do mundo* – espaço geométrico – e *espaço vivenciado* – ordenado descritivamente, tornando-o um outro espaço: o *espaço experienciado* pela flexibilidade, espaço narrativo, subjetivado, pleno de significado. É o que sobressai nos textos do livro: a narrativa reflexiva de si articulada a tempoespaço humanos das personagens narradoras.

---

<sup>7</sup> RICŒUR, Paul. *Del Texto A La Acción: Ensayos de hermenêutica II*. Carretera Picacho-Ajusco, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

<sup>8</sup> RICŒUR, Paul. *Tempo e Narrativa – Tomo I*. São Paulo: Papirus, 2013.

<sup>9</sup> RICŒUR, Paul. *Tempo e Narrativa – Tomo I*. São Paulo: Papirus, 2013.

O *tempo humano* também pode ser percebido, nas narrativas do livro, na tríplice dimensão ricoeuriana do presente, mediante a qual o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam em uma perspectiva tripartite do tempo narrado, o qual também se apresenta no tempo pensado/experimentado, com as ambiguidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro, como fica evidente em Rego, igualmente neste livro:

A narrativa do ser professor conduz a uma narrativa existencial mais ampla, onde o ser professor é assimilado pela narrativa do ser humano. A narrativa existencial conduz ao exame retrospectivo de tempos passados, reatualizados pelo olhar do tempo presente que, simultaneamente, ao olhar para o que passou, procura tornar conscientes dados pretéritos e projetar o por acontecer. A compreensão do passado dá sentidos ao projeto de futuro. A compreensão da intenção de futuro dá sentidos ao passado. O presente – o único tempo verdadeiramente existente? – é o lugar onde se des/equilibra a consciência na qual se encontram em embate o passado e o futuro.

Nessa altura, me eximo de trazer mais exemplos dos demais textos que compõem o livro para não deixar este Prefácio longo demais. Trouxe apenas pequenas amostras do que o livro contém para instigar leitoras e leitores. E, se os exemplos não forem de todo suficientes, adianto que o modo de costurar os capítulos por dentro das ações e acontecimentos da narratividade (auto)biográfica, *core* das narrativas de todas as personagens – autoras e autores –, possibilitou a construção de narrativas com tramas envolventes para o leitor. Também os títulos de cada capítulo são muito instigantes como forma de anúncio do que está por vir...

Muito embora eu tenha feito uma leitura do livro mais voltada aos interesses da discussão acadêmica, certa estou de que o presente livro transcende esse âmbito. É relevante, sim, para a academia, mas tem especial relevância para as personagens cujas narrativas de vida e formação estão nele eivadas de significado, do mesmo modo para as (os) colegas e alunas (os) com quem trabalham, e, igualmente, para a leitora e o leitor que, mesmo desvinculada (o) da academia, se interesse por temas como formação-ação-cidadã-humana em tempos hodiernos tão difíceis.

Finalizo indicando a leitura do livro *UM POUCO DE CADA UM NA CONSTRUÇÃO PROFESSORAL DE MUITOS – NARRATIVAS – ITINERÁRIOS – RESSIGNIFICAÇÕES*, organizado pela colega Roselane Zordan Costella, agradecendo o honroso convite com que me distinguiu, cumprimentando as personagens dessa obra – professoras/es pesquisadoras/es– colegas nossos que nos contam sobre ação, experiências formadoras, vivência humana e muito, muito mais.

A leitura vale a pena!

*Maria Helena Menna Barreto Abrahão*

*Porto Alegre, 2 de abril de 2021*



# Sumário

<b>HOMENAGEM.....</b>	<b>5</b>
Grupo de Pesquisa que elaborou este livro	
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>13</b>
<b>MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO</b>	
<b>1. ABERTURAS PARA ATENÇÕES NA ESCUTA E INTERPRETAÇÃO DIALÓGICA DE NARRATIVAS DOCENTES: DESLOCAMENTO DA ATENÇÃO, SUPERAÇÃO DE FETICHES.....</b>	<b>23</b>
<b>NELSON REGO</b>	
<b>2. A JANELA DOS SEUS OLHOS: NARRATIVAS E SABERES QUE DESVENDAM A PROFESSORA.....</b>	<b>63</b>
<b>MARCOS BOHRER</b>	
<b>NESTOR ANDRÉ KAERCHER</b>	
<b>3. COMO JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET SE TORNOU JEAN PIAGET: UM OLHAR BIOGRÁFICO.....</b>	<b>95</b>
<b>LEONARDO PINTO DOS SANTOS</b>	

<b>4. EXPERIÊNCIA (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....</b>	<b>121</b>
<b>ALINE DE LIMA RODRIGUES</b>	
<b>5. NINGUÉM NASCE PROFESSOR(A), TORNA-SE PROFESSOR(A): UMA GEOGRAFIA DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DOCENTE.....</b>	<b>153</b>
<b>VICTÓRIA SABBADO MENEZES</b>	
<b>6. OS SABERES E OS ITINERÁRIOS QUE (TRANS)FORMAM OS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: SOMOS UM CONJUNTO DE MUITOS.....</b>	<b>189</b>
<b>ROSELANE ZORDAN COSTELLA</b>	
<b>7. O TEMPO (NECESSÁRIO) DE SER PROFESSOR .....</b>	<b>219</b>
<b>RAFAELA ANTUNES NUNES</b>	
<b>8. SANTA PASSADO CRUZ PRESENTE DO FUTURO SUL: GARRAFAS QUE NOS CONTÊM E NOS CARREGAM MARES AFORA.....</b>	<b>241</b>
<b>NESTOR ANDRÉ KAERCHER</b>	
<b>AUTORES E AUTORAS .....</b>	<b>267</b>

## **1. ABERTURAS PARA ATENÇÕES NA ESCUTA E INTERPRETAÇÃO DIALÓGICA DE NARRATIVAS DOCENTES: DESLOCAMENTO DA ATENÇÃO, SUPERAÇÃO DE FETICHES**

Nelson Rego

Na construção de conhecimentos científicos e acadêmicos, o deslocamento da atenção focada no objeto investigado em direção ao sujeito investigador abre caminho para que o objeto de investigação deixe de ser tratado como fetiche – algo apresentado como de interesse universal autoevidente e, por isso, autolegitimado e, por isso, dispensado de exame crítico.

Esse deslocamento abre espaços para indagações éticas, pelo recíproco motivo de ser esse deslocamento agenciado por inquietações éticas. A partir de quais interesses é feita uma pesquisa? Quais aspectos esses interesses ressaltam enquanto, no mesmo movimento, tornam outros invisíveis? O termo genérico “aspecto” abriga quais noções mais precisamente? Procedimentos? Por meio de quais formas – e quem e como as define? – natureza, humano e técnica acumulada são tomados como recursos de pesquisa? Por meio de quais formas – e quem e como as define? – natureza, humano e técnica acumulada são tomados como recursos para processos econômicos que definem interesses de pesquisa? Consequências?

Quem se apropria dos resultados? Quem são os instrumentalizados como recursos econômicos e de pesquisa por outros? Como são instrumentalizados?

As perguntas se contextualizam mais concretamente na medida em que se multiplicam aqueles que forjam seus próprios meios para conseguir estabelecer socialmente e politicamente as suas perguntas.

Na educação, esse deslocamento corresponde à abertura de caminhos para que certezas indiscutidas sobre os conteúdos a serem ensinados (que trazem implícitas certezas sobre o como ensinar) percam seus lugares para perguntas decisivas. Como ensinar? O que e por quê? Quem ensina? Para quem? Isso inclui pesquisas feitas por investigadores em variados níveis e com temporalidades e espacialidades diversas: da pesquisa realizada por meio de aparato institucional, que analisa extensa gama de dados e gera dossiê de centenas de páginas, à pesquisa de todos os dias feita pelo professor em sala de aula, que, na maioria das vezes, não chega a escrever uma linha e nem por isso deixa de fazer pesquisa com perguntas, revisão de ideias, metodologia de investigação (plano sobre o que fazer em aula), avaliação de resultados e conclusões. Essas pesquisas reforçam-se (contrastam-se, opõem-se, conciliam-se, complementam-se) umas às outras, ou melhor, poderiam reforçar-se umas às outras se os contratos e as jornadas de trabalho dos professores propiciassem a eles tomar conhecimento uns dos outros e das pesquisas de modo sistemático para a formação continuada e qualificada de cada um.

Isso é uma meta a ser assumida no movimento histórico de superação de fetiches, na medida em que também para a educação se faz imprescindível o deslocamento da atenção do objeto para o sujeito.

O deslocamento da atenção do objeto para o sujeito não se restringe ao motivo da desconfiança sobre sujeitos estabelecidos: ele é também impulsionado pela necessidade de promover sujeitos que, tendo algo substancial a dizer, estão à margem do palco onde poucos costumam falar.

Neste artigo procurarei apresentar algumas reflexões sobre a relação entre narrativas e formação docente, sobre efeitos mútuos entre narrar, escutar e continuamente formar-se na relação sujeito-objeto-mundo.

### **1.1 Tempo/lugar onde a consciência se des/equilibra**

Costella (2012) destaca que a ação contínua de fazer e refazer momentos especiais de construção do conhecimento com os alunos faz do professor um profissional em permanente esforço de sintetizar diferentes sensibilidades e capacidades, um criador de caminhos em retroalimentação face às respostas dos alunos. No entanto, “um criador com pouco ou nenhum tempo de registrar e comunicar esses acontecimentos inéditos e constitutivos de sua trajetória, que é tanto trajetória profissional quanto de vida” (COSTELLA, 2019, p. 1).

Solicitar narrativas, ouvir narrativas, pensar e dialogar sobre as narrativas – tais solicitações podem ser classificadas como ações de resgate, reparação e promoção social e histórica de formadores.

Para Abrahão (2004), Clandinin e Connelly (2015), Ferreira, Fischer e Peres (2009), Josso (2007), Kastrup, Tedesco e Passos (2008), Martins, Tourinho e Souza (2017), Moraes e Lugli (2010), Nóvoa (1995), Nóvoa e Finger (2010), Oliveira (2010), Oliveira e Reis (2017), Passeggi (2011), Passeggi e Silva (2010) e Vicentini e Abrahão (2010), práticas narrativas reflexivas oportunizam aos professores narradores o voltar da atenção para os seus achados de memória e para enunciações de significados sobre os acontecimentos retrospectivamente articulados pelo narrar das próprias histórias. A narrativa do ser professor conduz a uma narrativa existencial mais ampla, onde o ser professor é assimilado pela narrativa do ser humano. A narrativa existencial conduz ao exame retrospectivo de tempos passados, reatualizados pelo olhar do tempo presente que, simultaneamente, ao olhar para o

que passou, procura tornar conscientes dados pretéritos e projetar o por acontecer.

Esse movimento corresponde a uma dialética existencial como aquela manifestada por Ricœur ([1969] 1998; [1990] 2002), na qual o esforço de tornar-se consciente do que está subjacente no projeto do por vir a ser ecoa no esforço de tornar consciente o que está subjacente no apelo de rememorar o passado e compreendê-lo de outro modo, e vice-versa. A compreensão do passado dá sentidos ao projeto de futuro. A compreensão da intenção de futuro dá sentidos ao passado. O presente – o único tempo verdadeiramente existente? – é o lugar onde se des/equilibra a consciência na qual se encontram em embate o passado e o futuro.

O exame existencial mais amplo retorna com suas consequências sobre aspectos tópicos da trajetória de vida, como os acontecimentos rememorados em narrativas agenciadas pelo ponto de partida da condição existencial de ser professor. O exame existencial se constitui como interpretação em busca de enunciações autocompreensivas de significados diversos pelos sujeitos que empreendem a autonarrativa em diálogo com pesquisadores que a isso lhes solicitam. O movimento desencadeado por esse exame pode ser nominado como uma interpretação dialógica, que se constitui como pesquisa-ação em seu movimento recursivo, tornando-se ação formativa para os participantes, pois, ao narrarem e escutarem reflexivamente, eles significarão de novos modos suas memórias.

A profissão de professor caracteriza-se por um conjunto de complexidades que abrangem acontecimentos, conquistas, angústias e criações diárias, pouco registradas e comunicadas e, muitas vezes, pouco reconhecidas nem pelas políticas públicas, nem pelas gestões privadas voltadas para a educação, por vezes nem pelo conjunto da diversidade de sujeitos que compõem uma instituição educacional. O professor convive diariamente com essa diversidade de sujeitos

e, diferente de outros profissionais, torna-se sistematicamente corresponsável por mudanças comportamentais e pelo crescimento da capacidade reflexiva de um conjunto vasto de seres humanos.

Em sua formação, médicos, juízes, empresários, garis, funcionários, banqueiros e bancários passam pelos professores. E professores também formam outros professores. Ao tornar-se responsável pela instrução e ao mesmo tempo por algo maior do que a instrução – a formação, o professor ocupa um lugar prioritário de interesse para sujeitos pesquisadores que se proponham a melhor compreender as relações de mútuas influências entre história de vida, docência e responsabilidade na formação de todos os outros.

Pesquisas sobre marcos de memória na trajetória de professores representam um caminho investigativo para compreender relações de identidade e alteridade que configuram o fazer pedagógico. Refletir sobre narrativas fortalece a construção de uma base teórica e metodológica capaz de ligar histórias de vida à formulação de significados que articulam um conjunto de experiências internas, que, ao emergirem, podem se tornar base formativa para outros professores.

Professores que investigam outros professores por meio da solicitação de narrativas e de interpretações dialógicas que modificam solicitantes e solicitados num movimento de pesquisa-ação que forma de novo, transforma, os formadores que exercem responsabilidades na formação de todos os outros – eis uma densa relação sujeito-objeto-mundo, que fica expressa melhor em outros termos: sujeito-sujeito-mundo.

Solicitar narrativas. Porém, como escutá-las?

## 1.2 Experimentos de perspectivas acerca da formação

Santana, Monteiro e Souza (2010), fundamentados em Monteiro (2004), propõem o redirecionamento do conceito de otobiografia,

formulado por Derrida (1984), para a pesquisa em educação. Otobiografia significa ouvir a biografia, porém, ressalvam que ouvir a história da vida de uma pessoa “não é mera captação acústica” (p. 82), mas busca pelos significados que narrador e ouvinte supõem latentes no texto autobiográfico. Destacam que o ouvinte deve se reconhecer como um ser movido por intencionalidades ao ouvir vivências e, nesse sentido, interferente na enunciação dos significados que serão atribuídos à narrativa. Santana, Monteiro e Souza propõem que o ouvinte deve procurar a vida que pulsa na narrativa e “captar melhor o que quer essa vida ouvida” (p. 82) – e, se há o pressuposto de uma interpretação a ser realizada, a otobiografia toma a conotação de método. Porém, um método bastante singular, referido como “experimento de perspectivas acerca da formação” (p. 82), inspirado na prática de Nietzsche de construir conhecimento por meio de experiências com o pensar.

Em diálogo com Derrida, Monteiro caracteriza a otobiografia como “o empenho em dar ouvido às vivências que tomam a palavra nas expressões humanas” (2004, p. 21). A audição é uma metáfora orientadora do método singular para compreender narrativas escritas e faladas e, em consonância com a metáfora, o verbo “examinar” torna-se inadequado, devendo ser substituído por “ouvir”, que remete ao fisiologismo da filosofia de Nietzsche, que acentua o organismo como operador do pensamento e as vivências como base para a elaboração de conceitos.

A análise de dados é uma das fases habituais do trabalho científico, contudo, Monteiro adverte que o costumeiro tratamento de análise de bancos de dados deve ser evitado na otobiografia, pois implicaria em reproduzir a relação sujeito-objeto marcada pelo distanciamento do pesquisador em relação ao objeto. Aqui, ao contrário, trata-se do aparecimento/construção do autor por meio de seu texto – trata-se de uma assinatura, e, dessa construção, participa o interlocutor solicitante do texto.

Com a compreensão de que a zona de contato entre o texto e seu autor é permeável, os textos não podem receber o tradicional tratamento de objeto, pois isso estenderia o mesmo tratamento também aos indivíduos. Ainda, com a compreensão de que a vida cria um estilo de pensamento, Monteiro procura dialogar sobre as produções ouvindo a vida que impulsiona decisões e ações dos indivíduos que se fazem autores de textos que os apresentam/constroem. Procura pelas vivências da formação e pelos sentidos que vão sendo elaborados no diálogo que envolve narrativa e escuta. Nesse diálogo, há um constante trabalho de interpretação expresso por essa forma simples que comunica vivência – “Elas falam. Escuto. Depois tenho algo a dizer.” (MONTEIRO, 2004, p. 27).

Há construção de conhecimento nesse diálogo e, nesse construir, há compreensão hermenêutica de sentidos que vão sendo enunciados. Cada um dos narradores é um sujeito peculiar que transforma a individualidade de suas vivências em texto escrito ou falado. A estreita vinculação entre vivências e narrativa do autor sobre si potencializa interpretações psicológicas, mas isso não é o que Monteiro (2010) e Santana, Monteiro e Souza (2010) intencionam – destacam que “a otobiografia não consiste em análise psicológica, mas também se afasta do método estruturalista, com o qual apenas tem em comum o trato com o texto”, sendo, porém, este trato diferenciado, pois “enquanto o estruturalismo se preocupa com as produções simbólicas, isto é, com os signos, a otobiografia se atém aos signatários, ou seja, com os que assinam” (SANTANA; MONTEIRO; SOUZA, 2010, p. 8). Esse enlace com os que assinam coloca a escuta à procura daquilo que os signatários querem ao expressar-se sustentados por suas vivências. Ouvir a vida “é percorrer o labirinto das significações dos impulsos presentes na produção humana” (MONTEIRO, 2004, p. 78) e esta produção, concomitante ao que o indivíduo faz com as vivências que o constituem, é também e fundamentalmente produção humana realizada por forças históricas e sociais.

Quando Monteiro propõe o redirecionamento do conceito de otobiografia, formulado por Derrida, para a educação, podemos discernir, para além da pesquisa específica relatada e refletida por Monteiro, o redirecionamento encontrando tanto indivíduos quanto um conjunto social caracterizado por semelhanças e diferenças em relação à formação e à profissão, assim como por lugares ocupados no universo da educação: toda a gama de condições que situam socialmente o ser estudante e o ser profissional da educação em variados cruzamentos interseccionais entre classe social, gênero, raça e etnia, faixa etária, nacionalidade, credo e demais circunstâncias que contextualizam as existências. No enlace com signatários que produzem sentidos para o que falam, está presente a potência tanto para a escuta psicológica quanto para a escuta do histórico-social. Permanece a pergunta que não será abandonada, como escutar?

Salling (2010) enfatiza a necessidade de “evitar individualizar o individual” (p. 68) e de “evoluir metodologicamente de empatia para interpretações teoricamente mais bem informadas” (p. 69) para, na leitura da história de vida, discernir as condições do contexto social implicadas na trajetória do indivíduo. Enfatiza a subjetividade como construção relacional: entidade histórica que vai se constituindo gradualmente numa relação de aprendizagem com a realidade biológica e social. Para Salling, uma abordagem proveitosa consiste em estudar os significados subjetivos construídos pelos indivíduos acerca de eventos sociais inseridos em suas experiências e perspectivas de vida.

### **1.3 Atenções para o exercício compreensivo**

O que procurarei apresentar a seguir são possibilidades para nexos ou aberturas de atenção formuladas a partir do cruzamento de aportes teóricos encontrados em Tardif, Pineau e Candau. Essas

aberturas de atenção podem se constituir como guias para a escuta e interpretação dialógica de significados subjetivos construídos em narrativas e a partir de narrativas.

Ao realizar esse cruzamento na leitura de Tardif e Pineau, vislumbro, de imediato, nove nexos para aberturas de atenção a serem captadas pelo escutador e intérprete. Sem abordar narrativas em específico, mas incisivamente referente à relação entre formação de saberes e história de vida docente, Tardif ([2002] 2014) classifica as proveniências de saberes em três conjuntos. Por meio da atenção dada aos conjuntos de proveniências, fica favorecido o exercício compreensivo da relação entre formação e história de vida docente. A classificação proposta por Tardif pode ser apreendida como uma guia para fomentar perguntas e busca de informações, reflexões (exercício de enunciar significados) e leituras de enlace entre contexto social e história do indivíduo:

1. Saberes pessoais dos professores. Saberes provenientes da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho; de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.
2. Fontes sociais de aquisição. Constituídas por família, ambiente de vida, educação no sentido lato; escola primária e secundária, estudos pós-secundários não especializados; estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem; instrumentais disponibilizados aos professores, tais como programas, livros didáticos, cadernos de exercícios e fichas; prática do ofício na escola e na sala de aula, experiência dos pares.
3. Modos de integração no trabalho docente. Constituídos pela história de vida e socialização primária; formação e

socialização pré-profissionais; formação e socialização nas instituições dedicadas a habilitar para o trabalho de professores; utilização das ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas; prática do trabalho e socialização profissional.

Tardif ressalva que essa abordagem tipológica baseada na proveniência dos saberes não deve ser confundida com a descrição de um reservatório de conhecimentos imóveis e igualmente disponíveis e isentos de conflitos na memória do professor, que faria de suas lembranças uma espécie de arquivo no qual buscaria de modo sempre consciente respostas para a ação no momento presente. Ao contrário, com sua classificação das proveniências sociais dos saberes, Tardif pretende apontar para dimensões temporais e diferentes inscrições de fontes de saber na história de vida de um professor, coexistindo em sua mente de modo não isento de contradições. Isso resultará em conjunções possivelmente impregnadas de conflitos entre saberes, na medida em que o professor, para responder ao que é posto pela necessidade da ação no presente, processa escolhas (não necessariamente consciente das motivações que embasam seus juízos de valor) e talvez ressignificações de inscrições acontecidas em sua história de vida.

Reportando-se a Marx, Tardif acentua que trabalhar não se resume a transformar um objeto ou situação em outra coisa, implica também em transformar-se, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer um uso de si – o que leva a dilemas contextualizados pelos condicionantes sociais e renovados ao longo da existência. Dilemas que situam desafios à necessidade da aprendizagem contínua do trabalho:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria

atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’. (TARDIF, 2014, p. 56)

Tardif refere-se aos estudos de ergologia realizados por Schwartz para caracterizar a experiência que conduz à aquisição do “saber trabalhar” como um drama de longa duração, pois se trata de uma contínua, cambiante e problemática negociação entre o uso de si por si mesmo frente ao uso de si pelos outros.

Diviso uma forte relação entre o drama do uso de si, referido por Tardif, assim como por Schwartz (2000) e Schwartz e Echternacht (2007), com a autoformação inclusa por Pineau (1999, 2006, 2010) na tríade que tem suas duas outras dimensões na heteroformação e na ecoformação. Pineau considera que aprender no contato com si mesmo sobre o que os outros e as coisas representam para si é uma experiência muito diversa da aprendizagem mediada por um profissional, por um discurso, conforme o que ocorre, por exemplo, na escola, e também em outras situações comuns ao longo da vida. Essa diferença marca a autoformação, que, ligada à heteroformação e à ecoformação e dependente delas, é uma terceira força, a força da experiência do eu, que, na relação com as outras duas, impulsiona uma dialética de emancipação e autonomização.

Pineau destaca que a formação é uma função vital para divergentes processos e devires através dos quais é colocada em movimento a construção do humano, sendo essa construção processada pela dialética entre a heteroformação, composta pelas ações dos outros que dão concretude à sociedade e seus efeitos sobre os indivíduos,

a ecoformação, gerada pelo ambiente por meio do qual a totalidade do mundo se particulariza e se faz presença de modos diferentes para os indivíduos, e a autoformação, marcada pela experiência de si no exercício de cada um quanto às tentativas de gerir sua própria formação no decurso e no drama da vida.

Nessa dialética, o exercício autoformativo tem o potencial de interrogar de forma problematizadora a hetero e a eco formações, pois o desconforto quanto ao modo da existência expresso a partir da experiência de si pode reivindicar mudanças nas dimensões hetero e eco que contextualizam o existir do eu no mundo. Para Pineau, o estudo e a compreensão da autoformação estão pouco desenvolvidos porque a formação institucionalizada permanece sob a organização quase exclusivamente determinada por vias heteroformativas, isto é, organizada pelas ações de poderes e controles já dados como dominantes e que se reproduzem antagônicos à ascensão de experiências de autonomia por sujeitos coletivos e individuais.

Em relação ao proposto por Pineau, Souza destaca que a autoformação potencializa a formação com as pesquisas relacionadas à abordagem biográfica do experiencial, que “tomam a experiência formadora como uma competência relacional entre o vivido e as situações cotidianas, articulando-a a uma base teórica e suas simbolizações para resolver problemas” (2010, p. 166).

Acredito que a possibilidade dos nove nexos que encontro a partir do cruzamento das três fontes de proveniências de saberes, conforme o formulado por Tardif, com as três dimensões de formação, hetero, eco e auto, expressas por Pineau, exemplifica o destacado por Souza, a competência relacional entre experiência vivida e cotidianidade articulada a uma base teórica, assim como atende ao ressalvado por Salling, referente ao cuidado de evitar individualizar o individual.

Como a biografia retoma os acontecimentos marcados na memória e significa as formações hetero, eco e auto em relação a cada uma

das três fontes de proveniências de saberes? Na multiplicação das três fontes de saberes pelas três dimensões formativas, estabelecem-se nove nexos ou aberturas de atenção para perguntas e observações na escuta e interpretação dialógica de narrativas docentes.

Retomar os acontecimentos marcados na memória e significá-los: isso é reconstruir a memória, reconstruir-se. Candau ([1998] 2011) propicia uma base teórica que pode ser posta em interação com o cruzamento entre as fontes de saberes e as dimensões formativas. Ao afirmar a indissociabilidade entre memória e identidade e conceituar a existência de uma metamemória como memória modelada, Candau acentua a mútua recursividade entre acontecimentos rememorados e relações, reações e interações sociais que originam visões de mundo e sentimentos de pertença. Assim como originam, tais relações, reações e interações sociais também são originadas por visões de mundo e sentimentos de pertença, num movimento impulsionado tanto por coesões quanto por cisões. Não se trata, portanto, de um giro sempre a rodar sobre as mesmas coordenadas, pois, assim como coesões estabelecem as ligas sem as quais não aconteceriam as identificações reprodutoras de coesões, cisões rompem estabilidades, tornando irreduzível a compreensão da memória à noção de um depósito acessado de modo homogêneo através do tempo – se o passado é revisitado, o passado é, em alguma medida, reconstruído: ressignificado. Um dado de memória é ressignificado se um projeto (individual, coletivo) de “tornar-se” não estiver “em obras”?

Para Candau, a narrativa histórica é filha da memória e a metamemória, em seu movimento de contar-se, instaura visões do passado – nessa instauração, a correspondência exata das representações face aos fatos acontecidos não necessariamente ocupa a centralidade do processo:

A metamemória é, por um lado, a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela, dimensões que remetem ao “modo de afiliação de um indivíduo ao seu passado” e igualmente [...] à construção explícita da identidade. A metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva. (CANDAUI, 2011, p. 23)

Se a exteriorização da memória constrói uma identidade para o indivíduo em sua relação com os outros, esse “conto” está impregnado de um projeto subjacente de vir a ser.

Isso remete de volta àquela dialética existencial, manifestada por Ricœur [(1969) 1998, (1990) 2002], entre o esforço de compreender-se no passado e o esforço de compreender-se lançado para adiante, entre o passado que nunca permanece o mesmo, porque é desestabilizado pelo movimento em direção ao futuro, e o futuro que nunca será realizado conforme um projeto, porque os sentidos do projeto são referentes ao presente impregnado de passado e serão ambos, passado e futuro passado, que é o presente, ressignificados pelos acontecimentos desencadeados pelo projeto que vai sendo reelaborado, de modo consciente, subconsciente e inconsciente, e que modificará os referenciais que lhe davam sentidos. A esses “nunca permanecerá o mesmo” e “nunca será realizado” corresponde o movimento da vida, que é vida porque é movimento que nunca recorda duas vezes do mesmo modo e nunca encontrará adiante o absolutamente idêntico sentido para o sentido de antes nem absolutamente igual o mesmo sentir de uma carência, nem estâncias a intensidade e a feição do desejo que mobilizou a produção de uma meta.

O presente – o único tempo verdadeiramente existente? – é o lugar onde se des/equilibra a consciência na qual o passado e o futuro se encontram em embate, ou melhor: os passados e os

futuros. O presente é onde um narrador exterioriza sua memória como metamemória, onde conta não apenas a correspondência entre o acontecido e a representação, mas também aquilo que deveria ter sido e deverá vir a ser segundo o juízo feito para si/diante dos outros. É onde o narrador apresenta um conto instável produzido pela dialética entre a “verdade” retrabalhada pela “mentira” e a “mentira” desacomodada pela necessidade da “verdade”.

Encontro na dialética expressa por Ricouer, sobretudo no capítulo dedicado a Freud [(1969) 1998], uma chance para o exercício de compreensibilidade das forças vitais que perpassam as feições da existência humana e, portanto, algo que lateja na tentativa de encontrar nexos entre as fontes de saberes, as dimensões formativas e a reconstrução de identidade empreendida pela metamemória, seguindo as trilhas propostas por Tardif, Pineau e Candau para a compreensão do fenômeno humano e as derivando, em específico, para a compreensão de trajetórias docentes.

Metamemórias retrabalham os modos como individual e coletivo encontram-se ligados. Uma dada metamemória individual é narrativa de si para outros que são presenças dentro do si, esse si que, com suas narrativas, contribuirá para o acervo de memórias e de juízos de todos – será a sua parte nos pactos de verdades e de mentiras entre esses todos que se fazem presentes na constituição de cada um. Com cisões e coesões, metamemórias são produções individuais e coletivas.

Quais metamemórias os professores produzirão por meio de diálogos nos quais escutem e interpretem suas próprias narrativas?

Se seguirem a trilha de Tardif, como serão as interpretações em diálogo acerca das narrativas sobre as fontes de saberes e a sobreposição de temporalidades diversas presentes no recordar e no apropriar-se reflexivamente do social inscrito nos indivíduos por meio dessas fontes?

Que repactuação profissional eles ensaiarão a partir das escutas e ressignificações das narrativas sobre os embates entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelos outros, embates associados à inscrição social das fontes de saber em suas trajetórias formativas?

No cruzamento da trilha de Pineau com a de Tardif, como as escutas e a interpretação dialógica das narrativas identificarão e ressignificarão, nos dados de memórias ouvidas, a autoformação que agencia emancipação face à hetero e eco formações? Como cruzarão essa busca pela emancipação com os embates entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelos outros no que se relaciona à inscrição social das fontes de saberes nos indivíduos?

Novamente a pergunta: quais metamemórias os professores produzirão por meio de diálogos nos quais escutem e interpretem suas próprias narrativas?

Que cisões e coesões eles abrirão frente aos pactos subjacentes relativos ao fazer docente?

Como essas subjetividades, a produzirem-se reflexivamente em interação, ressignificarão práticas e teorias, fomentarão práxis? Como religarão a experiência do eu ao social que os contextualiza com potencialidades e bloqueios?

Ao referir-me à possibilidade de nove nexos ou aberturas de atenção no cruzamento das três fontes de saber com as três dimensões formativas, assim como à sobreposição da atenção às metamemórias construídas em narrativas solicitadas e interpretadas em relação a esses nexos, não almejo esboçar uma metodologia estruturalista que, em sua pior e mais caricata versão, logo estaria a enquadrar e quantificar palavras e expressões recorrentes nas respostas, num quadro “interpretativo” composto por duas coordenadas (na coluna vertical, fontes de saber; na barra horizontal, dimensões formativas) sobrepostas por uma terceira e transversal coordenada correspondente à metamemória. Espero não cometer tal atentado contra os

legados de Tardif, Pineau e Candau, nem contra a pulsação ao fundo que encontro expressa em Ricouer.

Espero contribuir com uma linha sinuosa de coerência rizomática em relação aos comentários anteriores que buscaram inspiração em Monteiro (2004), Santana, Monteiro e Souza (2010), Salling (2010) e Souza (2010), no que tange às atenções sobre escutar a vida, sobre teorizar a escuta e o diálogo para ultrapassar o nível de catarse, sobre ultrapassar a inércia conceitual que se restringe a enxergar somente o individual no indivíduo, sobre participar deste movimento extraordinário que potencializa a formação com as pesquisas relacionadas à abordagem biográfica do experiencial, que “tomam a experiência formadora como uma competência relacional entre o vivido e as situações cotidianas, articulando-a a uma base teórica e suas simbolizações para resolver problemas” (SOUZA, 2010, p. 166).

Assim, não penso no vislumbre de nexos propostos a partir das leituras de Tardif, Pineau e Candau como uma espécie de fórmula para enquadramentos feitos por linhas retilíneas, mas, sim, como abertura para experiências interpretativas que, em interação com outras possibilidades interpretativas, reforçarão a ideia de que se constrói um deslocamento da relação sujeito-objeto para sujeito-sujeito, sujeito investigador incluso no sujeito investigado: “objeto” que reage com tal dinamismo aos enunciados do investigador que se instabiliza e se modifica, em alguma medida, no mesmo momento em que toma conhecimento dos enunciados e que, ao se mover, move também o sujeito incluso no “objeto”. Tal dinamicidade de uma produção de conhecimento na relação sujeitos-sujeitos, que se modificam por obra da própria relação, é refratária a metodologias estanques, ela exigirá as singularidades de atenção do qualitativo que não se repete, reinventa-se, deixa-se influenciar, filtra criticamente as influências, modifica-se no diálogo que é, ele mesmo, essencial no interior do método em movimento.

Acredito que um bom termo para designar o discernir de possibilidades de nexos para escutas e interpretações dialógicas seja este mesmo até aqui utilizado: aberturas para atenções.

#### 1.4 Encantamento e golpe, cadinho de tudo

Procurarei exercitar as proposições interpretativas derivadas dos aportes teóricos em Tardif, Pineau e Candau comentando uma de minhas lembranças escolares mais antigas e relacionando-a a outra lembrança, esta segunda pertencente à fase inicial de minha experiência como professor universitário nos cursos de bacharelado e licenciatura em geografia.

A lembrança escolar antiga é esta: tanques de guerra passam em frente à grande porta aberta que dá passagem entre a rua e a sala ampla, onde eu e meus colegas aprendemos a escrever a partir dos desenhos que fizemos na aula de ontem, no Parque da Redenção.

Descrevi brevemente a cena utilizando os verbos no tempo presente porque recordar é tornar o passado momento atual: pensado, permeado por sentimentos e até mesmo percebido de novo pelos cinco sentidos na recordação que dispara a capacidade cerebral de recriar vozes, cores, sensações que marcaram a memória. Etimologicamente, recordar significa passar de novo pelo coração – do latim *recor*, de *re* (de novo), mais *cor* (coração), para os romanos, o coração era a sede da memória.

Os comentários interpretativos evocarão outras lembranças, interpretar implica em estabelecer ligações. Estabelecer ligações conduz à possibilidade de ampliar a compreensão, notadamente quando a interpretação não estiver prisioneira de algum viés reducionista que direcione todas as ligações para uma única e mega relação causal.

Antes dos comentários, contextualizarei a cena. Os tanques de guerra passam na rua porque o ano é 1964, quando ingressei na

escola primária – os tanques passam na rua alguns dias ou semanas depois de 31 de março, dia em que foi deflagrado o golpe militar que instaurou a ditadura que perdurou no Brasil até 1985. Não conseguirei precisar quantos dias ou semanas depois de 31 de março, é uma lembrança situada entre os seis e os sete anos de idade. Lembro que houvera em tempo recente a comoção do acontecimento, o dia do golpe militar. Suponho que os tanques rodaram pelas ruas como forma de intimidação, pois a cidade de Porto Alegre é a capital do estado que fora governado por Leonel Brizola até a consumação do golpe. Brizola, que liderara a resistência contra a anterior tentativa de golpe, em 1961, era um dos principais condenados pelo novo regime, Porto Alegre e o estado do Rio Grande do Sul eram considerados como potenciais focos de resistência armada contra o golpe. Essas informações, evidentemente eu ou não as tinha ou não as significava na época, foram aquisições posteriores. No dia anterior, referido na descrição da lembrança, a professora nos levava ao Parque da Redenção, próximo da escola, para desenharmos a paisagem do lago rodeado pelas árvores. No dia seguinte, durante a aula, a professora alfabetizadora escrevia no quadro-negro palavras e frases referentes ao que as crianças citavam na observação dos desenhos – árvores, folhas, pedras, nuvens, pássaros, lago, ramos, ramo flutuando na água, pessoas, menina andando de bicicleta –, a professora anotava no quadro-negro e soletrava enquanto os tanques rodavam na rua. A escola era pública, sediada num casarão antigo, no bairro denominado de Cidade Baixa.

Começarei os comentários pelas atividades escolares relatadas. Por que lembro tão nitidamente das atividades escolares daqueles dois dias consecutivos? Lembro-me de muitas atividades e, por certo, esqueci-me de muitas mais. Por que esses dois dias permaneceram de modo tão especial? O impacto dos tanques de guerra marcou o segundo dia e ajudou na fixação da lembrança, mas a explicação está

longe de se resumir a isso. Há um dado que se inscreveu de modo especial em minha memória: na aula de observação dos desenhos, quando a professora comentou sobre o ramo flutuando na água, pensei algo parecido com “Como estou gostando de fazer isso.”. As palavras em meu pensamento não devem ter sido exatamente essas, mas o seu teor aproximado foi esse, instante de autopercepção destinado a permanecer desde então até hoje e até os dias finais, pensamento e clarão com que deixei registrado para mim mesmo que algo muito bom estava acontecendo. O que era assim tão bom? Cada um dos momentos e o encadeamento dos momentos naquela sequência de dois dias: caminhar pelas ruas, na fileira de crianças, até o parque, andar pelo parque, escutar os comentários da professora (indicando-nos a variedade das tantas coisas a serem admiradas), escolher um lugar na grama para sentar e observar a paisagem das árvores ao redor do lago e desenhar (a grande pedra e a árvore torta inclinada sobre o lago, o conjunto das árvores contornando a margem, ramos pendentes sobre a água, um ramo flutuando, a menina que passa pedalando a bicicleta), a professora elogiando (aula do dia seguinte) a lindeza das garatujas rabiscadas por todos e as de cada criança, uma por uma, a professora anotando palavras no quadro-negro, algumas palavras formando frases, as perguntas da professora (O ramo deslizava devagar sobre a água ou permanecia no mesmo lugar? Tinha vento ontem? Por que o ramo flutua na água? Por que não afunda? Por que só Amélia desenhou um sol com carinha?), risos da turma.

Quando assim revisito aquela aula, gostaria de lembrar-me de todos os comentários e perguntas da professora, pois hoje eu sei de outro modo (teórico-analítico) o que naquele tempo eu soube com o meu sentimento de criança: que magnífica professora – gostaria de lembrar-me de todos os comentários e perguntas para mais precisamente estimar a sua maestria. Hoje recrio algumas de suas

perguntas, as que mais me marcaram, de um jeito que suponho (se bem recorde, e penso que recorde bem) estar próximo de seu teor original.

Perguntei no parágrafo anterior: por que esses dois dias permaneceram de modo tão especial? Formulada assim desse modo, é uma pergunta tola, de resposta óbvia. Permaneceram assim desse jeito porque gostei muito daquelas duas aulas, gostei com uma intensidade acima do habitual – eu estava gostando da enorme novidade em minha vida, que era a escola, o primeiro ano primário (não frequentei a pré-escola), feliz por ser o novo ambiente algo bom (antes de conhecer, eu temera a novidade que estava por acontecer) e aquelas duas aulas foram as melhores de todas.

Por que eu gostei tanto delas? Eis outra versão da mesma pergunta tola. Gostei porque gostei, é assim, gostamos de algo porque gostamos desse algo, pronto, respondido. A mais simples, direta, íntima experiência do eu é também, junto com a sua radical simplicidade, a mais difícil de ser explicada de maneira argumentativa. Se eu for um detetive, explicarei de modo concatenado porque considero que o suspeito cometeu o crime, correlacionando indícios, procurando nexos e lógica, colando verificações empíricas aos testes de hipóteses. Posso comunicar com clareza minha articulação argumentativa a favor da acusação que apresento. A mesma clareza não será possível se eu tentar explicar por que gosto de tangerina – a não ser que se reconheça e se pactue que, para esse caso, não há argumentação mais clara do que esta: gosto porque gosto. O mais simples guarda o insondável.

Mas na interrogação tola – por que esses dois dias permaneceram de modo tão especial? – há perguntas associadas ou “embutidas” a serem formuladas a partir da pergunta sobre o inexplicável simples, perguntas de forte enlace social e não fugidias a tentativas de respostas argumentativas teóricas. Uma dessas perguntas é: construo

quais significações a partir do que agora chamo de a maestria de minha professora alfabetizadora? O que constituía essa maestria na condução das aulas, tão boas que nelas emergiam vivências do primordial simples de tanto gostar de seu momento e lugar no mundo, tanto gostar da vida, tão boas vivências que, nelas, aconteceu, aos seis anos, um clarão inesquecível de autopercepção da experiência do eu – “Como estou gostando de fazer isso.”. O que constituía a maestria professoral que propiciou isso? Qual o enlace social dessa maestria? Quais as suas fontes?

Mais de uma vez ouvi as mães em suas conversas, entre elas, a minha, referindo-se elogiosamente à professora: ela se mostrava responsável em seu trabalho, carinhosa e atenta às necessidades das crianças, muito estudiosa. A professora era tida por muito estudiosa no ambiente escolar porque cursava a faculdade. Seria pedagogia, o seu curso? Não sei responder. Apenas sei, por via da lembrança dos comentários ouvidos naquele tempo e de posterior leitura histórica quando estudante universitário, que raras eram as professoras que cursavam faculdade, sua formação terminava no curso secundarista preparatório para o magistério no nível primário. Minha alfabetizadora teve acesso a um privilégio do qual a maioria das professoras primárias não podia usufruir.

Se hoje enxergo as teorias piagetiana e freireana exercidas com consciência por minha primeira professora, será porque de fato ela esteve em contato direto com as teorias na faculdade? Considero provável que sim, por causa dos indícios que identifico em minhas lembranças. Por exemplo, o modo sistemático como ela procurava descobrir os referenciais que formavam o contexto de vida das crianças (os trabalhos exercidos pelos pais, habilidades e materiais utilizados nesses trabalhos, comidas preferidas, livros e revistas que houvesse nas casas, número de irmãos, a família costumava passear no parque?) e o jeito como ela ajustava o encaixe de novas

observações no quadro de referenciais cotidianos e em seguida introduzia uma observação desestabilizadora (Se todos costumam passear no parque, por que só o Fernando e o Gilberto lembram um do outro antes de se tornarem colegas na escola?) – hoje compreendo que, na sequência das observações desestabilizadoras, ela reequilibrava os encaixes em nível superior e de novo os desequilibrava (Por que uma pedrinha não flutua igual ao ramo? Será que o lápis de madeira flutua igual ao ramo ou afunda como a pedrinha? E a borracha?). A maneira como a conversa com os alunos era transposta para desenhos e palavras no quadro-negro e, ali, eram partidas em sílabas e as mesmas sílabas emendavam-se em outras palavras e as palavras ligavam-se em frases curtas e as frases tinham relação com a conversa e faziam a conversa ir adiante e de novo voltar ao quadro-negro e despertar ressonâncias em meu quadro mental de referenciais – essas lembranças, para o meu olhar retrospectivo, dizem-me que Jean Piaget estava ali, na sala escolar, nessa ênfase repetida em unir a observação nova a referenciais pré-existentes e desequilibrar, reequilibrar, ampliar cognições. Assim como Paulo Freire devia fazer-se igualmente presente, pois, se não estivesse, eu e os colegas ficaríamos sem saber que o pai do Luís era motorista de ônibus, que o pai da Ana Maria era carpinteiro, que o meu era bancário, que as mães de todos eram donas de casa, menos a mãe do Pedro, que era costureira, e a mãe da Amélia, que era também professora. Ficaríamos sem saber que o pai de Sandra era sapateiro e que a habilidade de restaurar solados podia nos ajudar a aprender a ler e escrever, desde que essa habilidade do ofício de sapateiro fosse puxada para dentro da conversa pela habilidade professoral da alfabetizadora. Isso que hoje chamo de mundo vivido por crianças junto a pais socialmente contextualizados, crianças que aprenderam a ler e escrever um pouco do seu mundo – isso esteve presente na sala de aula da professora alfabetizadora e, por isso, penso que Freire esteve naquela sala.

Repetirei os dois primeiros aportes bibliográficos utilizados neste texto. Costella (2012) destaca que a ação contínua de fazer e refazer momentos especiais de construção do conhecimento com os alunos faz do professor um profissional em permanente esforço de sintetizar diferentes sensibilidades e capacidades, um criador de caminhos em retroalimentação face às respostas dos alunos. No entanto, “um criador com pouco ou nenhum tempo de registrar e comunicar esses acontecimentos inéditos e constitutivos de sua trajetória, que é tanto trajetória profissional quanto de vida” (COSTELLA, 2019, p. 1).

Se eu pudesse voltar no tempo e, adulto, conversar com minha professora alfabetizadora, quais fontes de saberes seriam referidas por ela? Mais: o que ela diria sobre a sua apropriação recriadora de tais saberes? O que as teorias lhe ensinaram sobre a sala de aula? O que as crianças e os acontecimentos nas aulas lhe ensinaram sobre a apropriação recriadora de teorias?

Ela confirmaria minha hipótese de que estudou Piaget e Freire na faculdade? Sim ou não? Mas a pergunta, posta assim nesse modo binário, tem mesmo importância? O que me parece certo é que todos os indícios em minha memória me comunicam uma resposta de dupla face: a professora foi atravessada por ótimas fontes de saberes, ela soube o que fazer com essas fontes.

Atravessada por fontes de saberes – aqui, faz-se oportuno recuperar a advertência de Tardif para que a sua tipologia das fontes não seja confundida com uma descrição de tempos estanques, sem interações. As inscrições sociais das fontes se interpenetram na pessoa. Não poderei saber se o jeito piagetiano e o jeito freireano inscreveram-se em minha professora principalmente advindos por meio de fontes do grupo 2 (fontes sociais de aquisição), como um ambiente familiar na infância propício a estudos ou a formação na faculdade, ou por fontes do grupo 3 (modos de integração no

trabalho docente), como diálogos com as colegas de profissão, nem o quanto inscrições relacionadas às fontes dos grupos 2 e 3 possam ter sido ressignificadas a partir de fatores arrolados no grupo 1 (saberes pessoais dos professores), como a própria experiência da professora na sala de aula.

Somos formados também por “osmose”, conheci pessoas em salas de educação popular que ainda não haviam lido um texto de Freire, porém compreendiam melhor o pensamento freireano do que outras que leram, mas não haviam sido inscritas pelas osmose entre saberes nos diálogos da educação popular. Grupo 2 ou grupo 3? Ou grupo 1? É melhor seguir a advertência de Tardif e compreender que o cerne de sua ideia não é a listagem e de modo algum a separação das fontes, mas o reconhecimento dessas fontes, de suas osmose e de seus poderes formativos e contraditórios na complexidade das múltiplas inscrições sociais de saberes na pessoa que as trabalha dentro de si para o uso de si.

O que me é evidente – “salta-me” aos olhos – nesse cinema interno do recordar que faz cenas e registros reapresentarem-se, é que minha professora tinha um jeito de ser onde posso reconhecer presenças fortes de influências piagetianas e freireanas. Que tais influências tenham vindo mais por grupo 3 ou grupo 2 ou grupo 1 das fontes, não posso saber, mas que posso enxergar o seu amálgama no cinema interno das lembranças, sim, não há como deixar de retrospectivamente tangenciar a presença dessas influências em minha professora. Nem há como deixar de igualmente tangenciar nesse cinema da memória que ela se apropriou dessas influências teóricas e as fundiu com outros tipos de influências no cadinho de sua própria experiência, constituindo aquele jeito seu e ao qual estou a chamar, aqui, hoje, neste texto, de a maestria de minha professora do primeiro ano primário – por exemplo, no modo como unia o alfabetizar com a introdução ao observar, perguntar, experimentar

praticado nas ciências (O ramo deslizava devagar sobre a água ou permanecia no mesmo lugar? Tinha vento ontem? Por que o ramo flutua na água? Por que não afunda? Por que uma pedrinha não flutua igual ao ramo? Será que o lápis de madeira flutua igual ao ramo ou afunda como a pedrinha? E a borracha?) – e isso tudo unido à sua acolhida amorosa às crianças que ela iniciava aos saberes da humanidade, e essa acolhida amorosa acompanhada pelo bom humor que nos presenteava com as nossas próprias risadas (Por que só Amélia desenhou um sol com carinho?). Assim ela nos introduziu aos saberes da humanidade – influenciando, em nós, a formação de um jeito de ser humano.

Isso tudo que existiu para ela como hetero e eco formações e que foi reelaborado no cadinho da autoformação de quem transformou em maestria o uso amoroso de si para os outros: além de agradecer retrospectivamente à minha professora, é importante vislumbrar o quanto a sua autoformação se constituiu em benéficas hetero e eco formações para mim. Quando professor de adultos, pensei, muitas vezes, em minha professora de crianças.

E os tanques de guerra que passam em frente à grande porta aberta que dá passagem entre a rua e a sala ampla, onde eu e meus colegas aprendemos a escrever a partir dos desenhos que fizemos na aula de ontem, no Parque da Redenção? Que relações estabeleço entre essa reiterada citação – “um criador com pouco ou nenhum tempo de registrar e comunicar esses acontecimentos inéditos e constitutivos de sua trajetória, que é tanto trajetória profissional quanto de vida” (COSTELLA, 2019, p. 1) – e os tanques de guerra? Essa pergunta me traz de volta a outra lembrança, que mencionei anteriormente, pertencente aos meus primeiros anos como professor universitário voltado à formação de professores.

Segunda cena. O aluno adulto fala alto em tom próximo da fúria, estamos no corredor, na saída da aula. Ele repete que é professor

há vários anos na escola pública, que nada tem a aprender na universidade, todas as aulas em todas as disciplinas são “só teoria e fantasia”, quem sabe de verdade o que é a sala de aula no ensino fundamental é ele, não quer ler os livros indicados nem escrever os trabalhos solicitados nas disciplinas, ele só quer ganhar o seu diploma e pensa que deveria ser dispensado da obrigação de cursar a licenciatura e receber o diploma de vez.

Contextualização da cena. Muitos professores formados na denominada licenciatura curta (curso de quatro semestres) em estudos sociais, instituída em 1964 pelo governo militar e vigente por décadas, ainda hoje ministram indistintamente aulas de geografia, história, sociologia e filosofia no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental. Tal situação sempre foi e continua sendo contestada pelos professores que, durante o regime militar ou posteriormente, se formaram com a habilitação da licenciatura plena (oito semestres de curso) e específica em geografia, história, sociologia ou filosofia, com o intuito de se capacitarem melhor à atuação em alguma dessas áreas, ainda que permaneça comum a prática de as gestões escolares alocarem professores formados numa área para ministrarem aulas em outras áreas, tanto nas redes públicas de ensino quanto nas privadas. Muitos dos professores formados na licenciatura curta em estudos sociais procuraram, ao longo do tempo, cursar a licenciatura plena de alguma área específica, fossem movidos pelo desejo de melhor preparo para as aulas, seja pela obtenção do diploma que lhes traria um ganho financeiro, ou por ambos os fatores. Meu aluno era um desses vários egressos da licenciatura curta que haviam retornado ao ensino superior em busca da licenciatura plena. O ano da cena é 1985, sou um professor universitário ainda jovem e o aluno-professor revoltado tem uma idade cerca de dez anos superior à minha e próximo aos quinze anos é o seu tempo de experiência profissional a mais. É um homem

estafado, corre, todos os dias, de uma sala de aula para outra e de uma escola para outra, pois em duas escolas é que se desdobra seu trabalho de professor de muitas salas de aula, muitos alunos em cada sala de aula, turmas com idades díspares, temas também díspares, e corre das duas escolas para a universidade e de volta às escolas porque os horários das disciplinas oferecidas pela universidade em nada favorecem um aluno que trabalha – ele se ajusta às aulas em *campi* diferentes e horários descontínuos, espalhados por manhã, tarde e noite, em relação aos quais ele tenta ajustar seus horários de professor, em negociações complicadas com as duas direções escolares, no início dos semestres, quando mudam disciplinas, locais, horários. Seu salário é baixo. O aluguel do apartamento nos bairros centrais da cidade é caro, é acessível nos periféricos. Os ônibus estão sempre lotados, é esgotante submeter-se ao deslocamento em pé e espremido no corredor apinhado de gente entre os bancos já tomados pelos passageiros que sobem ao ônibus no início da linha. Tem um filho, que estuda numa das escolas em que trabalha esse meu aluno-professor, o que lhe causa aborrecimento: ele sabe que a escola tem ensino de má qualidade, alunos sem perspectivas quanto a chances de bons futuros profissionais, alunos desatentos, barulhentos, desrespeitosos, professores desmotivados, estafados. É a escola onde ele pode matricular seu filho, meu aluno-professor não tem condições de pagar as mensalidades de uma escola particular e retirar o filho da escola na qual trabalha e sente-se com baixa estima profissional.

De volta à síntese da cena, o homem esbraveja à minha frente, ele quer dispensa das disciplinas, das leituras e escritas, e receber seu diploma sem cursar a universidade. O ano é 1985. Diversas vezes, ao longo do tempo, essa cena retornou à minha mente e, junto, os tanques de guerra que passaram em frente à minha escola de criança, em 1964.

Nos vinte e um anos transcorridos entre a primeira cena e a segunda, a concentração da renda e a desigualdade social cresceram (BACHA, 1978; HENRIQUES, 2000) de modo concomitante ao aumento da concentração da propriedade da terra (SOUZA, 1980; OLIVEIRA, 2007), à expansão das favelas nas grandes cidades (CAMPOS, 2004; CARLOS, 2015; SANTOS, 1979), à desvalorização dos salários e ao aumento sem precedentes da dívida externa (FURTADO, 1981), ao cerceamento das liberdades políticas, como as de organização partidária e sindical e do direito à greve (ARNS *et al.*, 1985), à censura cultural e de imprensa (VENTURA, 1989).

No mesmo período, houve o rebaixamento contínuo dos salários dos professores e da qualidade da formação acadêmica para o exercício da docência na educação básica (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006), processo que permaneceu vigente após o término do regime militar (ENGUIITA, 1991). Há lógica nisso. Como a tremenda desigualdade, a superexploração do trabalho e a massa de reserva de subempregados e desempregados, que tornam barata a mão de obra, seriam reproduzidas se não houvesse a formatação social de classes populares de escolaridade aviltada e subjugadas?

Eis por que os tanques passaram em frente à escola em 1964, tratava-se, mesmo, de uma guerra. Por suposto, a professora alfabetizadora seria uma inimiga do que estava por acontecer. Contra ela, os tanques.

Entre os produtos da guerra: vinte e um anos depois, deparei-me com um aluno-professor que em nada se assemelhava à imagem idealizada do ser professor, imagem que remontava, em sua raiz antiga e, na época, subconsciente, à professora alfabetizadora. Meu aluno-professor não chegava a ser uma exceção. Muitos eram os professores estafados. Muitos eram os professores revoltados. Entre esses todos, não raros eram os que capitulavam ao que Kaercher e Bohrer (2018) significam como uma demissão subjetiva da docência.

Meu aluno-professor foi precisamente isso para mim, professor enquanto aluno. Conversamos muitas vezes depois da cena, ele me expôs seus sentimentos de revolta e suposto fracasso profissional e existencial. Com ele aprendi de novo e de outro jeito o que mestres retornados do exílio, como Fiori (1968, 2014), haviam-me ensinado por fora da universidade, poucos anos antes, e a leitura de Dostoiévski ([1861] 2006) estava ainda outra vez a ensinar-me naqueles mesmos dias: a avalanche do mundo esmaga para sempre muitas pessoas; na avalanche do mundo, quem resiste à dor e ao aniquilamento reconhece e passa a construir, enfim, o melhor do mundo a partir de si mesmo. Meu aluno-professor ensinou uma vez mais a avalanche do mundo, e tentei não aprender em vão: se o ensino universitário era *livresco* e feito só de teoria e fantasia, então era preciso aprender com a revolta bruta de alunos-professores o que era a brutal sala de aula do ensino fundamental onde eles eram professores, e aprender a emergir aos poucos da alienação à qual a universidade estava submetida. Pois, se a formação universitária fora apartada da condição de enxergar o povo, na universidade também existia resistência a esse aviltamento. Não eram professores universitários aqueles que, poucos anos antes, haviam propiciado momentos extracurriculares para que estudantes estudassem e dialogassem com Fiori retornado do exílio? A esses mestres eu devia isso: aprender com a revolta do meu aluno-professor. Acredito que ele também aprendeu um pouco comigo.

Minha metamemória encontra nessas duas pessoas – a professora alfabetizadora e o aluno-professor – os símbolos para narrar como história a dialética existencial expressa por Ricoeur. A professora alfabetizadora sinaliza algo no passado que, ao longo do tempo, variadas vezes revisitei e no qual procurei respostas para problema e desafio existencial postos pelo aluno-professor, que sinaliza, nesta construção que escrevo agora, a necessidade do projetar-se para adiante.

Ao longo do tempo, o desafio do projetar-se para adiante me fez revisitar esse algo no passado variadas vezes, ou talvez seja mais preciso dizer ao contrário: fez esse algo visitar-me, ressurgir como imagem na consciência voltada para acontecimentos e desafios de momentos então presentes. De início, a lembrança da professora era uma imagem que o inconsciente fazia emergir repentina em minha mente em algum momento de aflição diante da necessidade de encontrar respostas para as dificuldades de resolver o presente, discernir o futuro. A repetição da emergência da imagem aproximou o pensamento (com suas palavras e frases ditas de si para si) da mensagem vinda por outros meios desde o inconsciente, que faz surgir de repente aquilo que, na aparência, nem estava sendo pensado. Em algum momento, dei-me conta da importância dessa repetição da emergência de uma imagem e formulei para mim mesmo sentença parecida com “há algo aí a ser compreendido”. Em algum momento situado em 1985, 86, 87, comecei a compreender que a nostalgia e uma antiga professora do tempo de criança poderiam sinalizar algo para o professor universitário em crise imerso na crise do mundo, diante do roldão da avalanche do mundo – alguma sobrevivência, ou supervivência, de encantamento necessário para ter paixão pela vida e tornar-se forte e encontrar atitudes, meios: encontrar-se com os outros.

Fui compreendendo que esse algo a ser compreendido é polisêmico, dotado de energias que não se acomodam a um só enlace e significado, sempre em movimento, intercambiantes. A sentença antiga “há algo aí a ser compreendido”, torna-se agora, aqui, na metamória narrativa, novas sentenças: “há o humano e a vida a serem encontrados aí”, “há o humano e a vida a serem reconstruídos desde aí”, nesse insondável do simples que não cessa de rerepresentar-se diante das crises do mundo para reagenciar o mundo no indivíduo que se apresenta aos outros com os quais constrói um pouco do mundo.

Como seriam os muitos outros que se apresentavam cotidianamente como heteroformadores para o meu aluno-professor? Ao ser atravessado e constituído por esses outros, meu aluno-professor os carregava com ele e os despejava sobre mim, e esses outros todos se tornavam heteroformadores, ecoformação, também para mim, por osmose no ecossistema das mentes sempre des/equilibrando umas às outras. Esses outros todos: assim era o mundo para o meu aluno-professor, assim ele trazia o seu mundo para o meu mundo, assim ele trazia a crise do mundo e, em resposta à crise do mundo, imagens idílicas de minha alfabetização não cessavam de emergir pedindo que eu desse um sentido a esse intermitente emergir do idílico no roldão da crise do mundo. Construir o sentido em direção à fuga me refugiando na consolação nostálgica oferecida pela recordação do idílico? Construir o sentido em direção à luta descobrindo que uma mensagem a ser decifrada nesse retorno de lembranças era o reconhecimento de que o fazer amoroso e inteligente da antiga professora era lição e resposta a ser trazida do tempo de criança para o tempo de adulto? Nem só de luta e nem só de consolo e repouso vive a pessoa, nos giros da existência foi sendo construída a compreensão de que a própria atração pelo idílio/exílio guarda sentidos que abastecem forças para a luta. Por que lutamos se não for também pela atração do idílio?

Quantos mundos trazidos por tantos terão entrado em embate no mundo dentro de mim dentro do mundo? Esses muitos, quantos? O mundo inteiro, por osmose com os mais próximos e os mais distantes nunca vistos diretamente. Esses muitos com seus embates entre passados, futuros, presentes – presentes tanto na heteroformação que me foi oferecida pela professora-alfabetizadora quanto na heteroformação a mim trazida pelos tantos alunos-professores que me constituíram. Muito conversei com esses todos e estou me referindo também àquelas conversas que acontecem internas, na

experiência do eu que reelabora o mundo dentro de si para o uso de si por si mesmo e para o uso de si pelos outros – isso não é política?

Existe política sem metamemórias narrativas? Existe metamemória narrativa que não esteja empurrada/puxada para adiante por dialéticas existenciais?

A formulação dessas perguntas responde em parte à pergunta que escrevi antes. Que relações estabeleço entre essa reiterada citação – “um criador com pouco ou nenhum tempo de registrar e comunicar esses acontecimentos inéditos e constitutivos de sua trajetória, que é tanto trajetória profissional quanto de vida” (COSTELLA, 2019, p. 1) – e os tanques de guerra?

Nos vinte e um anos subsequentes, que tempo terá tido a minha professora-alfabetizadora para registrar e comunicar a maestria que ela criava na ação contínua de fazer e refazer momentos especiais de construção do conhecimento? Como a terá impactado o contínuo arrocho salarial, o aumento massivo do número de alunos em sala de aula, a perspectiva de uma aposentadoria vivida na penúria?

Quanto terá sido perdido de contribuição para a formação de outros professores na falta de registros sobre a sua maestria?

Que tempo terão tido muitos de meus alunos-professores para registrar e comunicar os efeitos danosos da falta de tempo para criar suas maestrias? Ainda assim, será que não criaram? Que tempo eles terão tido para registrar e comunicar sobrevivências inventivas dos sem tempo para criar maestrias?

Professores em relação ao que fizeram de si para os alunos: quantos potenciais heteroformativos terão sido degradados nesse contexto social ecoformativo da produção sistemática de traumas e demissões subjetivas da docência?

### 1.5 No caracol do exercício compreensivo do ser no mundo

Acredito que o exercício interpretativo realizado, mesmo em sua brevidade, permite o vislumbre de como os aportes utilizados fomentam aberturas para atenções, que, por sua vez, são aberturas para ampliações compreensivas: do individual para o histórico e social, e do histórico e social de volta para o indivíduo, que outra vez remete ao que contextualiza sua existência, e assim por diante no caracol do exercício compreensivo do ser no mundo.

Avalio que esse vislumbre aponta também para as possibilidades de outras combinações entre aportes a serem utilizadas, assim como para novas ferramentas conceituais que podem ser criadas e experimentadas no próprio exercício de construir compreensão – uma espiral orgânica que retorna sobre si enquanto se expande e na qual permanecerá a pergunta que sinaliza atenção, afeto e respeito à vida: como escutar?

Igualmente avalio que benefícios da utilização de aportes teóricos ficam evidenciados na própria limitação por meio da qual o exercício interpretativo e a construção de significados foram realizados: não foi um exercício interpretativo dialógico. Se nesse diálogo de um intérprete somente consigo mesmo já se insinuam os efeitos das aberturas para atenções propiciadas por aportes teóricos, o que acontecerá num exercício de fato dialógico entre docentes dedicados ao narrar e à escuta e construção interacionista de significados?

Próximo à finalização da escrita, apresento a dedicatória. O lugar de costume para dedicatórias é o início de um texto, logo após o título. O deslocamento da dedicatória para o quase final é motivado por isto mesmo: pelo deslocamento, seu significado para a sintaxe da escrita, para que a dedicatória fique assim inserida e destacada no encadeamento do texto. Mesmo com as lacunas nas quais por certo incorri, dedico esta escrita ao meu aluno-professor e à memória de

minha alfabetizadora, professora Maria Ethel. O existencialismo não faz falta à política?

Na construção de conhecimentos científicos e acadêmicos, o deslocamento da atenção focada no objeto investigado em direção ao sujeito investigador abre caminho para que o objeto de investigação deixe de ser tratado como fetiche – algo sempre colocado na exterioridade.

E lá, na exterioridade em relação à qual é possível sermos “objetivos”, esse objeto é apresentado como de interesse universal autoevidente e, por isso, autolegitimado e, por isso, dispensado de exame crítico.

Assim fetichizado, esse objeto bloqueia o giro da atenção para o colocado no lado oposto a esse “lá” rotulado como exterioridade e realidade – uma realidade em relação à qual é mais adequado escrever: “realidade”.

O deslocamento da atenção focada no objeto investigado em direção ao sujeito investigador abre espaços para indagações éticas, pelo recíproco motivo de ser esse deslocamento agenciado por inquietações éticas. A partir de quais interesses é feita uma pesquisa? Quais aspectos esses interesses ressaltam enquanto, no mesmo movimento, tornam outros invisíveis?

O deslocamento da atenção do objeto para o sujeito não se restringe ao motivo da desconfiança sobre sujeitos estabelecidos: ele é também impulsionado pela necessidade de promover sujeitos que, tendo algo substancial a dizer, estão à margem do palco onde poucos costumam falar.

Isso é uma meta a ser assumida no movimento histórico de superação de fetiches, na medida em que se fazem imprescindíveis aberturas de atenções para relações sujeito-sujeito-mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A Aventura (Auto)Biográfica – teoria & empiria*. Porto Alegre: EDPU CRS, 2004.

ARNS, Paulo Evaristo et al. *Brasil: nunca mais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BACHA, Edmar Lisboa. *Os Mitos de uma Década: ensaios de economia brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CAMPOS, Andreilino. *Do Quilombo à Favela*. A produção do espaço “criminalizado” no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CANAU, Joël. (1998). *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *Crise Urbana*. São Paulo: Contexto, 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. In: *Revista Trajetória Multicursos*, edição especial. XVI Fórum Internacional de Educação, n. 3. Osório: Rede CNEC, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. *Itinerários e Alternativas: (auto)narrativas e formação docente*. Texto de uso interno em disciplina de mesmo título, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

DERRIDA, Jacques. *Otobiographies. L'enseignement de Nietzsche et la politique dun nom propre*. Paris: Éditions Galilée, 1984.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. (1861). *Recordações da Casa dos Mortos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ENGUITA, Mariano Fernández. A Ambiguidade da Docência: entre o profissional e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. *Memórias Docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Leber Livros, 2009.

FERREIRA JR., Amárico; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Revista Educação & Sociedade*, v. 27. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FIORI, Ernani Maria. *Educação e Política*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2018.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FURTADO, Celso. *O Brasil Pós-“Milagre”*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HENRIQUES, Ricardo. (org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. A Transformação de Si a Partir da Narração de Histórias de Vida. *Revista Educação*, v. 30. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica, 2007.

KAERCHER, Nestor André; BOHRER, Marcos. O Menino Irreflexivo e a Demissão Subjetiva da Docência: razão e emoção para manter viva a chama do aprender a ensinar geografia com nossos alunos. *Revista Presença Geográfica*, v. 5. Porto Velho: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia, 2018.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e Violência* (a questão política no campo). São Paulo: Hucitec, 1980.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. *Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: EDUFSM, 2017.

MONTEIRO, Silas Borges. *Quando a Pedagogia Forma Professores*. Uma investigação otobiográfica. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

MORAES, Dislane Zerbinati; LUGLI, Rosário Silvana Genta (org.). *Docência, Pesquisa e Aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/ investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Natal: EDUFRN e Editora Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça. *Pesquisas com formação de professores – rodas de conversas e narrativas de experiências*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A Experiência em Formação. *Revista Educação*, v. 34. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (org.). *Invenções de Vidas, Compreensão de Itinerários e de Alternativas de Formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINEAU, Gaston. A Autoformação no Decurso da Vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Natal: EDUFRRN e Editora Paulus, 2010.

PINEAU, Gaston. Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida. In: CARRÉ, Philippe; GASPARD, Pierre (org.). *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na Formação*. Rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2006.

RICŒUR, Paul. (1969). *O Conflito das Interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

RICŒUR, Paul. (1990). *O Si-mesmo como um Outro*. Campinas: Papyrus, 2002.

SALLING, Henning Olesen. A História de Vida Para Além do Individualismo – as interpretações psicossociais das biografias. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *Sentidos, Potencialidades e Usos da (Auto)Biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTANA, Lílian Rose A. N. Garcia de; MONTEIRO, Silas Borges; SOUZA, Márcia Helena de Moraes. A Otobiografia como uma Nova Perspectiva para as Pesquisas em Educação. *Caderno de Publicações UNIVAG*, v. 6. Várzea Grande: Centro Universitário de Várzea Grande, 2010.

SANTOS, Milton. *Pobreza Urbana*. São Paulo: Hucitec, 1979.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Uso de Si. *Pro-Posições*, v.11. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SCHWARTZ, Yves; ECHTERNACTHT, Eliza Helena. O Trabalho e a Abordagem Ergológica: "usos dramáticos de si" no contexto de uma central de teleatendimento ao cliente. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, v. 10. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e Formar – Mediar e Iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de professores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (org.). *Invenções de Vidas, Compreensão de Itinerários e de Alternativas de Formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TARDIF, Maurice. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VENTURA, Zuenir. 1968: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *Sentidos, Potencialidades e Usos da (Auto)Biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.



## **2. A JANELA DOS SEUS OLHOS: NARRATIVAS E SABERES QUE DESVENDAM A PROFESSORA**

Marcos Bohrer  
Nestor André Kaercher

### **2.1 Das escutas que nos movem: o que aprendemos com as narrativas?**

A relação da formação com o itinerário vivido, ou seja, vida e educação, docência e memória, constituem um cruzamento intimamente ligado às práticas dos e das docentes em seu cotidiano profissional. No presente ensaio buscamos, por meio da narrativa de uma professora aposentada, compreender seus elementos constitutivos enquanto professora. Em outras palavras, buscamos compreender o modo como ela se constituiu docente, tendo como referência a sua biografia. Como interlocutor fundamental desse diálogo, utilizamos da leitura de Tardif (2007) e, desse encontro, buscamos compreender os elementos dos seus saberes docentes em sua vida pré-profissional e profissional.

A busca da escuta, especialmente da trajetória docente, revela saberes específicos das escolhas e encontros da vida com a sala de

aula. O que nos move para esse movimento de escuta? Conhecer a experiência de quem dedicou uma vida profissional à escola propicia pensarmos na formação, especialmente inicial, de futuros e futuras docentes, uma vez que os autores trabalham com a formação inicial de acadêmicos/as de licenciaturas<sup>1</sup> em distintas instituições e cursos.

Como compreender a escolha pela docência em tempos incertezas? Tardif (2007, p. 261) revela, com base em pesquisas norte-americanas, que a formação inicial pouco ou nada modifica os/as acadêmicos/as pois, muito das suas crenças são cunhadas ainda na escolarização. Para isso, Menezes e Costella (2019) destacam a importância das narrativas autobiográficas na formação inicial de docentes, especialmente para problematizar as representações acerca do trabalho e da carreira docente, ressignificando o papel da licenciatura. Proporcionando um olhar para a trajetória de cada sujeito e sua história de vida.

Percebemos que a escolha pela docência ocorre muito antes de uma opção profissional, uma íntima relação com os signos da vida (seja em casa, na família ou até mesmo na escola, enquanto estudante de da educação básica). Por meio da autobiografia (MONTEIRO, 2004), escutamos a narrativa da professora que, após um pulsar de significados, passa a tecer saberes e vida, trajetórias e feitos.

## 2.2 Narrar e revelar: ser mulher e as possibilidades da vida

O texto que segue surge de um diálogo geracional, de uma avó com seu neto, em um período<sup>2</sup> de isolamento/distanciamento

---

<sup>1</sup> O professor Marcos Bohrer trabalha com a formação de docentes no curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC – Campus Videira) e o professor Nestor André Kaercher com a formação de professores no curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – Porto Alegre).

<sup>2</sup> Texto escrito em março de 2020.

social como consequência da pandemia de coronavírus (COVID-19).<sup>3</sup> Cheguei em Porto Alegre para visitar meus familiares e participar a reunião do Grupo de Pesquisa de Narrativas. Aproveitaria a ocasião para, conforme prometido, levar minha avó ao interior do estado, para rever parentes em Estrela e ir até a escola na qual ela iniciou sua carreira docente, em Fazenda Vilanova.

Por conta de toda a conjuntura, fiquei na casa dela, aproveitamos para conversar e, ao indagar por qual motivo gostaria de visitar a escola em Fazenda Vilanova, ela surpreendeu-me respondendo que ali começou a dar aulas e passou quase dez anos de sua vida. Ao escutar isso, solicitei que ela contasse por qual motivo escolheu ser professora, sua trajetória docente, escolhas e momentos significativos. Aqui nasce o presente ensaio, no qual trago junto uma novela gaúcha, de Charles Kierfer, *Quem Faz Gemer a Terra*, livro que havia lido no meu ensino fundamental e que aproveitei para reler nesses primeiros dias de isolamento. Em um primeiro momento, a professora perguntou se era para um trabalho da faculdade. Informei-a que sim, era para uma pesquisa de um Grupo de docentes e meu orientador, Nestor André Kaercher, que iria ler o texto.

A professora Dione Zely Maria Quartieri dedicou sua vida profissional ao magistério público estadual, no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1953 e 1983. Solicitamos que ela falasse como foi a escolha pela docência, seus signos e trajetórias, desde a educação básica. Nesse instante, sentada no seu quarto, ao lado da máquina de costura, ela remete-se à sua família, revelando que seu avô era professor, bem como duas de suas tias. Seu pai, juntamente com os seus tios, tinham um matadouro, no qual carneavam o gado e forneciam carne para a cidade, no município de Estrela; sua mãe era “professora” de lidas domésticas, ensinava moças que iriam se casar

---

<sup>3</sup> Doença infecciosa causada por um novo vírus que provoca uma síndrome respiratória aguda grave, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS).

a bordar, costurar, engomar e demais tarefas de casa. Ao denominar a mãe como professora, mesmo que a ocupação dela, para além das lidas domésticas, era de uma instrutora, alguém que passava um conhecimento popular, de prendas domésticas, já revelaria o tom de admiração pela profissão.

A professora afirma:

Já no primário eu sabia que queria dar aula pois não queria ser dona de casa. Nós éramos entre seis filhos: três homens e três mulheres. Todos nós ajudávamos em casa: eu, o Pedro e a Dulce tirávamos leite cedo com a mamãe e, antes de ir para a escola, deixávamos nos endereços do centro que eram próximos da escola. Também recolhíamos os vasilhames que, após a aula, levávamos para casa. Nós estudávamos bem no centro, na escola das irmãs franciscanas, no Colégio Santo Antônio. Nessa época acho que o colégio Marista, o Ginásio Cristo Rei, em Estrela, estava em construção. Depois os Maristas foram embora e doaram o prédio para o Estado, onde foi instalada a escola Vidal de Negreiros. Eu fui a única que segui os estudos: solicitei uma bolsa para seguir os estudos e fazer o normal. Assim, ao terminar o Ginásio, já me formei professora. Fui a única dos seis: os gurus foram trabalhar – mesmo o nosso pai garantindo que eles poderiam estudar – e as gurias casaram.

O estudo na escola privada da ordem franciscana revela a condição de vida da família que, mesmo não sendo elite local, gozava de certo prestígio e importância social por conta do comércio e atividades locais – era o avô paterno que tinha um açougue na cidade. Segundo a professora, a prefeitura dispunha de bolsas na rede privada, que eram distribuídas pela Secretaria de Educação do município. Para seguir seus estudos no Ginásio, ela mesma produziu

a carta pedindo continuidade da bolsa, uma vez que, para o seu pai, os estudos seriam obrigação apenas dos filhos homens, uma vez que as mulheres já tinham um futuro definido, ou seja, casar-se, ser mãe e dona do lar.

Fica marcado que, na condição de mulher, poucas opções apresentavam-se que não fossem algo relacionado às lidas domésticas. Desse modo, a escolha pela docência, nesse momento, servia como uma opção mais plausível para ela. Junto com isso, existiam as relações afetivas com o avô e as tias, bem como as brincadeiras relatadas por Dione:

Brincávamos de escola e casinha. Eu sempre era a professora: juntávamos uns tijolos e colocávamos uma tabua sobre eles. Minhas irmãs e as vizinhas eram as alunas, ficavam sentadas nessa tabua com seus cadernos enquanto eu era a professora. Pegava o giz que a mamãe usava para riscar as costuras e utilizava para passar as tarefas”, recorda a professora. “Quando entregávamos o leite no Paladino, uma papelaria e antigo jornal que tinha próximo à escola, também comprava, às vezes, uma caixinha de giz para nossas brincadeiras de escola e para desenhar.

Nesse período, a professora tinha sete para oito anos, e a imaginação de seguir uma carreira profissional diferente da de tirar leite e entregá-lo de porta em porta. Talvez por encarar a docência ainda como uma brincadeira, algo divertido, alegre e feliz, bem diferente das atividades laborais.

Destacamos o papel de um momento de introspecção no narrar: a professora olha para seu interior e, mesmo sendo o fio condutor o questionamento de como ela escolheu ser professora, isso remete à vida familiar, suas vivências com a mãe, o pai e os irmãos. Narrar é olhar para si. Talvez – pensamentos nossos – ainda mais para uma

professora aposentada de 85 anos. A escolha da profissão remete a uma volta ao passado, a trajetória percorrida. Formar-se professor/a é, antes de tudo, uma condição de vida.

### 2.3 A janela dos seus olhos: a vida pré-profissional e seus caminhos

“Todas as noites, depois da janta, a mãe abafava o lume do lampião a querosene e da minha alegria. Eu queria brincar um pouco mais, caçar vaga-lumes pra botar eles dentro de uma garrafa, matar os morcegos que vinham rondar as vacas na estrebaria, as raposas que namoravam o galinheiro, os ratos que roíam o milho no paiol, mas não podia.”  
(KIEFER, 2006, p. 13-14)

As narrativas, na pesquisa qualitativa em educação, representam um campo fértil de dados, informações e fontes que revelam as vivências e a trajetória docente. Assim como na literatura, as relações familiares e os rituais diários marcam nossas histórias. A compreensão do percurso docente e de seus signos por meio da autorreflexão subjetiva torna-se fundamental nas pesquisas educativas. É justamente isso que a narrativa da professora Dione revela: um instrumento para desvendar experiências de aprendizagens que a constituíram como docente.

Se Mateus, protagonista de Kiefer (2006), em seu romance, começa sua trajetória pelo núcleo familiar, com a Dione não é diferente. Ao ser questionada por qual motivo virou professora, ela retoma suas vivências no interior do Rio Grande do Sul, mais especificamente no município de Estrela. Ao refazer o percurso profissional, a professora mistura sua formação com a vida e obra, um processo de escrita que a professora não consegue distanciar da sua própria vida, ressignificando o vivido e constituindo-se profissionalmente.

Muito além de uma escuta desidiosa buscamos, tal como proposto por Monteiro (2004; 2007) na otobiografia, a dimensão de saberes

ao longo das vivências relatadas pela professora, ou seja, o pesquisador coloca-se como um ouvinte da narrativa, buscando valores e os saberes efetivados pela narradora ao longo de sua história vida. Sendo assim, o que está proposto na autobiografia é a busca de conceitos significantes e latentes ao longo da narrativa autobiográfica (SANTANA; MONTEIRO; SOUZA, 2010). Desses signos, buscamos o encontro com os saberes docentes, tecendo-os na trajetória de vida da professora.

Para Tardif (2007), ao tratarmos dos saberes docentes, é necessário olhar para a trajetória pré-profissional, compreendendo a natureza de suas vivências e as socializações ocorridas nessa fase da vida dos professores e professoras, percebendo que, em grande parte dos casos, estas refletem em suas práticas profissionais:

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando a socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando a socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2007, p. 69)

Percebemos, na narrativa da professora, uma relação direta com suas vivências no seio familiar. Nesse instante, uma aproximação do saber-ser que Tardif (2007) apresenta, pois na condição de mulher, em uma família de seis filhos, o magistério surge como possibilidade de ser diferente, de buscar uma janela: uma fresta, uma saída para o trabalho doméstico. Presa, quem sabe, na dicotomia de magistério ou trabalho doméstico. A admiração pelo avô (materno) e pelas tias docentes, com uma vida independente das lidas domésticas, juntamente com as recorrentes brincadeiras com as irmãs de escolinha,

já desenhavam a busca pelo magistério. Isso posto, percebe-se que no seu saber-ser, conforme Tardif (2007), suas escolhas têm raízes históricas, de representações (como o avô e as tias, como inspiradores e, ao mesmo tempo, da mãe, dona de casa), de hábitos práticos e rotinas (como brincar com as irmãs e as vizinhas, bem como ordenhar e entregar leite).

Desse modo, percebemos que existem saberes seletivos e cumulativos em suas vivências, reveladas ao longo da narrativa:

Quando via uma professora na frente do quadro, falando, explicando para a turma, achava tão elegante, com postura, oratória... era elegante sabe?”,

pergunta a professora. A projeção dos docentes em sala de aula e a comparação com suas vivências diárias revelam, em sua narrativa, momentos distintos em seu cotidiano, produzindo saberes em diferentes espaços de socialização, nos quais irão sendo cunhadas suas identidades.

Ao longo da sua história, nos espaços socializados, seja na família, na escola, na cidade e até mesmo nos trabalhos com a família, a professora foi dando sentido as suas escolhas e, mais adiante, aos saberes que utilizou em sala de aula. Desde a convivência e a admiração pelo avô e tias – que eram docentes – até a postura em sala de aula das professoras revelam uma importância desses momentos em suas escolhas:

Quando chegava o gado éramos todos chamados para amadrinhar<sup>4</sup> e ajudar a tropa a passar o rio<sup>5</sup>: eu, meus irmãos, minhas irmãs e os primos, cada um num cavalo. Eu tinha uma égua velha, era de carreira, muito boa. Cuidávamos o horário pelo sol pois não poderia chegar à noite e ter trabalho por fazer. Depois, nos dividíamos: uns organizavam a maior parte da tropa num potreiro perto do rio; os outros subiam uns gados para a mangueira, que ficava pertinho de casa.

A questão de observar o horário do sol dava-se em razão de não poder terminar o serviço, uma vez que a mangueira não contava com energia elétrica e, desta forma, ficaria difícil de concluir o trabalho.

Nessas passagens, com nostalgia e toques de saudosismo, a professora revela sua proximidade com as tarefas domésticas, bem como os dois mundos vivido ao logo dessa etapa de vida: a casa, as tarefas laborais da família e o universo escolar, com o conhecimento, práticas e valores. Um era prático; o outro elegante. Cada um desses espaços, tal como seus atores, possibilitam uma experiência modelar e uma projeção de identidade pessoal.

Para compreender a trajetória docente da professora Dione buscamos, em Tardif (2007), sua proposta de constituição de saberes, sintetizada em um quadro tipológico. Muito mais que uma proposta de compartimentação, o presente quadro busca unir o pluralismo profissional relacionado aos lugares e vivências dos docentes. Para isso, o autor coloca em evidência o espaço de aquisição dos saberes.

---

<sup>4</sup> Termo regional o qual significa guiar, orientar a tropa.

<sup>5</sup> Aqui, a professora Dione refere-se ao Rio Taquari, que banha o município de Estrela.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados.	Pela formação e pela socialização pré-profissional.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

**Quadro 1** – Os Saberes dos professores.

**Fonte:** Tardif (2007).

O presente quadro organiza os saberes que, ao longo do exercício do magistério, os/as docentes utilizam em sua prática. Assim, percebe-se a importância da narrativa para compreender a prática e a formação do/a profissional da educação. A narrativa busca, por meio de uma coerência biográfica, trazer saberes que não são produzidos pelo/a docente, bem como os saberes que são externos ao docente, mas que também o constituem como profissional. São saberes que não são produzidos necessariamente pelo/a próprio/a professor/a,

mas pelo meio social que o sujeito ocupa, criando signos que carregam em sua prática profissional. Vale destacar a importância de não transformar tudo em saber, o que Tardif (2007, p. 192) considera um problema do excesso etnográfico. A escuta da trajetória tem que estar sempre pautada nas razões do agir que, quando saberes, discorrem sempre de modo intencional (TARDIF, 2007, p. 200).

As duas primeiras linhas do quadro revelam os saberes pré-profissionais, marcados pelos saberes pessoais (do ambiente social, da família, ou seja, da história de vida) e pelos saberes provenientes da formação escolar anterior (a vida escolar do/da professor/a). Percebemos que esses saberes pré-profissionais marcam, de forma significativa, a trajetória docente, especialmente nos primeiros anos de exercício da profissão. Ao longo da narrativa da professora Dione, em diversos momentos, ela destacou esses saberes, trouxe suas vivências e experiências para sua autobiografia. Ao conhecer o quadro e, por meio da autobiografia, ouvir a professora, é possível identificar as evidências nesses saberes pré-profissionais, que acompanharão ao longo de toda sua prática. Os demais saberes, expostos nas três últimas linhas do quadro, são adquiridos nas práticas profissionais, nas relações com os/as colegas, nas formações continuadas e nos cursos ofertados. Porém, podemos considerá-los como parte de um moldar docente. Esses saberes são igualmente importantes, porém, consideramos os saberes pré-profissionais, como o cerne do/da professor/a, ou seja, são eles os alicerces da constituição profissional.

A proposta de Menezes e Costella (2019, p. 85) é trazer os saberes pré-profissionais para a formação inicial dos/das acadêmicos/as de licenciatura em Geografia, buscando compreender os sentidos de suas escolhas. As autoras em questão, aproximam-se de Tardif (2007) no que se refere a olhar as trajetórias e suas dimensões no tempo e espaço. A escuta da professora Dione serviu para que pudéssemos perceber a importância dessa escuta e olhar para os

saberes pré-profissionais e, desta forma, corroborar para a importância da pesquisa proposta pelas colegas Menezes e Costella. Por meio destes saberes, os pré-profissionais, podemos compreender o sentido da escolha da profissão, bem como as opções pedagógicas de cada docente (TARDIF, 2007, p. 73).

Nesse primeiro momento da narrativa da professora Dione, do retorno às suas vivências, ela traz à tona elementos que carregou no magistério, tais como os saberes pessoais e da formação anterior, presentes nas primeiras duas linhas do quadro apresentado anteriormente. Para Tardif (2007), esses saberes enquadram-se na trajetória pré-profissional, ou seja, são constituídos ao longo de um momento vivido quando não se almejava lecionar de forma profissional, mas foram fundamentais para cunhar sua identidade. Indaga-se que, da formação de normalista – que também seria um saber pré-profissional –, não teve tanta ênfase, porém, ao abordá-la, sempre fala na postura das professoras, que andavam, segundo ela *“sempre bem-vestidas e arrumadas, com livros nas mãos”*, com um tom de nostalgia, admiração e respeito as suas ex-professoras.

O ingresso no magistério ocorreu logo após a conclusão dos estudos como normalista, em 1950:

Logo que terminei os estudos, comecei a lecionar na Escola Rural Joaquim Cândido Cardoso. Na época era chamada de Escola Rural Isolada de Colônia Cardoso. Hoje ela fica no que chamamos de Fazenda Vilanova, virou município. Na época era uma colônia, a Colônia Cardoso. A escola não funciona mais, mas o prédio parece que existe. Tenho que ir lá. Eu ingressei no magistério por conta da falta de docentes em localidades rurais e a minha formação era para professora rural. Com a lei nº 913, de 1949, o estado passou a contratar professores. Fui designada para essa escola, que era a

mais próxima: duas salas de aula e duas professoras. Eu e a Noêmia passávamos a semana lá. Íamos a cavalo.

O deslocamento para a primeira escola foi um dos momentos de maior destaque na narrativa da professora, especialmente relatando dificuldades e suas práticas para ensinar as crianças. A referida lei citada por ela, criada no governo de Walter Jobim criou, junto a Secretaria de Educação e Cultura, quadros especiais de unidades escolares e de professores primários, contratados com o objetivo de suprir a falta de docentes na rede estadual, especialmente no interior, tal como descrito em seus artigos:

Art. 1º – As unidades escolares do grau primário, da Secretaria de Educação e Cultura que ministrarem o ensino rural e ademais localizadas no interior dos municípios que, por qualquer motivo, oferecem dificuldade ao provimento do corpo docente, constituirão quadros de estabelecimentos de ensino, organizados por decreto executivo sujeitos a regime especial.

Art. 2º – Para o provimento das escolas mencionadas no art. 1º rurais ou não, é criado, na secretaria de Educação e Cultura, o quadro de professores primários contratados, os quais terão exercício, sempre que possível, sob a direção de professores do quadro do magistério público primário, segundo o caso, de professores rurais.

Art. 3º – São requisitos para o contrato, além de outros que forem declarados em regulamento:

- a) posse de curso ginásial<sup>6</sup>, de curso agrícola de grau médio ou de outro equivalente;

---

<sup>6</sup> Conforme compreendido na fala da professora Dione, equivalia ao atual ensino médio. O Ginásial compreendia o ensino secundário e poderia ter uma formação técnica para o trabalho (agrícola, industrial, comercial ou de formação de professores). Na área comercial, havia subdivisões, como contabilidade, administração e gestão.

- b) realização prévia, na Secretaria de Educação e Cultura, com proveito, de curso intensivo de formação pedagógica e, quando se cuidar de professor rural, de formação técnica especializada.

Parágrafo único – Na falta de qualquer curso, dentre os mencionados na letra ‘a’ o candidato ao contrato deverá submeter-se a uma prova de habilitação, de nível correspondente ao primeiro ciclo ginásial.

Art. 4º – Celebrar-se-á o contrato pelo prazo máximo de um ano para determinada unidade escolar de um dos quadros aludidos no art. 1º.

Poderá ser renovado o contrato, a juízo da administração, anualmente, nas mesmas condições iniciais, desde que o professor tenha satisfeito às exigências regulamentares e, nomeadamente, concluído, na Secretaria de Educação e cultura, com proveito, curso de especialização e aperfeiçoamento, cada ano organizado.

Art. 5º – Após quatro anos de exercício, o professor contratado poderá ser efetivado, mediante concurso de títulos.

Os professores assim efetivados continuarão lotados em um dos quadros do referido Art 1º<sup>7</sup>. (RIO GRANDE DO SUL, 1949, grifos nossos)

Buscamos a lei pela ênfase e repetidas vezes que a professora a citou – especialmente quando abordou os cursos que realizou nos anos seguintes. Por outro lado, percebemos a busca do Estado para suprir suas demandas no interior, especialmente em relação à educação rural. Não sabemos qual o impacto dessa lei nos quadros docentes do Rio Grande do Sul. Para a professora Dione, contudo, foi a chance de ingressar no magistério e, ao mesmo tempo, ficar próximo de casa:

---

<sup>7</sup> Texto mantido no português original datado de sua publicação.

Até a Colônia Cardoso, saindo de casa, dá uns doze quilômetros. Encontrava a Noêmia na Glória e de lá seguíamos. Íamos a cavalo. Junto a escola tinha um dormitório para nós; nos fundos da escola, uma horta e pomar, na qual trabalhávamos práticas agrícolas. Toda a comunidade nos conhecia,

relembra a professora.

As relações com a casa, família e a admiração pela escola, marcaram esse momento de ingresso no magistério. Os saberes pré-profissionais ficam marcados na trajetória da professora, especialmente no início da carreira. Ao longo dela, outros saberes foram moldando a professora, como veremos ao longo do texto.

#### 2.4 Quando a prática nos ensina: na escola

“Não fui para o Exército e assim tive que continuar na roca. Ir para Pau-d’Arco eu não queria. Eu tinha vivido sempre plantando e colhendo, tirando leite de vaca, fazendo lavagem pros porcos, o que é que eu ia fazer na cidade? Pro Exército que queria ir, sabia que lá se podia aprender uma profissão. O Leonardo, meu primo, que é motorista de caminhão, aprendeu a dirigir foi no quartel, tirou carteira e tudo. Esse filho do tio Eliseu antes de fazer o serviço militar era um pamonha, nem para capinar ele servia, vivia reclamando dos calos, do calor. Ele escorava na enxada e ficava no meio da roca, lagartando. Hoje o Leonardo anda por aí, puxando frete, rodando pelas estradas do Brasil, ganhando o dinheiro dele, os filhos têm escola, comida e roupa limpa.”  
(KIEFER, 2006, p. 38-39)

Mateus via no serviço militar a possibilidade de novas trajetórias, diferentes talvez das que havia vivido na sua infância. A vida no campo também não atraía o narrador: plantar, colher, tirar leite... isso estava posto, ali, como futuro em sua frente. Aqui, nossa agricultora começa uma nova etapa, agora no magistério. Talvez aquele deslumbramento infantil pela docência tenha ganhado forma e, agora, ela escreve

sua própria aula, como protagonista. Ela, que muito direcionou seu olhar para os/as docentes, agora tem os olhares em si.

Em sua narrativa ficam cristalinas que suas vivências enquanto criança, especialmente nas atividades domésticas, incorporaram a sua vivência como professora:

As cartilhas vinham da livraria Tabajara, de Porto Alegre. Acho que já era o Guri<sup>8</sup>. Nela tínhamos os conteúdos de Linguagem e Matemática. Era bem boa, pois sabíamos que todas as colegas seguiam os mesmos conteúdos. Repetia as palavras, isso ficava mais fácil para os alunos memorizarem. A cartilha ajudava muito. Os outros conteúdos, tal como História, Geografia, Ciências, Lidas Agrícolas e Lidas Domésticas nós ensinávamos por conta, não tinha material. História, Geografia e Ciências eu usava um livro que usei no colégio. Era um livro de capa vinho, com um globo... não me recordo o nome, mas tinha as três disciplinas. O restante muito eu sabia ou então ensinavam para nós nos cursos – cada ano tinha um curso novo nas Missões Pedagógicas. Particpei de todos os anos, conforme tinha na lei nº 913. Teve em Viamão, Santa Cruz, Ijuí e Osório.

Ao relembrar as suas práticas em sala de aula, Dione relembra que, com o pai, aprendeu a ver o horário pelo movimento do Sol e, com isso, ensinava seus estudantes a observarem o Sol e anotarem os horários. Para além disso, relembra e aplicava a mesma atividade que sua professora do ginásio usou com ela, na época de aluna:

---

<sup>8</sup> Nome da cartilha distribuída e amplamente utilizada no estado do Rio Grande do Sul entre 1950-1980.

Olhem para o Sol e estiquem a mão direita para ele; a mão esquerda para o lado oposto; o que está para a frente? O nariz. Ene de nariz. Ene de Norte. Com isso, nossa mão direita está no Leste, a esquerda no Oeste e nossa espalda para o sul.

A constituição da docência em suas práticas revela uma íntima relação com os saberes anteriores. Ela resgata, na escola e em casa, elementos que fizeram parte de sua constituição: aprendi assim e reproduzo dessa forma. Para Tardif (2007), são justamente esses saberes, que são constituídos de lugares sociais anteriores à carreira do magistério e/ou de universidades, que constituem o ser docente. Assim, são soluções que, ao longo da vida (social e/ou escolar) foram utilizados para resolver problemas e responder perguntas.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção de educativa do momento. (TARDIF, 2007, p. 64)

Isso posto, o acúmulo de saberes oriundos de outras vivências que não a formação para a docência, somam-se à prática e continuidade do ensinar. Os saberes são, em outras palavras, existenciais (TARDIF, 2007, p. 103), pois os docentes carregam suas vivências para a sala de aula. Se não tivesse a infância associada a uma família que, entre outras atividades, vivia de carrear gado e tirar leite, a professora Dione teria ido lecionar na Colônia dos Cardosos? Se morasse em um

grande centro, teria ela se deslocado para o interior? Dificilmente. Somos acúmulos de tempos, espaços, pessoas e possibilidades. O viver no interior, admirar seu avô materno e, ao mesmo tempo, ter estudado, formando-se professora, associado a isso, ter a lei ao seu favor, criaram condições para esse descolamento. São esses espaços, tempos, pessoas e possibilidades que pulsam constantemente na narrativa: lembrar o número da lei que possibilitou seu ingresso no magistério é um indício disso. Qualquer prática deixa traços e, por elas, buscamos dar sentido as práticas docentes.

Porém, não são apenas saberes pré-profissionais que caracterizam o saber-fazer do/da docente. Somam-se, a esses saberes, suas práticas profissionais e de formação continuada. Ao retornar a narrativa da professora Dione e relacioná-la à leitura de Tardif (2007), recordamos da obra *Conscientização*, de Paulo Freire. No livro em questão, Freire trata sobre a práxis humana como uma unidade indissociável entre minha ação e minha reflexão (FREIRE, 1979). Sendo assim, a tomada de consciência possibilita novas potencialidades no agir. Para isso, o autor destaca a importância da prática docente, sendo ela fruto de uma atividade histórico-social junto ao grupo que se trabalha, bem como aos saberes de suas vivências. Com isso, podemos pensar em uma práxis do educador junto aos seus/as discentes, na medida em que entendemos esse conceito como atividade humana real e transformadora do mundo.

Desse modo, o encontro da práxis com os saberes oriundos da prática do ofício na escola permite compreender a construção da consciência do trabalho docente, constituindo-se como parte fundamental no saber-fazer da escola, do/da docente e de sua trajetória profissional. A importância da práxis reside justamente na identificação dos saberes utilizados na prática docentes. Tardif (2007, p. 255) pondera a importância da epistemologia da prática para distinguir o conjunto de saberes realmente utilizados pelo

corpo docente em sua prática, evitando transformar toda a vivência e/ou prática em saber.

Sobre as formações continuadas propostas pelo Estado, cursá-las era elemento indispensável para efetivar-se no serviço público. A professora recorda que eram práticas com muitos saberes aplicáveis com os/as discentes. Todas as jornadas eram marcadas por atividades diretamente associadas ao papel docente na escola:

Nós tínhamos aulas de várias práticas, desde que medicamento utilizar em animais, como aplicar vacinas em porcos, gado, cavalo, ovelha e tudo que era animal. Até em aves. Eu já sabia aplicar injeção, aprendi com o papai. Mas muitas professoras não sabiam. Aprendemos a fazer compotas de doces, se não me engano foi em Santa Cruz que deram esse curso de industrializar os mantimentos. Doces e salgados, para aproveitar a produção da horta e do pomar da escola. Cada ano era algo novo. Só no primeiro ano, que foi em Viamão e voltado mais para animais, que eu já sabia muita coisa. Agora a parte de horta, jardinagem e pomar, aprendi muito. Até fazer adubos com corretivos. Depois foi o de industrializar os alimentos... muito bons e práticos os cursos.

Percebemos que, a todo o momento, a professora retorna para algum saber pré-profissional, mesmo reconhecendo que essa etapa, a de formação continuada dos saberes profissionais, era de grande importância, resgata algo de sua vivência da infância. Tardif (2007, p. 68) destaca que essa imersão no mundo profissional e a socialização entre os pares também é uma forma de aquisição de saberes. Na narrativa da professora, percebemos essa imersão de forma constante: passar a semana junto a escola, com mais uma

colega, em um dormitório, significa compartilhar saberes de forma constante. É muito além de uma imersão: é uma entrega à docência, à escola e à comunidade.

As rotinas, que são fenômenos fundamentais no ensino, permitem dar uma boa ideia daquilo que chamamos de consciência prática. O que é uma rotina? Agir é agir no tempo, com o tempo: a ação se insere, portanto, numa duração. Ora, um dos problemas capitais relativos à compreensão é justamente de captar como uma ação pode manter-se através do tempo, tanto subjetivamente já que, em tese e de fato, é o mesmo ator que age, quando objetivamente, já que a ação se repete de uma forma relativamente estável e que todas as lições se assemelham umas às outras: dia após dia, é sempre o “mesmo” professor que entra na sala de aula; dia após dia ele dá a “mesma” lição diante dos “mesmos” alunos. (TARDIF, 2007, p. 2015)

A rotina em educação, muito além de uma prática que se repete tal como sinônimo de tradição ou segurança do corpo docente representa, para Tardif (2007), “maneiras de ser” e “personalidade profissional”, que são constituídas ao longo de sua trajetória de vida. Destacamos também que cada aula é distinta de outra e, por mais que as práticas sejam recorrentes, a turma pode corresponder de forma distinta. Para além disso, de forma ontológica, criamos hábitos, especialmente pautados no que deu certo em algum momento de nossa docência, replicando-os em busca do sucesso. Foi isso que a professora foi buscando em suas práticas: recorrendo nas cartilhas e em suas vivências a repetição do fazer docente. O material didático, junto com os seus saberes pré-profissionais passam a sensação de segurança, que é materializada na rotina escolar.

Por isso, conforme dito anteriormente, consideramos os saberes pré-profissionais o alicerce que, a partir da rotina escolar, serão moldados, criando os saberes ligados as práticas, conforme colocado no quadro supracitado do Tardif, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, do ofício na escola e em sala de aula. A unidade dos saberes se materializa na rotina escolar pois é ela que permite o encontro dos saberes pré-profissionais com os saberes que irão constituindo-se ao longo da docência. Ao escutarmos a professora Dione, não com o intuito de encaixá-la em quadra linha ou coluna do quadro, é como se os saberes saltassem e tornassem mais evidentes, desvendado na narrativa suas práticas relacionadas as suas vivências.

O papel das formações continuadas é justamente mobilizar novos saberes à prática docente, pois conforme Tardif (2007, p. 64), os saberes profissionais estão justamente na confluência de saberes e práticas. Talvez seja esse o objetivo do Estado em ofertar esses cursos para o magistério: mobilizar saberes e qualificar o corpo docente:

Com os anos, acabei sendo efetivada na escola. Fiz todos os cursos propostos e, a cada ano, apresentávamos na secretaria de Educação o certificado. O último ano foi em Osório, se não me engano. Foram quatro anos, sempre uns 40 dias em janeiro e fevereiro. Eu e Noêmia seguimos na mesma rotina, lecionando no currículo: eu com a primeira e a segunda série e ela com a terceira e a quarta série,

conta a professora com orgulho da conquista. Na narrativa de Dione, ela expõe justamente isso, a importância de cada curso ofertado, proporcionando o encontro de docentes e suas práticas. Cada curso tinha uma temática, e ocorreram em municípios distintos. A riqueza desse encontro, com demais colegas, com novas práticas, permite o aperfeiçoamento do quadro docente. Vale destacar que, nesse encontro, Tardif (2007, p. 103) coloca a importância do tempo na constituição dos

saberes profissionais pois, para o autor, eles são existenciais, pragmáticos e sociais. Entrementes, os saberes profissionais constituem-se ao logo do tempo, sendo fundamental os cursos de aperfeiçoamento ao longo da carreira.

De contratada a nomeada, agora a professora segue nos próximos anos na mesma escola na qual constituiu-se professora. Ela e sua colega que, desde o início, estiveram juntas. Quantos de nós percorreríamos, a cavalo, vinte e quatro quilômetros semanalmente? Não foram dois ou três anos, foram quase dez anos nessa rotina semanal. Em nenhum momento da narrativa a professora revelou cansaço, desgaste ou arrependimento. Pelo contrário. Sempre muito empolgada e orgulhosa dessa fase de sua vida que, mais adiante, revelou ser a mais significativa. Do ingresso no magistério, início da década de 1950 até o início da década seguinte, as duas estiveram juntas. A mudança chegou juntamente com o casamento da professora Dione que, para acompanhar o marido, também professor e, nesse período, lotado na secretaria de educação em Porto Alegre, a professora Dione mudou-se para a capital.

## 2.5 Distância da sala de aula

“Todos os dias, no inverno e no verão, ele era o primeiro que se levantava. Saltava do caixão e se ia pra cozinha, acendia o fogo e preparava o mate. Tomava uma chaleira de água sozinho. Quando os outros saíam da cama, a erva já estava lavada.”  
(KIEFFER, 2006, p. 23)

Somos rotina e cotidiano. Do mate às aulas, muitas vezes resistimos às mudanças. Dione se casou e mudou-se para Porto Alegre, capital do estado:

Lecionei uns oito meses em uma escola rural no Bairro Glória, não me recordo o nome. Era uma escola maior, tinha quatro professores. Pegava um ônibus até a gruta e depois

subíamos a pé pois não tinha transporte até lá em cima. Logo em seguida fui trabalhar na Secretaria de Educação, como supervisora das escolas técnicas. Pela manhã com a professora Lucinda Maria Lorenzoni. Nós visitávamos as escolas técnicas da região no mínimo uma vez por mês; revisávamos os currículos e os registros acadêmicos. Trabalhávamos com o João Brusa Netto, que cuidava do ensino técnico. Já era o governo do Brizola, lembro que minha antiga escola, lá da Colônia dos Cardosos, havia sido reformada por conta do projeto de alfabetização. Isso antes de eu sair de lá, ainda lecionei na escola nova.

Nas memórias da professora, evidencia-se a recordação da nova fase, com nostalgia do vivido e o retorno para a escola do interior, quando iniciou a lecionar. Nesse momento, percebe-se muito mais um tom descritivo ao longo da narrativa. Ao ser perguntada sobre o que mudou do trabalho da escola para o da Secretaria, ela retoma sua vida em Porto Alegre, as distâncias e as vivências:

Morava no bairro Santo Antônio, na Dr. Voltaire Pires. Era um bairro novo, nas imediações da igreja. Tinha alguns prédios novos já, e várias casas. Mas tinha tudo pertinho: mercado, ônibus, igreja e o seminário dos Capuchinhos. Para ir para a escola, na Glória, tinha ônibus perto. Quando fui trabalhar na Secretaria ficou mais fácil ainda, poiso ônibus deixava na frente. Na Secretaria o trabalho era bem burocrático, muitos registros e documentos, mas nada comparado à escola. Por mais que fossemos visitar muitas escolas, tinha motorista para ir às mais distantes. Eu ficava mais nas centrais,

conta a professora.

Com uma função mais burocrática, a professora Dione lembrou, mais uma vez, de suas práticas na escola rural na Colônia Cardoso: como já tinha o hábito de registrar tudo e organizar os documentos e registros dos estudantes, isso facilitou seu trabalho na Secretaria de Educação. Destacou, ainda, que junto com a colega Noêmia, faziam desde a matrícula dos alunos até a organização e adaptação do currículo.

Entrementes, percebemos a relação do que Tardif (2007, p. 211) aponta sobre a prática e a consciência profissional: a experiência burocrática adquirida na escola rural, lá no interior de um vilarejo é considerado, pela professora, como necessária para o desempenho da nova função realizada na Secretaria de Educação, estabelecendo uma relação no seu saber-fazer. Assim, o que ela aprendeu enquanto professora na sua primeira experiência profissional é sobreposto as aprendizagens de outros momentos, destacando sua prática profissional como um saber adquirido, ou seja, um saber profissional. A prática e consciência profissional que Tardif (2007) coloca reside, justamente, nessa relação entre saber experiencial e os seus signos, sendo que o professorado vai internalizando e significando os recursos utilizados ao longo de sua prática docente.

[...] a consciência profissional do professor está, de um certo modo, mergulhada, no âmbito do seu trabalho, naquilo que Giddens (1987) chama de “consciência prática, que corresponde a tudo o que o ele sabe fazer e dizer. Nessa perspectiva, o conhecimento discursivo é apenas uma parte do seu “saber-ensinar”. Por outro lado, as próprias práticas profissionais (inclusive a consciência prática) estão enraizadas na história de vida do professor e em sua personalidade e são portadoras de consequências não intencionais. (TARDIF, 2007, p. 214)

A consciência que revela em sua prática foi relatada, ao longo de sua narrativa, de forma muito rápida nesse período vivido em Porto Alegre. A ênfase ao início da carreira e suas vivências nos primeiros anos de magistério foram bem mais marcantes na narrativa. Percebemos que, os primeiros anos de docência para a professora Dione foram bem mais significativos, uma vez que ela abordava o período com bem mais detalhes e importância. Desde que começou a lecionar na escola rural, lá na Colônia Cardoso, as rotinas nessa escola bem como as formações ofertadas pelo estado foram latentes em sua autobiografia, revelando com isso um carinho desse período. Hoje, se perguntarmos para a professora o que ela sabe fazer, certamente irá narrar o que vivenciou nesses primeiros anos de magistério e, dificilmente, a falar sobre sua experiência na Secretaria de Educação. Aqui, o retorno, sempre que possível ao vivido lá no começo da trajetória docente, aparece de forma sistemática. Porém, como destaca Tardif (2007), toda a atividade pedagógica conscientemente executada configura em um acúmulo de saberes práticos diários que, por meio de processos cognitivos, irão formando o alicerce do saber-fazer docente. Para tanto, percebemos que a consciência e o saber-fazer da professora Dione foram cunhados lá no início de sua trajetória como professora, nos primeiros anos do magistério.

Em 1969, a professora Dione retorna para sua cidade natal, Estrela. Com dois filhos e divorciada, ela fica à disposição da Secretaria de Educação, que a realoca na Delegacia de Educação. Sua atividade passa a ser supervisionar as escolas da região, uma vez que já contava com a experiência da atividade exercida em Porto Alegre:

Eu voltei para Estrela depois que me divorciei, em 1969, com meus dois filhos. Lá passei a supervisionar as escolas da região. Fiquei lotada na Delegacia de Educação, manhã

e tarde. Comecei a faculdade em Ijuí, na FIDENE<sup>9</sup>, que teve origem na FAFI<sup>10</sup>, ordem franciscana dos Capuchinhos. Eles ofertavam muitas bolsas para os professores do Estado, já que muita gente queria estudar Pedagogia pois só tinha o curso normal ou ginásio. Para carreira era bem importante, pois subíamos de nível. Era regime parcial: nós íamos duas vezes ao ano para lá, no inverno e no verão. Ficávamos umas duas semanas. Fazíamos as provas e recebíamos as orientações de estudos. No inverno era muito frio! Ficávamos em uns dormitórios muito bons, tinha até cozinha. A faculdade dava toda a estrutura,

conta a professora que, após concluir seus estudos, fez uma especialização em gestão escolar, também na FIDENE. Desse período, falou muito das aulas do Frei Matias Marques, que lecionava em Ijuí. Professor da graduação, o Frei é lembrado pela sua atenção e afeto, sempre disposto a escutar os/asacadêmicos/as.

Muito mais que uma graduação, a narrativa revela que, para a Dione, o curso de graduação foi a oportunidade de ascender na carreira. O mais marcante foram as relações de aprendizado com as colegas, mais até do que o aprendizado formal, acadêmico, no período que ficavam na cidade de Ijuí. Nesse momento, ressaltamos em Tardif (2007, p. 63), a importância da socialização entre os pares das experiências docentes. É nessa troca que as práticas ganham vida e são compartilhadas.

Em 1974, a professora volta a lecionar:

---

<sup>9</sup> Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (FIDENE), hoje mantenedora da universidade UNIJUI.

<sup>10</sup> Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI).

Voltei a lecionar à noite, na Escola Normal Rural Estrela da Manhã, que ficava na frente da minha casa. Assim, de dia eu trabalhava na Delegacia – manhã e tarde, das oito até as onze e meia; e da uma e meia até as cinco e meia – e a noite – das sete e meia até dez e meia – em sala de aula, com as disciplinas de Filosofia da Educação e Didática. Em 71 caiu a formação de professor rural, acho que era a Lei número 6592, de 1971. Ficou a formação normal de internato e externato. E em 1974, antes de eu me aposentar, o plano de carreira do magistério estadual foi reestruturado, é a Lei número 6672. Com a falta de professores formados, passou a ser permitido a convocação. Eu tinha a nomeação de 40 horas e peguei mais 20 horas. Essa mudança permitiu fazer mais que 40 horas, acho que estavam com poucos professores. Aí as aulas eram a noite e bem pertinho de casa. Essa escola ainda existe... depois virou um CFAP<sup>11</sup>, mas aí eu já estava aposentada.

Esse retorno à sala de aula foi caracterizado pela experiência com a formação de professores e professoras que, para ela, foi marcante pela experiência de trabalhar com “jovens maduros”, não mais crianças.

## 2.6 Aprender com as narrativas: compreender o outro, a si e a carreira docente

“Ela não falou mais nada, adormeceu. Eu fiquei acordado, a cabeça zunindo de tanto pensar. Eu tinha imaginado uma casa grande, com vários quartos, meia dúzia de filhos correndo pelo pátio, me ajudando a fazer roça nova, plantando, capinando. Um filho só, um filho sem companhia de irmãos, era o que Neusa queria. E eu pensei na minha família, na hora da janta, lá na tapera. Depois do banho, iam todo pra cozinha.”  
(KIEFER, 2006, p. 117)

<sup>11</sup> Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (CFAP) que, nos anos 2000, transformou-se em Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã (IEEM).

Mateus, protagonista do livro de Kiefer (2006), revela que a vida são duas: a que se sonha e a que se leva. Para a professora Dione também foram duas vidas: a que estava posta para viver e a que lutou para ser vivida. Talvez na forma de escolhas, mostra que a professora Dione batalhou paradistanciar-se do que estava ali, em sua frente, que levou suas irmãs como se fosse um fluxo natural, o curso de um rio. Foi a única de seis filhos que estudou. Foi a única das três irmãs que teve uma carreira profissional. A docência, muitas vezes – e não raro –, não é opção, é falta de opção. Ou é opção que está posta de forma objetiva e real, possível. A narrativa serviu como um exercício de aproximação da trajetória docente e dos saberes docentes. Para tornar-se professora, a todo o instante – as vivências sociais, seja na família, na escola ou nas lidas diárias – a professora Dione relacionava a sua prática com o que vivenciou ao longo da formação enquanto sujeito. Desde as lidas com o pai, irmãos, tios e primos até o leite entregue com os irmãos e as brincadeiras de menina professora com as irmãs moldaram a sua prática em sala de aula.

A narrativa autobiográfica de Dionesão aprendizagens quando, ao ouvi-la, tecemos suas vivências e, por meio de Tardif (2007), compreendemos como saberes. Sendo assim, destacamos a importância da narrativa e da escuta atenta, o que coloca o procedimento metodológico da otobiografia proposto por Monteiro (2004) como capaz de compreender trajetórias no campo da educação e, juntamente com autobiografia, propor a formação de quem escuta, de quem fala e de quem lê. Com isso, as narrativas autobiográficas, por meio da história de vida, são fundamentais para conhecer os saberes constituídos e carregados pelo profissional da educação.

Para nós, formadores de professores e professoras, a obra de Tardif é fundamental para compreendermos os saberes que constituem o ser/estar professor/a. Entretanto, ao escutar a narrativa da professora Dione, fica nítido cada um dos saberes propostos por Tardif, revelando a importância da etapa inicial da carreira docente

para a constituição do/da profissional. Isso posto, torna-se fundamental observar os primeiros anos da docência e, para além disso, a trajetória de cada sujeito, suas relações familiares, sociais e a vida que o trouxe até a sala de aula. Por qual motivo isso é fundamental? Pois a docência é existencial. Quando entramos em uma sala de aula não entram somente os conhecimentos em geografia, matemática ou da ciência que se leciona. Entramos inteiros/as: nossos valores, crenças e medos.

Por Tardif (2007) e do seu encontro com a professora Dione, percebemos que a epistemologia da prática, a experiência vivida e a relação com outros docentes revelam a constituição de saberes. Sendo assim, para o autor – e como visto na narrativa – não existe distinção entre saberes específicos ou práticos na vida docente. Eles são uma unidade produzida por experiências – sociais, escolares, familiares, acadêmicas, práticas, entre outras – que formam o “saber-ser” e o “saber-fazer” do docente. Ressaltamos, ainda, que durante a vida profissional esses saberes estão em constante mutação, acúmulo de tempos e momentos. A unidade de saberes se dá, a todo o momento, na prática de sala de aula, na qual unimos saberes pré-profissionais com saberes profissionais, possibilitando a materialização da nossa prática.

Das possibilidades, consideramos que a unidade de saber, bem como os saberes docentes, surgem das múltiplas vivências. Esse domínio torna-se fundamental para a formação de docentes, bem como para as pesquisas em educação no campo da Geografia Escolar, que é a nossa área de atuação. Por meio desse dispositivo, é possível conhecer os tempos e lugares, que são fundamentais para a compreender os seres humanos.

Retomamos Menezes e Costella (2019) e a proposta de compreender os acadêmicos e acadêmicas dos cursos de licenciatura: retomar sua trajetória até o curso de graduação é conhecer o que Tardif

considera os saberes pré-profissionais. Não são apenas memórias, mas são elementos existenciais, sociais e pragmáticos conforme demonstrado no texto. É olhar para os futuros professores e professoras de forma única e completa. Consideramos fundamental conhecer os saberes docente e as trajetórias dos nossos/as estudantes para assim tornar a docência mais significativa. Por meio da narrativa da professora Dione, percebemos o quanto suas vivências da infância foram fundamentais para sua prática em sala de aula, ao mesmo tempo que revelou o quanto foram marcantes e significantes seus primeiros anos de magistério, lá na escola rural, juntamente com a colega Noêmia. Cabe destacar que, assim como Tardif (2007, p. 261), Dione nos revela a importância desses primeiros anos em sala de aula, rememorando que é neles que ocorrem a aquisição de competências, por meio da rotina, que as práticas ganham forma, unem-se aos saberes pré-profissionais e criam possibilidades de ensinar e aprender. Nesses primeiros anos a unidade e a consolidação dos saberes produz signos para a vida.

É nítido que foi no início da carreira docente que a professora Dione se constituiu professora. Em nenhum outro momento da narrativa ela deu tanta ênfase para o para os signos encontrados. Ali, cunhou-se professora. Muitas vezes nós, professores/as formadores/as de novos/as professores/as, não compreendemos ou não sabemos como incentivar os/as acadêmicos/as à carreira docente. Isso posto, temos, por meio da otobiografia e das narrativas autobiográficas, a possibilidade de aproximação e compreensão do quadro discente que estamos formando, conhecendo seus saberes e perspectivas.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KIEFER, Charles. *Quem faz gemer a terra*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Narrativas (auto) biográficas na licenciatura em Geografia: potencialidades para a construção da professoralidade. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 18, p. 83-105, jul./dez., 2019. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/63>. Acesso em: 4 fev. 2020.

MONTEIRO, Silas Borges. *Quando a Pedagogia Forma Professores: Uma investigação otobiográfica*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

MONTEIRO, Sila Borges. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 471-484, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28061/29865>. Acesso em: 5 dez. 2019.

MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta (org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/ investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 913 de 27 de dezembro de 1949. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/115717/LEI%20913%20DE%201949.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 fev. 2020.

SANTANA, Lílian Rose A. N. Garcia de; MONTEIRO, Silas Borges; SOUZA, Márcia Helena de Moraes. A Otobiografia como uma Nova Perspectiva para as Pesquisas em Educação. *Caderno de Publicações UNIVAG, Várzea Grande*, v. 6. Disponível em: <https://www.periodicos.univag.com.br/index.php/caderno/article/view/310/5501>. Acesso em: 4 já. 2020.



### **3. COMO JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET SE TORNOU JEAN PIAGET: UM OLHAR BIOGRÁFICO**

Leonardo Pinto dos Santos

#### **3.1 Introdução**

Falar e escrever sobre Jean Piaget é sempre um prazer, seja pela magnitude de sua obra, seja pela ampla influência que seus escritos têm para com o meu docenciar.

Existe uma quantidade relevante de materiais sobre Jean Piaget para além dos seus próprios estudos que sozinhos englobam algo entre 35 mil páginas (MUNARI, 2010), sendo 20 mil apenas referentes a Epistemologia Genética (BECKER, 2012). Isso sem levar em conta as inúmeras traduções e estudos de outros pesquisadores que o tomam como principal referência.

Para aqueles que desejam conhecer mais sobre Jean William Fritz Piaget para além de sua obra, é recomendado que busquem os materiais que fizeram um apanhado da vida teórica e pessoal deste pesquisador, dentre elas indicamos Barrelet; Perret-Clermont (19--), Montangero; Maurice-Naville (1998), Munari (2010), Santos (2019) e Santos; Costella (2020), além, claro, de sua autobiografia (PIAGET, 1976).

Brandão (2014, p. 13) escreve uma breve obra como forma de homenagem a Paulo Freire, contando alguns dos percalços que fizeram um menino de Recife se tornar o educador de óculos e barba que todos conhecemos. Lá Brandão escreve que “toda criança que um dia fica “grande” e vira “uma pessoa adulta” carrega pela vida afora a menina ou o menino que ela foi antes”.

Isso reflete muito do que se vê no próprio Piaget, apenas se troca os óculos e barba de Paulo Freire pelos óculos e cachimbo de Jean Piaget, e, como o nosso Paulo, o Jean carrega para a “sua pessoa adulta” muito da criança que foi.

Sendo que certamente o nosso Jean não foi uma criança que poderíamos chamar de “normal”, pois não é muito comum que alguém publique artigo sobre um pardal em uma revista aos dez ou onze anos (MACEDO, 1994; MUNARI, 2010), como o próprio Piaget (1976, p. 7) relata:

A la edad de diez u once años, inmediatamente después de haber entrado en el “colegio latino”, decidí ser más serio. Habiendo tenido oportunidad de observar un gorrión parcialmente albino en un parque público, envié un artículo de una página a un periódico de historia natural de Neuchâtel. Mi artículo fue publicado: “¡Estaba “lanzado!”

O objetivo deste texto não é escrever sobre a infância de Jean Piaget (o que daria um outro texto ou mesmo um livro), mas destacar que de sua infância/adolescência foi herdado muito do que podemos observar em suas obras, “a atitude de Piaget se deve às suas primeiras interrogações e o quanto ela está impregnada do húmus rico da sua terra natal” (BARRELET; PERRET-CLERMONT, 19-- , p. 08).

Se não vamos aqui falar da infância de Piaget sobre o que iremos tratar? Este texto se valerá do conceito de “Recordações-referências”

de Josso (2004) para apresentar um panorama maior para que você leitor ou leitora possa compreender como Jean William Fritz Piaget se tornou o Jean Piaget que conhecemos. Mas, primeiro iremos ligar pontos que conectam a (auto)biografia com a Epistemologia Genética.

### **3.2 O método (auto)biográfico, as histórias de vida e Jean Piaget: entrelaces**

A primeira importante obra de Jean Piaget é *“A linguagem e o pensamento da criança”*, que data de 1923. O método (auto)biográfico se origina dentro do campo educacional na década de 80, momento em que o próprio Piaget deixa o plano terrestre para voltar a ser parte do planeta. Então, qual a ou as proximidades que existem entre estes dois?

Primeiro é que suas estruturas teóricas surgem por não existir um paradigma no campo científico que atendesse os anseios de ambos. Jean Piaget começa a estudar o pensamento infantil no laboratório fundado por Alfred Binet, em Paris, na França (em um jogo do acaso que mais a frente iremos comentar) e logo percebe que as respostas das crianças não podem ser analisadas a partir dos referenciais existentes.

As histórias de vida emergem nas Ciências Humanas e Sociais para dar voz e palco a atores que não tinham acesso ao campo científico. É do seu pressuposto a ideia de um aprofundamento teórico em relação à formação humana em que os sujeitos permanecem em um diálogo constante consigo mesmo, com o próximo e com os contextos históricos de cada tempo. Para tanto, Pineau (2018, p. 70) comenta que a história de vida “representa a entrada para a vida comum, vivida num mundo normal como uma fonte de conhecimento legítimo”, assim algo que era até então negado pela ciência acadêmica se torna objeto de análise com “caráter científico”.

Os debates em torno da utilização do método biográfico no domínio das ciências da educação e da formação de adultos são relativamente recentes. No entanto, essa perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista [...]. O método biográfico desencadeou, no decurso da sua evolução histórica, importantes polémicas epistemológicas e metodológicas que o opuseram a uma prática positivista das ciências sociais. (NÓVOA;FINGER, 2010, p. 22)

Outro entrelace entre Piaget e a pesquisa (auto)biográfica é que ambos desejavam pesquisar o adulto. Este percebido como sujeito em permanente mudança, em um constante devir. Quem lê a Epistemologia Genética em primeiro plano contesta essa minha afirmação, pois logo vai perceber que as pesquisas piagetianas apresentavam como sujeitos um público majoritariamente composto por crianças e adolescentes.

Mas, o desejo com a Epistemologia Genética é compreender a gênese do conhecimento, ela “é uma busca de explicação para o belo e ímpar fenômeno da inteligência humana” (MARQUES, 2005, p. 50). Como o próprio Piaget (2012, p. 2) afirma: “o caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento aos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico”.

Portanto, o que move Jean Piaget é saber como ocorre a passagem de “um conhecimento pior ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e em extensão)” (PIAGET, 2012, p. 4). Para que seja possível perceber esse desenvolvimento é necessário recorrer às crianças e adolescentes, pois os adultos já teriam suas estruturas formadas e seria impossível identificar de que forma as passagens ocorreriam para se chegar ao pensamento científico ou

hipotético-dedutivo que é a forma de se pensar dos adultos (ou pelo menos assim deveria ser).

Já o método (auto)biográfico dentro do campo da educação busca atender uma lacuna até então existente que é pensar a formação de adultos (dentre eles os professores). Se analisarmos com calma, por exemplo, as teorias educacionais, de Montessori a Vygotsky, de Piaget a Wallon, de Freinet a Ferrière, fica claro que os públicos tomados como sujeitos de análise são predominantemente crianças e adolescentes, para tanto faltam pesquisas que tenham como foco os adultos.

Assim, Nóvoa (1995, p. 18) destaca que “a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. Por isso, esse tipo de abordagem vai dar destaque à figura do adulto, mas não somente isso, ela concederá espaço para que suas vozes sejam escutadas em um mundo em que isso não era visto como sendo algo científico, ou como Josso (2004, p. 97) diz: “saberes socialmente não valorizados ou não reconhecidos como “sérios” pelas academias”.

Algo que deve ser levando em conta também para ambas as teorias é que nada se constrói por acumulação, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). Josso (2004, p. 98) complementa: “todos aqueles que trabalham no campo educativo sabem que os processos de conhecimento não ocorrem por simples adições e que a integração de novas informações ou de saber-pensar requerem reajustamentos em cadeia de todas as ideias que lhe estão associadas”

A Epistemologia Genética e a pesquisa (auto)biográfica investigam os processos de vir a ser dos sujeitos, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Buscam entender como as pessoas se constituem

individualmente, mas sem esquecer as interações deste ser singular com o social em que ele está inserido.

Piaget (1975, p. 330) ressalva que “a inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação”; e é orientando-se simultaneamente para os dois polos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria”. Ou seja, nas relações com o mundo e com os outros o indivíduo se (re)faz como ser único, neste movimento ele constrói sua identidade que invariavelmente é impactada pelo tempo-espaco em que está envolto.

Dessa forma, o contexto sócio-histórico do indivíduo interfere em seu desenvolvimento, sendo que cada pessoa apresenta uma singularidade que precisa ser levada em conta e que acaba influenciando na sua constituição identitária e nas suas possibilidades de interação. Por exemplo, Bolívar (2011; 2012) chega a falar em “geografias sociais” para destacar como os contextos em que cada indivíduo se insere acaba interferindo nas suas próprias constituições como sujeitos de uma sociedade. Já Delory-Momberger (2016, p. 51) complementa que a história de vida de cada pessoa “envolve dimensões extraprofissionais (sociais, familiares, pessoais) e deve ser pensada nas dinâmicas das trajetórias que são sempre singulares”.

Outro ponto de consonância entre os dois corpos teóricos é que ambos podem ser divididos em momentos, em que ao mesmo tempo que se diferenciam são partes complementares que se encaixam em uma totalidade que faz as teorias terem sentido e profundidade.

Pineau (2006), em relação às histórias de vida, divide-as em três momentos, tomando como referência as datas de produções escritas e audiovisuais, assim como as de fundação de associações,

---

<sup>1</sup> Josso (2004, p. 43) tem a preferência pelo termo “transação” no lugar de “interação”, por considerar que ela “denota uma intencionalidade que procura se constituir, simultaneamente, “sendo modelada por” e “modelando” a variedade quase infinita das circunstâncias das nossas vidas”.

de redes de pesquisa e de diplomas de formação na área. Para o autor, existem três períodos que se destacam nesse histórico: um de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000).

Isso também se realiza com a teoria de Jean Piaget. Em trabalho anterior (SANTOS, 2019, p. 22-23) o dividimos em partes baseadas em outras obras que traçam um panorama geral da Epistemologia Genética (BARRELET; PERRET-CLERMONT (19--); MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE (1998)) e tomando como referência as mudanças prático-conceituais que identificamos:

- 1920-1935 seria o momento da descoberta dos campos de investigação a que Piaget se ateria durante sua vida (Biologia; Psicologia; Ciências Morais e Sociais; Lógica e a Epistemologia), já definindo a questão geral de sua caminhada enquanto pesquisador: a ontogênese do conhecimento. Neste primeiro momento, seu foco é o pensamento da criança pequena, demonstrando suas diferenças quanto à natureza do pensamento do adulto, uma vez que, este (o do jovem) seria marcado pela falta de consideração do ponto de vista do outro (conceito de Egocentrismo), ausência de normas morais verdadeiras e falta de uma lógica das relações e das classes;
- 1935-1955 é o grande marco de sua teoria, quando ele se concentra nas questões referentes às estruturas da inteligência e as suas consequências para a Epistemologia, tendo destaque as investigações sobre a lógica do pensamento, o desenvolvimento da inteligência sensório-motora, as estruturas operatórias do pensamento e por fim, a relação destes pontos com a Epistemologia Genética. Relevam-se aqui os estudos sobre o conhecimento prático dos bebês e também o início do pensamento representativo na criança, tendo destaque alguns conceitos como o de Assimilação, Acomodação

e Equilíbrio, Descenração, além de uma melhor explicação sobre os termos esquema e estrutura;

- 1955-1965 é marcado pela criação do Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG), localizado em Genebra (Suíça). A partir deste ponto seu foco se torna a Epistemologia Genética, que em conjunto com pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (lógicos, filósofos, psicólogos, matemáticos, biólogos, etc.) levam o próprio Piaget a conhecer os avanços da ciência em diferentes campos, o que auxilia na validação dos conhecimentos até então desenvolvidos, além de rever alguns pontos que permaneciam com inconsistências teóricas, por exemplo, é dado um outro sentido para a ideia de equilíbrio (ponto chave da teoria) e se concede um maior delineamento para a questão das estruturas. Alguns termos se destacam como das operações (com o tratamento dos agrupamentos e do grupo INRC) e da reversibilidade, além da construção/reconstrução da decalagem vertical e da decalagem horizontal;
- 1965-1980 é o período em que se avulta o estudo sobre a causalidade física e existe uma expansão teórica sobre os mecanismos de construção das formas biológicas e psicológicas. É dado um destaque a vida intelectual da criança e do adolescente, principalmente ao seu pensamento mais refinado (lógico-matemático) e se pode dizer que muda o objeto de estudo: a atenção não é dada mais às categorias e operações do pensamento, mas sim, aos mecanismos pelos quais as categorias e operações do pensamento são produzidas. Se dá ênfase aqui aos aspectos operativos e figurativos da cognição, além de se remodelar o processo de Equilíbrio e de Abstração Reflexionante que se tornam os pontos fundamentais para o progresso cognitivo do sujeito. Desta forma, este último período é marcado por um enriquecimento conceitual que perpassa as relações entre os conhecimentos físicos e lógicos-matemáticos e também da linguagem com as operações.

A partir deste ponto, tomaremos o conceito de “Recordações-referências”, cunhado por Josso (2004), para apontar como Jean William Fritz Piaget se tornou o Jean Piaget mundialmente conhecido.

### 3.3 Jean William Fritz Piaget se tornou Jean Piaget: as recordações-referências

Delory-Momberger (2012, p. 73) afirma que a pesquisa biográfica tem um papel fundamental para se entender como as pessoas no decurso de suas experiências acabam se transformando a si mesmo e o espaço a sua volta.

A pesquisa biográfica teria, assim, por tarefa compreender como ‘o caminhante constrói a paisagem’, mas, da mesma forma também – visto que é a mesma coisa – como ‘a paisagem constrói o caminhante’, em outras palavras, como o indivíduo, no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo que produz em si mesmo e fora de si mesmo o espaço do social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular.

É este ponto destacado Delory-Momberger (2012) que iremos abordar aqui ao indicar quatro acontecimentos charneira<sup>2</sup> ou recordações-referências que modificaram a vida de Jean Piaget e o seu olhar sobre como desenvolver a sua pesquisa, sendo eles:

---

<sup>2</sup> “Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida” (JOSSE, 2004, p. 64).

- a) A atuação no laboratório que pertenceu a Alfred Binet na França;
- b) O nascimento de seus três filhos com Valentine Châtenay: Jacqueline (1925), Lucienne (1927) e Laurení (1931);
- c) Atuar como diretor do Bureau Internacional de Educação;
- d) Fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética.
- e) Esses quatro momentos podem ser definidos no que Josso (2004) chamou de recordações-referências, ou seja, momentos-chaves na vida de uma pessoa que deixa marcas profundas, um divisor de águas que nos movimenta em prol de uma mudança, uma experiência de vida, que altera as formas de se relacionar com si e com a própria realidade.

[...] são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. [...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores [...]. (JOSSO, 2002, p. 29)

Josso (2002, p. 31) ainda complementa que “[...] as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. Como não podemos coletar uma narrativa diretamente com Jean Piaget por este já ser falecido, iremos nos valer do nosso conhecimento de sua vida e obra para delinear as experiências significativas no seu itinerário formativo e de sua vida pessoal, marcando aquelas experiências marcantes que alteraram à sua maneira de fazer ciência.

Souza (2006, p. 116) ao ter como referência Marie-Christine Josso, afirma que as recordações-referências são momentos “que tenham perturbado sua existencialidade”, portanto selecionamos ocasiões que ao nosso ver e do próprio Piaget modificaram a sua existencialidade.

Dessa forma, são recordações-referências a experiência em Paris com crianças em que deveriam ser aplicadas os testes de inteligência, e, que determinou os primeiros passos para o desenvolvimento do que seria o método clínico piagetiano; o nascimento de seus filhos se configurou como uma verdadeira revolução copernicana no modo de desenvolver suas pesquisas que deixaram de se basear apenas na fala das crianças para o manuseio de materiais concretos; a atuação como diretor do Bureau Internacional de Educação, além de ter levado a produção de escritos sobre educação, fez com que Piaget desse uma maior atenção a elementos sociopolíticos que envolve as relações humanas; a fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética que expandiu as pesquisas, ao reunir em um mesmo local especialistas de diferentes áreas que se centravam anualmente a um problema que era observado por uma equipe interdisciplinar e acabou gerando uma série de publicações.

### **3.4 A experiência com crianças na França**

Piaget, ao ter possibilidade de trabalhar diretamente com crianças, logo percebe que existia uma grande distância entre as capacidades cognitivas das crianças com as práticas a que elas eram submetidas, portanto, algo precisava ser realizado para entender aqueles processos desencadeados pelos sujeitos.

O laboratório de Alfred Binet ficou vago com o falecimento do psicólogo francês e não havia ninguém que desejasse utilizar tais instalações para estudar a inteligência das crianças. A oportunidade “caiu no colo” de Piaget, que ficou encarregado de padronizar os testes

de inteligência de um psicólogo inglês (Furt), o que pouco o atraiu, rapidamente fazendo com que seguisse outros caminhos de análise (SANTOS, 2019). Essa experiência encontra-se em sua autobiografia (PIAGET, 1976), e, como foi uma recordação-referência, aparece também no discurso de Piaget ao ganhar o prêmio Erasmo em 1972.

Neste meio tão estimulante, eu tive, sobretudo, a possibilidade inesperada de ser recomentado a Th. Simon, o colaborador do célebre Alfred Binet, e de ver abrir-se o laboratório deste último, que morrera pouco antes, situado em uma escola de meninos de todas as idades. Ora, coisa extraordinária, este laboratório estava vazio e ninguém mais em Paris fazia estudos sobre a inteligência da criança! Simon simplesmente deu-me por tarefa padronizar em francês os excelentes testes do psicólogo inglês C. Furt; mas podem imaginar que a padronização não me divertia muito particularmente (PIAGET, 2014, p. 23).

Coll; Gillièron (1995, p. 16) também descrevem este momento marcante na vida de Piaget.

O fato decisivo por excelência são os contatos que estabelece com as crianças parisienses da escola situada na rua Grange-aux-Belles. No antigo laboratório de Binet, cujo acesso lhe é possível graças ao dr. Simon, e seguindo sugestões deste último, Piaget inicia um trabalho de padronização dos testes de Burt, em condições de autonomia e liberdade totais.

Com autonomia e liberdade total já que não havia mais ninguém interessado no trabalho, Jean Piaget começa a pensar e delinear novos

caminhos para aqueles testes de inteligência, o que desencadeou “seus primeiros trabalhos sobre a lógica de classe e de relações de crianças em idade escolar” (SANTOS, 2019, p. 123). Ao ter que padronizar os testes de inteligência de um psicólogo inglês e frente as respostas das crianças, logo surge um novo problema: “por que os sujeitos tinham tantas dificuldades para resolver alguns problemas e, sobretudo, por que os erros que os sujeitos cometiam eram tão sistemáticos” (DELVAL, 2002, p. 55).

Vale ressaltar que nessa época predominava no campo científico a ideia da observação sistemática e das provas padronizadas para diagnóstico, e, os erros eram o ponto de análise a ser levado em conta e não os processos que conduziam para aquele erro. Isso inquietou Jean Piaget que começa a pensar a partir dos processos que levavam as crianças a terem dificuldades sobre determinados problemas, cometendo erros sistemáticos estando em determinadas faixas etárias, o que seria a base de toda a sua teoria posterior.

Piaget que tinha ido para a França em busca de novos conhecimentos no campo da Psicologia e da Epistemologia, após se decepcionar com o que havia encontrado em Zurique, acabou por achar em Paris, um laboratório vazio, um público infantil a ser estudado e o mais importante para um pesquisador, liberdade para suas ações. Estes ingredientes foram o que desenharam os primeiros traços e cores do que viria a ser conhecido por Epistemologia Genética. (SANTOS, 2019, p. 124)

Ter liberdade de trabalho e uma estrutura montada de pesquisa certamente foi um momento de sorte para Jean Piaget, mas a sorte também acompanha os grandes pensadores, não é mesmo?

### 3.5 Os filhos

Jean Piaget teve três filhos entre 1925 e 1931 juntamente com Valentine Châtenay e isso modificou profundamente a sua teoria, pois além de serem seus filhos eram “sujeitos de pesquisa”. Este fator de mudança fica claro quando analisamos suas obras, as primeiras como *A linguagem e o pensamento da criança* (1923) e *O julgamento moral na criança* (1924) pautam suas análises principalmente nas ações verbais das crianças que são instigadas a responderem aos problemas propostos de forma oral.

Já as obras pós 1930, como *O nascimento da inteligência na criança* (1937), *A construção do real na criança* (1937) e *A formação do símbolo na criança* (1945) o foco deixa de ser as respostas orais das crianças para suas ações frente a objetos concretos. O caso dos filhos é comentado por Delval (2002, p. 60):

Seu trabalho apoia-se, sobretudo, em uma observação extremamente minuciosa de seus filhos, mas introduzindo modificações permanentes na situação para poder observar as respostas. As observações feitas sobre suas duas primeiras filhas lhe permitirão criar situações experimentais problemáticas com seu terceiro filho, de tal modo que as hipóteses que foi formulando com seus dois primeiros sujeitos serão postas à prova nas observações sobre o terceiro.

Certamente o que mais “sofreu” foi seu último filho, Laureni, nascido em 1931. Foi com ele que Jean Piaget confirmou parte de suas observações realizadas anteriormente com suas duas filhas mais velhas. Essa postura de pesquisador frente aos seus filhos é tão conhecida que ele chega a ser indagado se isso não teria de alguma forma traumatizado Laureni, ao que ele responde: “*Fue, sobre todo, con mi tercer hijo, el varón, con quien yo hice más experiencias, y*

*cuando él entró em la universidad, todos sus compañeros estaban muy sorprendidos de encontrarse com un tipo completamente normal"* (PIAGET, 1976, p. 54).

Um filho ou filha geralmente modifica a vida das pessoas, tornando-se, por muitas vezes, recordações-referências, e com Piaget isso não foi diferente, *"en 1925 nació mi primera hija y la segunda en 1927 (un varón las siguió en 1931). Con la ayuda de mi mujer pasé un tiempo considerable observando sus reacciones y los sometí a un cierto número de experiencias"* (PIAGET, 1976, p. 22). Mesmo com esse espírito de constante pesquisador frente às suas crianças, os três se tornaram nas palavras do próprio: "completamente normais", para surpresa das pessoas que conviviam com eles.

De resultado direto, temos uma mudança na forma de analisar as outras crianças e adolescentes, permitindo consolidar os caminhos metodológicos do que ficou conhecido como o seu método clínico.

### **3.6 Bureau Internacional de Educação (IBE)**

Um dos pontos criticados da teoria piagetiana é a questão do social como algo menor dentro do corpo teórico, bem como já destacamos em Santos (2019). Acreditamos que isso não se encontra em segundo plano dentro da Epistemologia Genética, mas sim, está em sua essência, pois a ideia de interação existente se foca principalmente nas possibilidades que o meio oferece aos indivíduos, este meio entendido como o físico e o social.

O tipo de relação preconizado por Jean Piaget entre sujeito-objeto considera o social como uma das instâncias presentes na gênese dos conhecimentos, pois ele "não nega nem negligência a função do meio físico, nem a influência do meio social ou da linguagem, para ele, o ser humano constrói suas estruturas a partir da mescla destes fatores" (SANTOS, 2019, p. 38).

Essa questão de se atentar ao social acaba se tornando quase que acidentalmente para Piaget um ponto a ser levado em conta em razão do seu trabalho no IBE, que mais tarde se tornaria parte integrante da UNESCO. A instituição tinha como principal objetivo pensar a Educação, e, não há meios de se refletir sobre esse campo sem ter uma compreensão forte do papel do social em todas as práticas que englobam o ato de ensinar e aprender.

Como o próprio Piaget resgata de suas memórias, ele atua no IBE de livre e espontânea pressão de amigos como Pedro Rosselló, Edouard Claparède e Pierre Bovet, sendo por quase 40 anos o diretor e tendo Pedro Rosselló como seu diretor assistente. Este momento pode ser considerado uma “recordação-referência”, pois foi um período de experiências formadoras, sendo tão marcante para Jean Piaget que ele rememora em sua autobiografia o momento em que entra na instituição para o cargo de diretor no lugar de Pierre Bovet: *“en 1929, acepté imprudentemente el cargo de director de la Oficina Internacional de la Educación, cediendo ante las instancias de mi amigo Pedro Rossello, que se convirtió en director adjunto”* (PIAGET, 1976, p. 25).

Sobre as experiências formadoras, Bragança (2014, p. 99) defende que *“y son las experiencias formadoras, en la lo que nos alcanza, que nos sobreviene, nos derrumba y transforma, inscritas en la memoria, que vuelven por la narrativa, no como descripción, pero como recreación, reconstrucción”*. Jean Piaget (1976, p. 25) volta a lembrar as dificuldades como a falta de apoio internacional, pressões de segmentos que até então estavam reprimidas e obrigações administrativas que lhe tiravam tempo para a pesquisa. *“Este asunto me costó mucho tiempo ciertamente, tiempo que habría podido utilizar mejor sin duda consagrándolo a la psicopatología del niño, pero en cambio ¡cuánto me enseñó sobre la psicología del adulto!”*.

Essa aprendizagem em relação à psicologia do adulto é uma menção às questões sociopolíticas que se vive ao atuar em uma instituição internacional, principalmente uma que tem relação direta com a questão educacional. Ele teve que “aprender” a trabalhar com um tipo de relação a que não estava habituado, o mundo político em escala internacional.

E a partir dessa vivência como membro do IBE que ele passa a escrever seus textos voltados para a educação, uma temática que aparece diretamente sendo abordada em cerca de 3% de suas obras, como indica Munari (2010). É de sua relação com a UNESCO, por exemplo, que ele redige em 1971, o livro *Para onde vai a educação?*, a pedido da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, e é dessa experiência também que ele visita o Brasil, “*la UNESCO me envió como representante a las conferencias de Sèvres y de Río de Janeiro, y me confió la edición de un folleto, ‘El derecho a la educación’*” (PIAGET, 1976, p. 30).

Foi a partir deste ponto que Jean Piaget se compromete a um projeto de uma Educação internacional. Mesmo que esse assunto não fosse a temática de destaque em sua mente e coração, a gênese do conhecimento que somente pode ser percebida nas crianças e adolescentes acaba por ganhar palco, principalmente nas práticas educativas que existem em espaços formais e não formais de aprendizagem, o que acabou conduzindo o uso de sua teoria para o campo da Educação.

Fessard (2000) disse que foi por causa do BIE que Piaget foi convidado em diversos países do mundo como psicólogo da infância. Então a atividade dentro do BIE lhe permitiu se constituir uma celebridade internacional? Ou foi através do BIE que ele conseguiu difundir os conceitos de sua teoria? Será também que nesta instituição ele pôde falar não só

de psicologia, mas também de educação? Lembremos que Piaget, durante os quase 40 anos enquanto diretor do BIE, acompanhou e comentou diversas pesquisas realizadas em vários países. Assim, ele esteve na posição central de todas as reformas educacionais que seguiram, e aderiu desde o princípio ao espírito de colaboração internacional e de promoção da paz. (PARRAT-DAYAN, 2006, p. 14)

### 3.7 O Centro Internacional de Epistemologia Genética

A criação em 1955, do Centro Internacional de Epistemologia Genética, em Genebra, é o grande marco para a Epistemologia Genética, pois é o local em que Piaget “finaliza” a sua teoria. O seu objetivo era garantir um lócus de pesquisa interdisciplinar, em que pesquisadores de diferentes campos teóricos e contextos geográficos, se reuniam para debater por um período determinado alguma questão levantada por Jean Piaget, resultando sempre em alguma publicação.

A sua instalação somente foi possível a partir do financiamento da Fundação Rockfeller (MACEDO, 1994; PARRAT-DAYAN, 2006) e, por seu caráter inovador para a época na forma de se fazer pesquisa, foi complicado convencer órgãos a financiarem o projeto, como o próprio Piaget (1978, p. 130) relata:

Do ponto de vista da organização da pesquisa, as fundações, os centros nacionais de pesquisa científica, os poderes universitários etc., trabalham muitas vezes em função dessa mesma divisão em compartimentos, enquanto um apanhado de conjunto, que permite a comparação das tendências novas nas diferentes disciplinas, talvez favorecesse as colaborações e as pesquisas interdisciplinares. Para dar

apenas um exemplo, foram-me necessários vários anos para convencer a Fundação Rockefeller da utilidade de um “Centro Internacional de Epistemologia Genética”, que fizesse colaborar lógicos, psicólogos e especialistas das ciências consideradas, porque os diretores dos departamentos da fundação, apesar de toda a boa vontade, achavam essa colaboração ilusória.

Destinado a realizar pesquisas interdisciplinares sobre a formação da inteligência em Genebra, assim Parrat-Dayan (2006, p. 14-15) descreve o CIEG:

O CIEG foi criado por J. Piaget no quadro da faculdade de Ciências da Universidade de Genebra, no ano 1955 e com a ajuda da Fundação Rockefeller. Piaget dirigiu o Centro até sua morte, em 1980. A finalidade do Centro era a de assegurar a possibilidade de um trabalho em equipe entre especialistas vindos de horizontes diversos para estudar, durante um tempo, os mesmos problemas delimitados pela epistemologia científica do ponto de vista do desenvolvimento. Ele teve o apoio de colaboradores regulares, mas também de psicólogos vindos de horizontes diferentes: lógicos, matemáticos, físicos cibernéticos, biólogos etc. O centro era um lugar de colaborações interdisciplinares. Este centro de pesquisa tinha como objetivo construir uma epistemologia genética, ou seja, uma ciência positiva, tanto empírica como teórica do decorrer das ciências positivas. Ao invés de se perguntar o que é o conhecimento, como fazia a filosofia, a Epistemologia Genética se pergunta como os conhecimentos crescem ou aumentam, tanto em compreensão como em extensão. Ou seja, como se passa de um conhecimento menos complexo e potente a um conhecimento mais complexo e potente, que equivale ao

pensamento científico. O Centro vai, então, produzir fatos epistemológicos. A função do Centro será a de mostrar como os conhecimentos aumentam em função de reestruturações internas, que são o resultado da interação do sujeito com o meio físico e social.

O apoio de diferentes colaboradores permitiu a Piaget consolidar algumas de suas ideias e testar tantas outras hipóteses levantadas na busca do entendimento de como os “conhecimentos crescem”, sendo que eram convidados também teóricos que não compartilhavam dos mesmos referenciais de Jean Piaget. Macedo (1994, p. 142) escreve que “Piaget convidava seus opositores teóricos ou experimentais a passarem um ano no Centro, para juntos discutirem e analisarem determinado tema”.

Neste sentido o centro internacional se configurou como um lugar de intercâmbio de saberes de um grupo de pesquisadores com distintas formações, e “é neste instituto que Piaget conclui, finalmente, sua teoria” (PARRAT-DAYAN, 2006, p. 12). Foi algo que marcou a vida de Piaget, sendo uma das “recordações-referência” destacadas em sua autobiografia.

La experiencia decisiva que viví en esta última década, esencialmente en nuestro Centro de Epistemología Genética, me ha convencido, por el contrario, de la necesidad de las investigaciones interdisciplinarias y de su fecundidad para la solución de los problemas específica y auténticamente psicológicos. (PIAGET, 1976, p. 40)

A vivência no centro é tão marcante para Piaget que ele destaca como uma experiência decisiva que viveu a partir das pesquisas de caráter interdisciplinar que somente foram possíveis em razão do Centro Internacional de Epistemologia Genética. O mais interessante

é reparar na forma de funcionamento dessa instituição, que muito se assemelha ao corpo teórico que acompanhou Jean Piaget em sua vida, como Bolívar (2011, p. 13-14), questiona "*¿qué relaciones puedo establecer entre mi vida y mi práctica profesional?*", na de Piaget, é praticamente impossível desvincular sua vida de sua atividade profissional (reparem no exemplo com seus filhos), pois são pontos que se unem e se confundem.

A ideia da pesquisa era apresentada por Piaget a partir de uma conferência inicial em que ele demonstrava a questão a ser pesquisada com algumas das suas ideias rascunhadas sobre o assunto a um grupo de sujeitos que tinham formações/funções bem definidas. Havia aqueles chamados apenas para realizar os experimentos e outros de diferentes áreas para refletir sobre a questão proposta. O tema escolhido para o período de um a dois anos era abordado por uma equipe e era sempre observado tanto pelo viés teórico como prático. Uma das concepções era coletar dados e levantar hipóteses, e, cada pesquisador apresentava sua leitura a partir dos seus próprios referenciais. Geralmente a pesquisa se organizava da seguinte forma:

- a) os três primeiros meses permitiam a organização tanto teórica como experimental.
- b) os seis meses que seguiam consistiam em um aprofundamento do quadro teórico-prático e na elaboração de um quadro interpretativo coerente.
- c) Por fim, Piaget organizava um simpósio que reunia todos os envolvidos na pesquisa e eram apresentadas e debatidas as pesquisas que foram desenvolvidas no período. Jean Piaget reunia as ideias da equipe, os protocolos e os relatórios e organizava pelo menos uma publicação apresentando o que foi pesquisado naquele ano (MACEDO, 1994; PARRAT-DAYAN, 2006; RATCLIFF, TAU, 2018). Ele mesmo relata esse momento final: "o trabalho de cada ano é discutido em um simpósio

final e dessas reuniões participaram eminentes especialistas como W. V. Quine, E. W. Beth, F. Gonseth, Th. S. Kuhn, M. Bunge, D. Bohn, W. McCulloch, B. Kedroff etc.” (PIAGET, 1978, p. 28).

É quase impossível não ver uma relação direta entre a teoria piagetiana e o funcionamento do centro. Quase todos os ingredientes presentes na Epistemologia Genética encontram uma correspondência na forma de desenvolvimento da pesquisa. A Abstração Reflexiva aparece nas reelaborações teóricas-práticas realizadas pela equipe de pesquisadores; as interações entre sistemas e subsistemas cognitivos, que surge entre outras partes nos estádios de desenvolvimento, estão presentes nas interações entre os teóricos e os responsáveis pelos experimentos; os distintos níveis psicogenéticos podem ter sua analogia no encadeamento dos diferentes períodos do ano; a Assimilação-Acomodação-Adaptação estão na coordenação e integração dos dados coletados e analisados; A figura de Jean Piaget, que permanece ativo nas pesquisas até sua morte em 1980 é o reorganizador central, algo como o princípio de Equilibração Majorante (PARRAT-DAYAN, 2006).

Nesse sentido, a organização do centro consolidou um espaço para que suas pesquisas fossem expandidas exponencialmente, dando fôlego para que pontos centrais da Epistemologia Genética fossem abordados por uma equipe multidisciplinar, que se centrava em analisar uma questão a partir de diferentes pontos de vista. Durante sua vida, Jean Piaget buscou construir sua teoria e o Centro Internacional de Epistemologia Genética permitiu dar um fechamento para o seu corpo teórico, sendo que a questão central da gênese do conhecimento permanece do período que ele observava moluscos em Neuchâtel até a sua morte.

Os centros de pesquisa por quais ele passou como o Bureau Internacional de Educação e o Centro Internacional de Epistemologia

Genética, foram os lugares em que se desenvolveu/comprovou/aprofundou as ferramentas e os conceitos fundamentais de sua teoria, e, essa participação se liga as etapas de sua vida profissional/pessoal com as experiências que teve ao conhecer as crianças parisienses e com o nascimento dos seus três filhos.

Sua vida e obra se confundem em um conjunto de experiências que moldaram a figura de grande pesquisador que Jean Piaget acabou se tornando. Ao analisarmos sua vida como um todo, permanece claro para nós que os itinerários formativos se confundem com seus itinerários de vida, esses últimos com grande impacto para o desenvolvimento dos caminhos teóricos-metodológicos que foram escolhidos.

Os momentos indicados neste breve texto não resumem quem foi Jean Piaget, mas são marcas pessoais/profissionais que ilustram a sua transformação profissional. São/foram encontros que imprimiram em Jean William Fritz Piaget as aprendizagens experienciais e formativas que o transformaria no Jean Piaget, ou apenas no senhorzinho de sorriso fácil e cachimbo que os mais íntimos chamam apenas de Piaget.

## REFERÊNCIAS

BARRELET, Jean-Marc; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *Jean Piaget aprendiz e mestre*. Trad. Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, [19--].

BECKER, Fernando. Discussões sobre a epistemologia do trabalho docente – Fernando Becker. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/606/342>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Revista Pátio XI*, n. 43, p. 12-15, ago, 2011.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: temas transversais. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 27-69.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Biografias educativas de professores/as: abordagem teórico-metodológico y aprendizajes com el caminho recorrido. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (orgs.). *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 85-102.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

COLL, César; GILLIÈRON, Christiane. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: BANKS-LEITE, Luci (org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 13-50.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: temas transversais. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71-94.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (orgs.). *A nova aventura (auto)biográfica*: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 39-57.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico*: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MONTANGERO, Jaques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Trad. Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Tradução e organização Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F.; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição; GONÇALVES, José Alberto M.; FONTOURA, Maria Madalena; BEM-PETERZ, Miriam. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, António. FINGER, Matthias. Introdução. In: NÓVOA, António. FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-30.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. *Mnemosine*, v. 2, n 1, p. 12-17, 2006. Disponível em: [https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41397/pdf\\_66](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41397/pdf_66). Acesso em: 14 de ago. 2020.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PIAGET, Jean. *Autobiografía: el nacimiento de la inteligencia*. Buenos Aires: Ediciones Caldén, 1976.

PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Trad. Agnes Cretella. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

PIAGET, Jean. *Relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Trad. Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Trad. Maria Teresa Van Ackere Helena Coharik Chamlian. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 de fev. 2020.

PINEAU, Gaston. A aventura de histórias de vida como artes formadoras da existência. Trad. Fabiane Puntel Basso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). A nova aventura (auto)biográfica: tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 69-95.

RATCLIFF, Marc J.; TAU, Ramiro. A networking model. The case of the International Center for Genetic Epistemology. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 1215-1238, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/42233>. Acesso em: 14 de ago. 2020.

SANTOS, Leonardo Pinto dos. *A Geografia Escolar e o Espaço Mentalmente Projetado: um olhar piagetiano*. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SANTOS, Leonardo Pinto dos; COSTELLA, Roselane Zordan. 40 anos da morte de Jean Piaget: mas, e se Piaget fosse vivo? In: PAIM, Robson Olivino; PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; COPATTI, Carina; GENGNAGEL, Claudionei. *Geografias que fazemos: Educação Geográfica em diferentes contextos*. Editora CRV, 2020. No prelo.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

## 4. EXPERIÊNCIA (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Aline de Lima Rodrigues

Será que um professor é apenas resultado do seu processo de formação universitária? Será que apenas a partir dos conteúdos e disciplinas aprendidas durante a graduação que se constroem os professores? A partir dessas e de outras indagações, passou-se a questionar quais os demais saberes fundamentais na constituição do Ser-Professor, que outros aspectos necessitam ser considerados quando se pensa na formação docente.

Essa questão está diretamente relacionada à definição dos conhecimentos profissionais que servem ao magistério, a pensar o professor enquanto sujeito de conhecimento e não apenas um profissional que repete/reproduz discursos e conhecimentos adquiridos na universidade, no seu espaço de formação acadêmica.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 227) coloca:

“Todavia, com o passar do tempo, ela foi-se alargando e se ramificando e deu origem a produções teóricas autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos

professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais etc.

Tardif, em seu livro *Saberes docentes e formação profissional* (2014), aborda os demais saberes que constituem o professor e que contribuem na sua *práxis* docente, para além dos saberes profissionais adquiridos ao longo de sua formação inicial. Este autor estabelece saberes, que para ele, são fundamentais para se entender a formação docente, conforme exposto no quadro abaixo:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

**Quadro 1** – Os saberes dos professores

**Fonte:** Elaborado por Tardif (2014, p. 63).

Este quadro demonstra a necessidade de se entender o professor como um sujeito em formação e que é constituído dos conhecimentos de vida e de profissão, pois o que ele compreende por educação, pela importância da escola, o que sabe das teorias pedagógicas, e da sua ciência, vão se traduzir diretamente na sua prática enquanto professor e nada desses saberes apresentados por Tardif são estáticos.

Os professores, assim como os demais profissionais, transformam-se ao longo da sua jornada de vida e de trabalho. Então, como achar que um profissional do magistério está pronto ao se formar em determinada área do conhecimento? E os saberes de antes e os saberes que vai adquirir com o tempo?

Tardif deixa claro que o seu objetivo é “mostrar de que modo essa questão pode nos ajudar a repensar certos temas, especialmente o da subjetividade dos professores, do qual vou tratar estabelecendo relações com a questão dos saberes e da prática docentes” (2014, p. 228). A questão da subjetividade tem guiado suas pesquisas, por evidenciar, o que ele denominou de postulado:

os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (2014, p. 228)

Neste momento, guiar as pesquisas sobre formação docente para outro patamar, que não apenas o de natureza dos componentes curriculares, pressupõe compreender o professor pelo que é, o que traz de experiência de vida, o que e o como pensa educação e ensino. Isto é, o professor é um sujeito que atribui significado a sua prática a partir do que lhe é significativo, importante em virtude dos seus

conhecimentos e experiências de vida, do cotidiano. Não é mais possível pesquisar formação inicial e continuada de professores sem ouvir e sentir quem são os professores (TARDIF, 2014).

Dentro dessa perspectiva da subjetividade na compreensão do processo de formação docente, outras correntes de pesquisa se desenvolveram pelo mundo, inclusive no Brasil, introduzindo uma outra forma de pensar e pesquisar a formação de professores, a (auto)biografia, que consiste no processo do professor narrar a sua história de vida, a partir do que lhe é significativo.

A formação de professores esteve durante muito tempo voltada aos indicadores acadêmicos da aprendizagem, a partir das competências e dos conhecimentos dos professores e agora tem-se correntes que se contrapõem a essa racionalidade, centrando-se na análise existencial, ou seja, no sujeito em formação, em suas histórias, em suas singularidades e subjetividades, em suas experiências ao longo da vida (SOUZA, 2004).

Neste sentido, Passegi destaca:

A partir dos anos 2000, observa-se nos estudos pós-graduados no Brasil, um movimento que vem contribuindo para a fundação da pesquisa (auto)biográfica em Educação. Ele se expressa na explosão de teses e de mestrados que tomam como palavra-chave da investigação o termo (auto)biográfico; êxito dos Congressos Internacionais sobre pesquisa (Auto)biográfica (CIPA); a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph); a existência de publicações nacionais e internacionais sob o título de Pesquisa (Auto)biográfica. (2010, p. 106)

Para Souza (2010, p. 163), "A pesquisa (auto)biográfica no processo de formação de formadores vincula-se à ideia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu

próprio percurso de vida, permitindo ao sujeito perceber-se como ator da sua trajetória de formação”.

Nesse sentido, compreendendo o professor como um conjunto de saberes inerentes a sua história de vida, procurou-se identificar o quanto do tempo de escola era traduzido nas práticas de estágio. Para tanto, realizou-se a pesquisa em uma turma de estágio obrigatório em geografia – Ensino Médio– no ano de 2019, em uma universidade pública federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa, a partir de narrativas docentes e histórias de vida, teve como preocupações centrais identificar, nos registros dos alunos, as experiências vividas durante os estágios e avaliar as potencialidades das narrativas e das histórias de vida como instrumento de investigação para a pesquisa sobre formação docente.

Escrever sobre si é entendido como um gênero (auto)biográfico no qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões sobre sua caminhada intelectual e profissional (PASSEGGI, 2008).

O estágio é um momento singular na formação inicial de professores, pois é quando assumem, enquanto professores, a sua prática. Se veem diante dos desafios da sala de aula, da escola, do ser-fazer professor na elaboração dos planos de ensino, no que ensinar, no como ensinar, no que avaliar, em quem é o meu aluno, em para quem estou ensinando? Essas e muitas outras questões se colocam no momento do estágio de uma forma mais evidente ao professor em formação.

Cousin destaca sobre os estágios que

é importante para a formação docente porque possibilita o fazer docente e potencializa o entrelaçamento do conhecimento teórico aprendido no curso de formação, com a prática em sala de aula, em frente a diversas situações do cotidiano escolar, em busca de uma elaboração da práxis docente, (2015, p. 30)

O estágio, quando compreendido como um elemento fundamental da formação de professores, que faz o enlace entre a teoria e prática, constitui-se em importante ferramenta de pesquisa tanto para se analisar a formação inicial nos cursos de formação de professores quanto para os professores supervisores/orientadores de estágio observarem como se desenvolvem os saberes dos estagiários no contexto da sala de aula.

Para Ribeiro (2015), o estágio constitui-se como um processo de ensino/aprendizagem quando ultrapassa seu caráter formal e passa a representar um momento de crescimento aos estagiários e aos seus supervisores. Ou seja, o estágio tem significado na formação inicial de professores quando compreendido e realizado dentro da perspectiva pedagógica, como espaço de aprendizado e de significação e/ou ressignificação da sua prática docente.

Nesse aspecto, a realização dos estágios durante os cursos de graduação pode se configurar como um momento significativo de investigação por parte das instituições formadoras de professores, pois procura entender quem é o aluno que está realizando o estágio, como vem se constituindo como um professor, que saberes carrega, e, por isso, pode dar novos encaminhamentos à pesquisa, indo ao encontro do que Tardif menciona sobre considerar o aspecto da subjetividade do professor. Para Portugal (2015, p. 55), “cada aluno é um ser histórico que traz consigo e em si história e um conhecimento adquirido na sua própria vivência”.

Dessa forma, ao escolher realizar uma pesquisa para conhecer o nosso estagiário e, além disso, compreender quem é o professor e a prática docente que se assumem realizando o estágio, definiu-se como caminho metodológico a prática (auto)biográfica, com as narrativas (auto)biográficas, ou seja, solicitar que os estagiários escrevessem sobre sua trajetória escolar e universitária. Com Simão (2011, p. 163),

considera-se que “A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado”.

A narrativa possibilita, portanto, o desenvolvimento tanto da consciência sobre experiências vivenciadas, quanto do autoconhecimento sobre as experiências vivenciadas, quanto do conhecimento, situando o narrador como sujeito de sua própria história (SOUZA, 2006). Galvão apresenta a narrativa como método de investigação em educação a partir de três perspectivas de análise:

- A narrativa como método de investigação pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação;
- A narrativa como método de análise pressupõe o domínio de técnicas linguísticas de interpretação dos textos recolhidos, baseadas em análise semântica que dê sentido quer ao discurso dos narradores, quer aos propósitos da investigação. Qualquer das técnicas de interpretação que se utilizem tem de ser bem fundamentada, sendo as opções sociológicas, antropológicas ou psicológicas, ditadas pela ênfase que se dá à investigação, de acordo com os problemas de partida.
- A narrativa como relato de investigação pressupõe a escolha do que parece ser um discurso claro e coerente para que a história tenha sentido e credibilidade para quem lê. Tratando-se de um texto científico e não apenas literário, implica o recurso a normas de escrita, simultaneamente reveladoras dos dados de uma investigação e agradáveis para que o texto seja lido com agrado. (GALVÃO, 2005, p. 342)

Portanto, a narrativa pode servir como caminho investigativo na pesquisa em educação, pois pode ser importante para o processo

de reflexão pedagógica do professor, que ao narrar-se reflete sobre sua prática e ainda pode servir como processo de formação quando reflete posturas e reflexões sobre o processo de ensino aprendizagens.

O desenvolvimento do percurso metodológico utilizado durante a pesquisa na disciplina de estágio contou com dois momentos, o *memorial* e o *diário de formação*, seguindo a proposta metodológica de Portugal (2015).

No memorial, os alunos escreveram sobre suas trajetórias pessoais, a partir de suas memórias da infância, das etapas escolares (Ensino Fundamental e Médio) e a etapa de formação docente/universitária (antes, durante e após o estágio), destacando suas escolhas profissionais, na educação e na Geografia. De acordo com Brito (2010, p. 58), define-se memorial como um olhar retrospectivo, um movimento que consiste em contemplar o passado, com o olhar de hoje, na perspectiva de delinear um percurso de vida.

O outro momento foi a elaboração do diário de formação, que se constituiu como espaço para documentar as situações vividas no exercício da docência durante o estágio. Segundo Brito (2010, p. 59), “os *diários* de prática pedagógica contribuem para a obtenção de registros a respeito do exercício docente sobre os dilemas que enfrentam no cotidiano do trabalho docente e sobre como percebem e resolvem seus dilemas”.

Ainda segundo Brito, os registros presentes nos diários podem representar simples descrições dos planos de aula, “mas poderão, ainda, assumir a dimensão reflexiva, revelando pensamentos e análises críticas acerca das experiências docentes” (2010, p. 59). Tudo isso pode estar relacionado com quem é o estagiário, qual seu grau de maturidade acadêmica, qual o sentido que dá a sua prática, qual o sentido que dá ao estágio que realiza, se consegue perceber o estágio como um processo de aprendizagem, de reflexão,

de construção docente e não apenas, aplicação de planos de aula previamente concebidos.

Para Souza (2006, p. 55), “o memorial e os diários da prática se comportam como instâncias potencializadoras de reflexões acerca dos percursos, das vivências formativas/acadêmicas dos professores”, na medida em que ao narrar-se o sujeito traz à tona momentos significativos de sua trajetória, sejam eles bons ou ruins, e que, ao falar deles, já está realizando uma reflexão sobre o que viveu, que pode, muitas vezes, implicar numa ressignificação desses momentos, como por exemplo, reconhecer muitos sentidos da sua práxis como reflexo das suas experiências de vida, de escola, de universidade.

Observou-se que a pesquisa (auto)biográfica possibilitou, a partir das narrativas docentes e das histórias de vida, que os alunos olhassem para si e compreendessem que o processo de formação e constituição de um professor, perpassa a vida de cada um, suas vivências, seus saberes construídos ao longo do tempo e que se materializam no modo de conceber a educação, a geografia e, principalmente, se refletem na prática docente em sala de aula.

A abordagem biográfica e o trabalho com histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento na pessoa do professor, nas suas aprendizagens e experiências (SOUZA, 2006). Falar de si pode ser um caminho importante para se pensar a ressignificação da formação de professores nos cursos de licenciatura.

#### **4.1 Narrativas dos estagiários e o encontro de si com a prática docente**

O itinerário de realização da pesquisa foi organizado a partir do *Espaço de investigação e formação*, dividido em *Memorial e Diário de formação*, baseando-se na metodologia de Portugal (2015).

No *Memorial: trajetórias pessoais*, o estagiário escreveu sobre ‘Quem sou eu?’ Em uma narrativa que abordasse:

- Minha infância e a entrada na escola
- Memórias escolares – ensino fundamental
- Memórias escolares – vivências no ensino médio
- Memórias escolares – A geografia na minha vida: assim aprendi Geografia na educação básica
- Memórias escolares – assim fui avaliado(a)
- A escolha da profissão docente e do curso de Geografia
- Tornando-me professor(a) – as aprendizagens na UFRGS
- Tornando-me professor(a) – o estágio e a aprendizagem da/na e sobre a docência no ensino fundamental
- Tornando-me professor(a) – o estágio e a aprendizagem da/na e sobre a docência no ensino médio

No *Diário de formação* – documentação das situações vividas no exercício da docência durante o estágio.

Os estágios foram realizados no Ensino Fundamental e Médio, todos em escolas públicas, na disciplina de Geografia. Para nomear os sujeitos da pesquisa, optei por adjetivos, que considero os traduzir-, seja pelas suas histórias de vida ou pela postura durante a realização dos estágios: *Encantadora, Mágico, Determinado e Lutador*

Quando foram apresentadas para a pesquisa, os alunos se mostraram surpresos com as perguntas, o que é recorrente quando nos são colocadas questões que nos façam refletir sobre nós mesmos. Dessa forma, expliquei claramente os objetivos da pesquisa, embora naquele momento eu mesma, enquanto pesquisadora, desconhecesse o quanto iria aprender lendo as narrativas e fazendo as observações de estágio, o quanto de cada um estava presente nas falas, nas posturas e até mesmo no que não gostariam de fazer, ao pediram, insistentemente, nas aulas de orientação de estágio: *“professora, me ajude a fazer uma aula diferente de Geografia!”*

## 4.2 Memorial: Trajetórias pessoais

### 4.2.1 Minha infância e memórias escolares

#### 4.2.1.1 Encantadora

A *Encantadora* traz em seu memorial o registro das escolas pelas quais passou e coloca em evidência as professoras que foram importantes nas suas trocas de escolas:

Lembro perfeitamente da minha professora na pré-escola, que cantava músicas para iniciar as aulas, dos trabalhos e do empenho dela com a turma, lembro também da agenda a qual eu esperava ansiosa para ler os avisos junto da minha mãe.

No ensino fundamental, já em outra escola, a estagiária destaca:

o que mais me lembro é da professora de português que me ajudou desde minha chegada, preocupada com o meu caderno, com minha situação de novata na turma e com o meu rendimento escolar. Mesmo nos próximos anos quando ela não era mais minha professora, sempre fomos muito próximas e isso me ajudou muito a gostar daquele momento.

Ainda sobre o ensino fundamental, *Encantadora* destaca um projeto escolar sobre arte e meio ambiente que marcou sua passagem pela escola:

os participantes do projeto deveriam criar alguma apresentação com esse tema e apresentar para a escola. Eu e minhas colegas fizemos uma paródia sobre o lixo e cantamos para toda a escola, nosso grupo venceu 1º lugar e o prêmio foi gravar nossa paródia em um estúdio musical.

Em mais uma transferência de escola no ensino fundamental, notadamente a lembrança da escola se faz pelos laços afetivos com uma professora:

o que mais me lembro dessa escola é da professora de Matemática, por sua dedicação e principalmente pela sua didática, que fazia com que todos amassem a aula e a matéria.

As recordações mais evidentes com as professoras podem ser explicadas pelas trocas de escola que dificultaram a construção de laços de amizades com os colegas, fato tão recorrente nessa idade escolar, que é a socialização e a construção dos vínculos de amizades. No entanto, essas lembranças narradas pela estagiária são evidentes na sua prática docente, têm muito dessas professoras, na professora que ela está se tornando, como poderemos constatar mais adiante.

No ensino médio, *Encantadora* passou por duas escolas, uma delas na modalidade magistério. As lembranças destacadas na narrativa são de problemas estruturais e falta de professores em uma das escolas, também ressalta:

sobre essas duas escolas o que me lembro bem é da imensa quantidade de trabalhos didáticos que fizemos por conta do curso e da falta que me fez ter aulas de geografia, história, química e física.

E mais uma vez, a lembrança de uma professora esteve presente:

lembro muito da professora de português, que me fez amar essa matéria somente por sua dedicação e empenho com suas aulas.

Sobre a Geografia aprendida na educação básica, *Encantadora* ressalta que lembra pouco dos estudos sobre essa disciplina:

no ensino fundamental eu lembro que o estudo de um modo geral era basicamente o estudo do livro didático e pintura de mapas e, no ensino médio não tive essa disciplina por ter cursado magistério e essa disciplina não estava na grade curricular.

Esse relato reforça o que vai se repetir nas demais narrativas sobre o ensino-aprendizado de geografia, constantemente tradicional e enfadonho.

#### 4.2.1.2 Mágico

Este aluno pouco escreveu sobre suas memórias escolares, ressaltando em evidência sua inclinação a atividades lúdicas e criativas, que veio a influenciar na sua profissão de mágico. Nas suas memórias escolares, destacou:

lembro-me que o jardim era “chato”, não gostava e chorava toda vez que voltava para casa, pois no início meus colegas riam do meu sotaque de estrangeiro.

Não diretamente relacionado a suas memórias escolares, *Mágico* escreveu que foi nessa época da sua vida que descobriu sua vocação para a arte:

lembro-me que nunca gostei muito das brincadeiras clássicas, eu gostava de jogos criativos, de inventar coisas. Desde cedo comecei a surpreender meus parentes com mágicas e atividades circenses.

A escola, o ambiente escolar, os processos de aprendizagens, os professores, não foram significativos na trajetória de vida do estagiário, pois ao narrar a si neste período de sua vida, dá destaque à sua descoberta pela arte e pelo entretenimento. O fato de não mencionar mais sobre a escola pode estar associado a aulas e práticas escolares pouco criativas e atraentes, em que não se incentivava a criatividade e nem a curiosidade dos alunos. Essa dedicação aos procedimentos lúdicos vai ser uma constante na prática docente do estagiário.

No ensino médio, ressaltou:

tive grandes experiências e fiz muitas amizades. É importante ressaltar que enquanto estudava, paralelamente, sempre trabalhei com arte, principalmente como mágico, tendo então uma profissão que gostaria de fazer pelo resto da vida.

Mais uma vez, a sua paixão pela arte sobressai-se em suas lembranças e memórias da escola no Ensino Médio, não fazendo nenhuma relação com as disciplinas, professores e rotina escolar.

#### 4.2.1.3 Determinado

A narrativa desse aluno está permeada pelas dificuldades de relacionamento com os demais sujeitos do ambiente escolar, evidenciando uma trajetória muitas vezes solitária, mas de resistência aos estudos e à formação profissional.

Nos anos iniciais, destaca a importância da professora:

lembro da professora no ensino primário, uma pessoa muito amável e dedicada ao trabalho.

Seguindo a narrativa, menciona:

quanto a etapa do ensino fundamental, tenho algumas memórias algumas boas outras ruins, sempre fui muito brigão e tive dificuldade de socializar com os outros, simplesmente não gostava do que todos gostavam o que me ocasionou muitas experiências com bullying e violência dentro da escola. Mas também tiveram coisas boas, especialmente as oportunidades de ir ao laboratório de ciências e ter aulas ótimas.

Essa é uma parte importante da narrativa do estagiário, pois descreve aspectos significativos da sua trajetória de vida, ao relacionar como boa as aulas de ciência no laboratório, evidenciando a importância da relação teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. E a dificuldade de socialização vai ser uma constante na sua vida, como retrata nas suas memórias no ensino médio.

No ensino médio, suas memórias narradas não retratam as aprendizagens escolares, e sim as questões de relacionamento e amadurecimento pessoal, quando menciona:

o médio foi um momento tenso e complexo da minha vida, a adolescência me atingiu com força, tinha dificuldades em me expressar, me entender e entender os outros, desafios da idade. No ensino médio não lembro muito do que aprendi, mas adquiri experiência o suficiente para me tornar um adulto capaz de adentrar a vida com maturidade.

Esses constantes desafios do aluno com ele e com os outros se tornaram mais significativos que as aprendizagens escolares e continuam como um importante desafio para ele, no desenvolvimento de suas atividades docentes, sobretudo no que se refere a empatia e envolvimento com seus alunos. Mas o mais importante de tudo isso, é que, mesmo diante desses desafios, o aluno continuou determinado, estudando e se dedicando profissionalmente a uma profissão que necessita sobremaneira do acolhimento e da empatia e se desenvolve em um ambiente que se revelou muitas vezes hostil para ele.

#### 4.2.1.4 Lutador

Esse aluno foi o único que respondeu de modo efetivo a pergunta “Quem sou eu?”, classificando-se como “um indivíduo inquieto, em constante mudança e em busca do conhecimento”. *Lutador* voltou aos bancos escolares após os 40 anos de idade “depois de uma longa jornada trilhada e com uma bagagem de vida já construída”.

Diferentemente dos seus colegas de estágio, o aluno narra um período da história do Brasil em que a escola pública não era para todos e era voltada a profissionalização técnica. No entanto, sua trajetória escolar vai acontecer num período político bastante hostil no país, na ditadura militar e, conforme a sua narrativa, os reflexos desse período são evidentes nas posturas dos professores e nas práticas de trabalho desenvolvidas:

estudei do 1º ao 4º ano, em uma escola pequena com professores bem rígidos nas disciplinas que eram: português, matemática, religião, estudos sociais e educação física, esta “dureza” dos mestres que ficou marcada em minha memória, posso hoje compreender, vivíamos no país com um regime político autoritário. Também por isso pode ser que a geografia tenha passado por mim tão despercebida ou sem relevância.

O contexto político do país fica ainda mais evidente na trajetória do aluno durante do ensino médio (que era diferente do que é hoje, seu acesso era por meio de uma prova de admissão e numa idade inferior):

lembro-me da primeira vez que fui apresentado a geografia, uma professora de quarenta e poucos anos sempre bem-falante, lembro-me de algumas de sua fala ‘... não podemos falar’, e a turma já bastante disciplinada, não questionava. A professora gostava de trabalhar com maquetes, na primeira construímos um mapa do Brasil e seus estados, a outra maquete foi sobre o nosso bairro, o resultado fomos parar na direção para dar explicações sobre o porquê a professora pediu um trabalho em grupo, fora da sala de aula, nas nossas casas. Hoje compreendo o motivo destes questionamentos, assim passei todo o ensino médio com outra frase recorrente: ‘... isto não podemos discutir, um dia vocês entenderão’.

Com problemas de comprovação da conclusão do ensino médio por não ter realizado o estágio no curso técnico, o aluno precisou cursar a EJA para ter a diplomação referente a essa etapa da educação básica. Deste período, ressaltou a importância de dois professores na continuidade dos estudos e na escolha da geografia.

#### 4.2.2 Escolha da profissão, geografia e tornado-me professor

Nessa parte da narrativa, todos esclarecem que optaram por serem professores para tentar ressignificar as práticas escolares que receberam durante a educação básica. No entanto, a escolha da Geografia foi uma consequência de ser a única licenciatura regular oferecida em instituição pública de ensino superior da região de moradia dos sujeitos da pesquisa, conforme cada um explica em seus depoimentos.

##### 4.2.2.1 Encantadora

Em sua narrativa expressa:

sempre quis fazer licenciatura, a geografia foi uma consequência por ser a única opção de licenciatura do *Campus*. Durante o curso aprendi a gostar da geografia.

Embora não tenha sido uma opção, a Geografia conquistou a aluna, quando “entendeu sua importância e amplitude de temas e abordagens para a vida dos seres humanos”.

A aluna ainda ressalta que, durante o curso de licenciatura, aprendeu muito sobre a teoria e a prática da geografia e, segundo ela:

aprendi a ser uma boa professora, a como dar aulas significativas e como relacionar a geografia com a realidade dos alunos.

Nesse ponto, a aluna atribui a ser uma boa professora, dar significado à sua prática e mostrar aos alunos em que lugar de seu cotidiano está o que aprendem na escola.

Sobre os estágios, a aluna divide em dois momentos, o estágio no ensino fundamental e no ensino médio. No ensino fundamental, estagiou em uma turma do 6º ano, em que:

encontrei muitas dificuldades, principalmente com o comportamento da turma, porém recebi muito carinho e afeto dessa turma.

No ensino médio, outras dificuldades apareceram, não mais de comportamento, mas “muito mais relacionadas com os conteúdos e com a infraestrutura da escola”. Na realização do estágio no ensino médio, enfrentaram uma greve nas escolas estaduais que antecipou o seu fim.

Porém, a aluna deixa claro:

nas minhas duas experiências, posso dizer que independente das dificuldades, ali me encontrei como professora e tive certeza da profissão que quero seguir. No estágio aprendi a colocar em prática o que aprendi na universidade, a criar aulas significativas e aprendi sobre a particularidade de cada aluno.

Desse modo, percebe-se que o estágio, as experiências vividas tiveram significado para a aluna.

#### 4.2.2.2 Mágico

Na narrativa do *Mágico* sobre a geografia e sobre tornar-se professor, fica evidente que não foi uma escola planejada, e sim decorrente da graduação em um outro curso, quando foi tendo afinidade com as disciplinas da área da geografia:

com o passar dos anos fui percebendo que gostava das matérias relacionadas a área das humanas, mais precisamente da Geografia. Foi uma disciplina que sempre gostei, mas não tenho muitas lembranças positivas, pois na maioria das vezes os professores mandavam a gente copiar do quadro e do livro, ou memorizar o conteúdo para realizar a prova, sem adquirir realmente um conhecimento significativo. Com o passar do curso, fui percebendo que a geografia era muito mais ampla, que tudo está relacionado, e isso fez com que definitivamente escolhesse esse curso para realizar a minha segunda formação.

Essa passagem da narrativa torna evidente a importância que o curso de graduação teve na constituição do aluno enquanto professor de geografia, pois foi durante o curso que percebeu o significado dos conteúdos geográficos e pôde refletir sobre as aulas que teve na graduação.

Para o aluno, o estágio “foi uma oportunidade que possibilitou o crescimento pessoal e com certeza o profissional, durante o período de regência tentei colocar em prática todo o conhecimento adquirido durante a graduação”. O estágio é a possibilidade de os professores em formação atuarem diante de uma turma e vivenciarem a sua rotina, permeada de dificuldades e imprevistos, mas que é um período de extrema aprendizagem.

Na realização dos estágios, o aluno teve duas experiências distintas. No ensino fundamental, a professora supervisora na escola, não ofereceu momentos em que o aluno pudesse ter autonomia para planejar e executar a sua aula:

no ensino fundamental, não me senti muito à vontade ao dar aula, já que a professora permanecia em sala de aula. Também não foi possível aplicar novas atividades, pois o

aluno teve que seguir o planejamento já organizado pela professora supervisora.

No entanto, no Ensino Médio o aluno relata que foi tudo diferente:

assumi completamente as aulas e tentei realizar o máximo de atividades criativas e diferentes para que os alunos conseguissem aprender de forma mais significativa.

Este relato do aluno mostra o quanto foi importante para ele ter autonomia de planejamento e gestão das aulas, para que realmente efetivasse sua prática docente e pudesse enfrentar seus próprios desafios perante seus alunos.

#### 4.2.2.3 Determinado

Na narrativa desse aluno repetem-se os depoimentos de que busca, na graduação em geografia, formas de ensinar diferentes da que teve na educação básica:

busquei essa profissão para acertar onde erraram comigo, e busquei a geografia para poder expor o espaço que nos cerca aos meus futuros alunos de forma que me foram negadas, quero ser mais do que meus professores puderam ser para mim, não para que eu os ultrapasse, mas sim para que eles saibam em algum momento de que o tempo deles comigo de algo valeu.

Considero que o procurar fazer diferente já é uma evidência de que consegue refletir sobre o seu processo de ensino-aprendizado experienciado na educação básica.

Sobre sua experiência no estágio e na graduação, relata:

a universidade é um espaço importante, mas não é perfeito, o grande foco nos conteúdos acaba por ofuscar coisas essenciais como a preparação pedagógica do futuro professor.

Neste enxerto, observa-se que o aluno, a partir da sua vivência no estágio, consegue estabelecer a importância de se pensar pedagogicamente o planejamento das aulas, a vivência no cotidiano escolar, e que muitas vezes, os cursos de licenciatura não estabelecem relação entre os saberes de conteúdos com os saberes pedagógicos.

#### 4.2.2.4 Lutador

Para este aluno a escolha pela Geografia também ocorre de modo aleatório:

escolha foi porque era um curso sendo ofertado pela universidade e depois eu era péssimo em exatas. A profissão foi lembrando os poucos professores que marcaram a minha vida, mas não tinha certeza do que estava escolhendo.

A relação de afetividade com a docência começou a se configurar com a realização dos estágios, nos quais:

a práxis se torna real e você tem que estar preparado.

Além disso, destaca:

o estágio demonstra o quanto o profissional tem de trabalhar e se dedicar, para passar o conhecimento dos conteúdos para o aluno, o professor é o capitão ele detém o saber, não podemos mostrar insegurança.

Nesta última parte, quando coloca o professor como detentor do saber, são evidenciados resquícios da sua escolarização dentro de uma proposta pedagógica tradicional, em que o processo de ensino-aprendizado era focado no professor, em que ele detinha o conhecimento que era repassado e memorizado pelos alunos.

### 4.3 Diário de Formação

Nos diários de formação, que tinham a finalidade de registrar os momentos vivenciados durante o estágio, para além dos planos de aula, encontram-se poucos relatos sobre o dia a dia escolar. Isso pode-se explicar, talvez, pela inexperiência dos alunos em escrever sobre o que vivenciam e estarem mais acostumados a relatarem o fazer em sala de aula. Os relatos se referem ao estágio no Ensino Médio.

De modo geral, pode-se observar nos diários que, em todas as turmas, sempre que os estagiários levaram atividades diferenciadas, lúdicas, criativas, conseguiram mais atenção dos alunos. Isso aconteceu com as atividades práticas no pátio da escola, realizada pela *Encantadora*, pelas mágicas feitas pelo estagiário *Mágico*:

realizei mágicas para ensinar o conteúdo e os alunos gostaram muito.

Com o *Lutador* e o *Determinado*, pôde-se registrar isso também, quando propuseram atividades de debate, que provocassem o de-

envolvimento crítico dos alunos, foi muito bem recebido por eles. *Determinado* destaca:

não imaginei encontrar um ambiente tão rico de jovens pensantes e capazes de serem críticos ao mundo que os envolve.

*Lutador* e *Encantadora* realizaram estágio no período noturno. *Lutador*, na EJA, destacou em seus registros que os alunos apresentavam bastante dificuldade nos conteúdos, mas eram muito curiosos com a aprendizagem. No estágio de *Encantadora* no Ensino Médio, embora noturno, os alunos eram mais jovens, o que exigiu mais da estagiária no que concerne ao envolvimento dos alunos com os assuntos da aula, optando por usar recursos audiovisuais para dinamizar as aulas, como filmes.

Dessa forma, pode-se observar que independente da faixa etária e do nível de conhecimento dos conteúdos, a elaboração de aulas dinâmicas atrai o interesse de forma geral, evidenciando o que os estagiários relataram em seus depoimentos sobre a escola, de que o ensino enfadonho de geografia não os atraía e chegar à Geografia não foi uma escolha inicial, mas a certeza de querer fazer um ensino e aprendizado de geografia diferente, foi unânime entre eles.

#### **4.4 Tecendo relações entre as narrativas e a prática do estágio – para concluir**

As (auto)biografias, como espaço de formação e investigação, representam um documento escrito, através das narrativas, recheado de lembranças, memórias, afetividades, subjetividades, que ao serem escritas, podem ser ressignificadas.

Para Souza (2007, p. 18),

trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida, e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais.

E continuando: “no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA, 2007, p. 17).

Por isso, compreender a narrativa no processo de formação docente é concebê-la como fonte de pesquisa/caminho investigativo, em que o que é narrado pode ser analisado na perspectiva da compreensão do comportamento docente e da sua prática em sala de aula.

Dessa forma, Souza (2007) traz alguns questionamentos que foram usados na presente pesquisa, na intenção de relacionar o que os estagiários escreveram em seus memoriais e no diário de professor com o que foi observado nas visitas e orientações de estágio: *qual o sentido da escrita de si e sobre si no processo de formação de professores? Como a escrita poderá, ou não, possibilitar aprendizagens sobre a profissão? O que são histórias de vida e como emergem no campo da formação de professores e da pesquisa em educação?*

Inicia-se justificando os nomes atribuídos aos sujeitos da pesquisa, que, na intenção de terem sua identidade preservada, tiveram seus nomes substituídos por adjetivos, que a meu ver representam a trajetória de cada um durante os estágios obrigatórios.

A estagiária foi denominada de *Encantadora*, pois durante sua narrativa, ao destacar sua relação afetiva com alguns professores e

pelo fato de ter cursado o magistério, pode-se relacionar tudo isso à sua postura e prática docente durante os estágios, em que encantava seus alunos com seu jeito sutil, de primeiro tentar conhecer e compreender o seu aluno, a sua turma, para depois disso planejar atividades voltadas a mostrar uma geografia do cotidiano, do bairro, da comunidade. Durante as visitas de observação do estágio, observava como a estagiária era recebida pelos seus alunos, sobretudo no ensino fundamental, era uma recepção com muito afeto e carinho. Uma relação de ensino-aprendizagem baseada no encontro e na entrega de si para o outro. E, ao ler a sua narrativa, pude compreender a professora em formação que observei nos estágios, carregada de um saber para além dos bancos universitários.

O estagiário mais jovem da turma, que denominei de *Mágico*, é um mágico de profissão. Durante as orientações de estágio, muitas vezes o questionei de o porquê sempre trazer a mágica para suas propostas didáticas, na verdade, confesso que nunca havia compreendido muito essa motivação, até ler o seu memorial. A arte, a mágica e o lúdico fazem parte da sua vida, pouco ele escreveu da escola enquanto espaço de aprendizado, dos professores, dos colegas, mas ressaltou sempre a vontade de aprender e conseqüentemente ensinar pela criatividade e curiosidade. Um saber dele, de vida, que ficou evidente durante os estágios na facilidade de empatia e relacionamento com os alunos, pois traz em si o dom de cativar as pessoas. Ah, em todas as aulas, sempre tinha direito a uma mágica pelo menos, relacionada ao tema em estudo, um combinado nosso. Aprendi que se tirasse a mágica desse aluno, estaria tirando a sua essência enquanto ser humano.

Em relação ao *Determinado*, o estagiário descreve em seu memorial as dificuldades de relacionamento, socialização, como ele denomina, durante a sua trajetória escolar. Durante as observações do seu estágio, pude observar que esse desafio ainda era existente,

pois insistentemente conversávamos sobre a importância do olhar para o aluno, estabelecer uma conexão. Mas isso também depende da personalidade de cada um, não se torna mais empático de forma automática e foi sentindo o cotidiano escolar, seus alunos curiosos do Ensino Médio, principalmente, que o estagiário foi estabelecendo estratégias de comunicação, e uma delas foi levar questões para o debate com a turma, mostrando a geografia de uma forma mais próxima à realidade dos alunos.

Dessa forma, ele começa a sua prática docente conforme escreveu no seu memorial “busquei essa profissão para acertar no que erraram comigo”, talvez ele também não tenha tido um professor que olhasse por ele e tentasse compreendê-lo dentro das suas particularidades. Assim, penso que o adjetivo Determinado seja uma definição pertinente para este estagiário, não desistiu diante das adversidades.

O estagiário mais experiente em idade e vivência, denominei de *Lutador*, pois o voltar a estudar depois de anos com a vida estabilizada e buscar novos rumos pessoais e profissionais é uma característica marcante de uma pessoa lutadora. Por ter realizado seu estágio na modalidade EJA, tanto no fundamental quanto no médio, não enfrentou problemas de comportamento com a turma. No entanto, o seu maior desafio foi encontrar o equilíbrio entre a sua proposta de trabalho bastante conteudista e a realidade dos seus alunos, trabalhadores durante o dia e estudantes à noite, portanto muitas vezes cansados e pouco interessados nos conteúdos.

Esse foi o seu enfrentamento e rendeu momentos importantes de orientações de estágio. Pela sua trajetória escolar bastante rígida e conteudista, o aluno involuntariamente reproduzia isso com seus alunos. Mesmo tendo em seu discurso a máxima de fazer diferente, ele não conseguia se ver e se aceitar repetindo o comportamento dos seus professores. Foi através do dia a dia na escola, das repeti-

das vezes em que discutimos que ele deveria elaborar suas aulas a partir do que era importante e interessante para aquele grupo de alunos trabalhadores e muitos ausentes da escola por muitos anos.

Dar esse significado à geografia, tentar tirar de si aquilo que escreveu no seu memorial “o professor é o capitão, detém o saber” marcou a sua caminhada durante o estágio, mas a sua postura de ouvir e não desistir, o ajudaram a tecer as mudanças necessárias à sua prática. Com esse aluno, pude perceber o quanto formamo-nos em conjunto, o quanto o que ele trouxe como professor, como aula boa, serviu para repensarmos os nossos momentos de orientação, entender que não era teimosia, e sim o que ele tinha como verdade instituída sobre a escola, sobre o ensino, mas que por querer mudar, possibilitou que resinificássemos todos esses sentidos e saberes que carregava.

Portanto, aprendi muito mais do que ensinei com essa turma, e só me dei conta disso lendo as narrativas, já no final da disciplina, quando entregaram o relatório final de estágio. Os memoriais e os diários colocam em destaque os significados da trajetória escolar, que durante os estágios ficam evidente na postura e no planejamento das aulas, alguns num comportamento de resistências e outros de transformação. Porém, o mais interessante disso tudo é que não se parou para pensar sobre isso, foi só na leitura das narrativas que pude compreender atitudes, gestos, palavras, planos de aula. Se tivesse começado ouvindo-os, lendo-os, poderia ter contribuído de outro forma com a sua formação enquanto professor. Da mesma forma que insisti para que conhecessem seus alunos, que olhassem para eles, devia ter feito isso com os quatro estagiários, e, com isso, conseguiria mostrar a cada um o quanto do aluno da educação básica, o quanto da aula da escola expressavam em suas condutas como professores.

O fato de não terem escolhido a geografia desde o começo da graduação não interferiu na preocupação de cada um em valorizar o ensino de geografia, em que todos se dedicaram por planejar e executar aulas dinâmicas e incentivadoras ao debate, mesmo

que isso tenha exigido muito estudo e planejamento. O respeito e a valorização da geografia e da profissão docente foi construído ao longo da graduação e, também, como resposta ao que queriam ter tido como aula de geografia na escola.

Pensar o professor, pensar a formação docente a partir de si e para si é também uma forma de valorização sobre quem é o professor, qual sua bagagem intelectual, pedagógica, mas sobretudo de vida. Muitas vezes um professor não modifica a sua prática por não conseguir compreender que pode e até, muitas vezes, deve ressignificar seu modo de ser e agir docente. Dessa forma, está cada vez mais claro que não basta apenas o saber acadêmico e pedagógico, mas também, e tão importante quanto, são necessários os saberes de vida dos professores.

Mesmo com muitos anos formando professores de geografia e orientando estágios, foi com essa experiência a partir das (auto) biografias que também atribui um outro sentido à minha prática, não é a minha aula que os estagiários darão em suas aulas, e sim as aulas deles, e que devemos juntos, cada um com a sua experiência de vida, de profissão, de geografia, construir o estágio como momento e espaço verdadeiramente formativo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. *Salto para o Futuro*, Boletim 01, de março de 2007, História de Vida e Formação de Professores. SEED/MEC. (TV Escola).

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. (orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaço de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010. p. 53-67.

COUSIN, C. da S. O estágio supervisionado em Geografia como um locus que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (orgs.). *Ensino e Pesquisa em educação*

*geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 25-41.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. da V. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

MIGNOT, A. C. V. Diários, formação e projeto pedagógico da escola: memória em construção. Salto para o Futuro, Boletim 01, de março de 2007, História de Vida e Formação de Professores. SEED/MEC. (TV Escola).

PASSEGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. da C.; SILVA, V. B. (orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PORTUGAL, J. F. “*Quem é da roça é formiga!*”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Tese (Doutorado) UNEB, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. *Campus I*, Salvador, BA, 2013.

PORTUGAL, J. F. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (orgs.). *Ensino e Pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 43-72.

RIBEIRO, S. L. O estágio no percurso formativo docente: compartilhando saberes, memórias e histórias. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (orgs.). *Ensino e Pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 97-110.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

SOUZA, E. C. de. Histórias De Vida E Formação De Professores – História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. *Salto para o Futuro*, Boletim 01, de março de 2007, História de Vida e Formação de Professores. SEED/MEC. (TV Escola).

SOUZA, E. C. de. Abordagem Experiencial: Pesquisa Educacional, Formação E Histórias De Vida – Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *Salto para o Futuro*, Boletim 01, de março de 2007, História de Vida e Formação de Professores. SEED/MEC. (TV Escola).

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. *In: PASSEGI, M. da C.; SILVA, V. B. (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## **5. NINGUÉM NASCE PROFESSOR(A), TORNA-SE PROFESSOR(A): UMA GEOGRAFIA DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DOCENTE**

Victória Sabbado Menezes

### **5.1 Introdução**

Para Simone de Beauvoir (1980, p. 9), “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Tal frase provocativa inspira este texto para se pensar outro sujeito, um sujeito especificamente do campo da Educação, o/a profissional docente. Assim, afirma-se: ninguém nasce professor(a), torna-se professor(a).

Tornar-se professor(a) representa um outro olhar para a formação docente. Trata-se de uma visão que rompe o paradigma ainda predominante no que se refere às concepções consolidadas acerca do sujeito professor(a). Concepções essas fortemente reproduzidas, sobretudo na grande mídia, de que ser professor é vocação. Discurso que alimenta a ideia de que a docência é um dom, não é uma escolha, mas algo pré-determinado na vida do sujeito. Nessa linha de pensamento, o não-racional e não-científico prepondera com as afirmativas de que: “para ser professora tem que ter amor, paixão pelo que faz e para com seus alunos”. Logo, a docência está distante de ser reconhecida, de fato, como uma profissão.

Em contraponto a esses discursos caracterizados por tentativas de desprofissionalizar a docência, o presente texto visa tecer considerações e provocar reflexões no sentido de problematizar a formação docente. Esta é entendida como um processo, uma caminhada que se desenvolve ao longo de uma história de vida e por ela é influenciada. Desse modo, fundamenta-se em referenciais teóricos da pesquisa (auto)biográfica por partir do pressuposto de que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17). É concedido um enfoque à dimensão formativa da narrativa (auto)biográfica de professores ao salientar sua potencialidade em revelar os processos que envolvem a constituição da identidade docente.

Além disso, enquanto professora de Geografia, a presente autora faz uma tentativa de, ao buscar os referenciais teóricos da ciência geográfica, especialmente da epistemologia da Geografia, construir um olhar para uma possível compreensão de narrativas (auto)biográficas de professores. Isto é, ampara-se nos principais conceitos geográficos (espaço, lugar, região, território e ambiente) para compor um olhar analítico para as trajetórias de vida, de escolarização e de profissão expressas em narrativas (auto)biográficas docentes. Destarte, a partir dos fios tecidos entre os conceitos geográficos e a abordagem (auto)biográfica pretende-se desencadear discussões concernentes ao processo de formação de professores com o intuito de propor uma Geografia da narrativa. Os eixos basilares deste texto são: Geografia, pesquisa (auto)biográfica e formação docente.

## **5.2 Tornar-se professor(a)**

Como assinalado no título e no início deste texto, reitera-se: não se nasce professor(a), torna-se professor(a). Essa afirmativa vai conduzir as considerações aqui explicitadas, pois evidencia a concepção de formação docente adotada. Não é possível referir-se à abordagem (auto)biográfica na pesquisa educacional sem a clareza

de uma concepção de formação, visto que estas estão intimamente relacionadas. Sendo assim, o presente capítulo assenta-se em fundamentos teóricos que estão em consonância com uma visão que articula a formação docente com a história de vida do sujeito, o que provoca o repensar os cursos de licenciatura, mas ao mesmo tempo tem como pano de fundo o objetivo maior de fortalecer a profissionalização da docência.

O contexto sociopolítico brasileiro contemporâneo tem sido marcado por inúmeras medidas voltadas à área da Educação que têm afetado diretamente a comunidade escolar, como o projeto *Escola Sem Partido*, a ampliação do número de escolas cívico-militares, a *Base Nacional Comum Curricular*, a *Reforma do Ensino Médio*. Essas medidas, em especial, têm representado ataques ofensivos à categoria docente, visto que incidem sobre a autonomia dos professores, a liberdade de cátedra, estabelecendo o controle, vigia e regulação do trabalho docente. Segundo Gadotti (2016, p. 153), “o objetivo desse movimento é silenciar vozes, criminalizando o trabalho docente; é perseguir, demitir e até prender docentes que defendem uma visão de mundo contrária ao *status quo* e colocar a educação a serviço dos interesses do mercado”.

Visa-se a homogeneização de currículos e práticas e o desinteresse interesseiro com o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e questionadora dos alunos. Trata-se de um projeto mais alinhado com a concepção bancária de Educação, a qual se caracteriza pela antialogicidade, pela relação assimétrica entre professor(a) e alunos e pela transmissão do conhecimento. O processo educativo deve se limitar ao ato de depositar nos educandos conteúdos que devem ser memorizados e reproduzidos, de modo que a dúvida e a discordância não são instigadas. De acordo com Freire (2005, p. 69),

na medida em que esta visão 'bancária' anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Assim como os alunos são reduzidos a sujeitos passivos e acríticos no processo de ensino-aprendizagem, os(as) professores(a) também têm seu trabalho docente limitado à dimensão técnica, conforme essa perspectiva. O papel do educador restringe-se a um executor de tarefas pré-determinadas, isto é, à transferência de conteúdos elaborados e definidos por outros atores. Assim, é retirado de sua condição de ser pensante, criador, autor. Perde sua autonomia docente e não é mais concebido como um professor pesquisador (BECKER, 2010) e professor reflexivo (SCHON, 1995).

Esses discursos em voga, os quais têm se materializado em ações efetivas por parte do governo federal, estão contribuindo para acentuar um processo de desmoralização, desqualificação e desprofissionalização docente. Não se trata de medidas pontuais, mas de um projeto de Educação que está associado a um projeto mais amplo de sociedade e traz em seu bojo um conjunto de concepções sobre escola, profissão docente, processo de ensino-aprendizagem, ciência, conhecimento e formação. Logo, expressa uma visão de mundo. São questões que urgem serem discutidas, visto que são determinantes para os rumos da Educação.

Cabe ressaltar que esse panorama retratado, caracterizado pelo exercício de desprofissionalização da docência, integra-se ao discurso antigo que compreende o ato de ensinar como vocação. Nessa linha pensamento, não se torna professor(a), mas se nasce professor(a). É importante esclarecer que o discurso vocacional remonta as origens da história do ensino escolar. Tardif (2013) classifica a evolução do ensino escolar moderno em três idades que correspondem aos

períodos históricos respectivos, quais sejam: a idade da vocação do século XVI ao XVIII, a idade do ofício a partir do século XIX e a idade da profissão que começa a se impor na segunda metade do século XX.

Na primeira fase, a missão de ensinar envolve professar a fé e, também, se define por um trabalho moral realizado majoritariamente por mulheres. A segunda fase ocorre no período de ascensão dos Estados Nações e seu processo de separação das Igrejas, o que acarretou a criação de escolas públicas e laicas. Ensinar torna-se um ofício, pois é implantada a questão contratual e salarial. Já a terceira fase está associada ao processo de universitarização. Processo esse que atinge também a formação de professores, de modo que passa a se pensar a formação docente na universidade com o intento de desenvolver competências profissionais ancoradas em conhecimentos científicos.

Contudo, a fase da profissão ainda caminha em passos lentos, como pode ser verificado no quadro traçado sobre a realidade atual do contexto brasileiro. Enfatiza-se que a idade da vocação ainda não foi superada, como expõe Tardif (2013, p. 556):

Apesar de suas bases sociais e religiosas terem desaparecido com a modernização das sociedades, essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje. Na realidade, em muitos países e regiões do mundo, podemos afirmar que a idade da vocação ainda não está completamente terminada e que alguns desses elementos permanecem. Por exemplo, por todo o mundo, algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, ainda que o conteúdo religioso tenha desaparecido ou tenha sido substituído pelo amor às crianças. Ainda hoje, a dimensão moral (ou normativa) continua bastante presente: a professora deve ser um modelo, uma mulher virtuosa.

A visão vocacional não foi ultrapassada, porém hoje assume uma outra roupagem, um pouco distinta do que se apresentava entre os séculos XVI e XVIII. A professora ou o professor devem ser um modelo e, também, serem desprovidos de ideologia senão serão acusados de doutrinadores. A ideia da existência da neutralidade é (im)posta no lugar da pluralidade de pensamento visando camuflar a natureza política da Educação. Além disso, o discurso vocacional também serve para atenuar e, por vezes, até mesmo apagar a crise do ensino público, fazendo com que o “amor” e dedicação que se tem pela docência permita “superar” dificuldades como a estrutura precária da escola, a carga horária excessiva e a desvalorização salarial.

Assim, dar força ao discurso da docência como vocação auxilia para deslegitimar a luta permanente dos professores por melhores condições de trabalho. O que importa é que nasceu para ser professor(a) e ama o que faz, apesar das dificuldades que encontra diariamente no cotidiano de sua profissão. Dessa maneira, o sucateamento da escola pública tende a se tornar algo banal, naturalizado, já que os(as) professores(as) são tão apaixonados pelo que fazem que pintam a escola, levam papel e canetão devido a falta de materiais básicos, organizam mutirões para fazer os reparos necessários na instituição, entre outras ações traduzidas de forma romântica e exaltadas pela grande mídia. Os professores são heróis, não são profissionais. Como é vocação, não é reconhecida como profissão. Logo, o descaso do Estado com a escola pública comove tão pouco como se percebe no fraco apoio da sociedade em geral às greves dos(das) professores(as).

Desconstruir a visão da docência como vocação torna-se essencial para garantir sua profissionalização e desencadeia uma discussão fundamental no âmbito da formação de professores. Como um profissional docente se constitui? Quais saberes são necessários ao professor? Quais fatores influenciam a construção da identidade

docente? São questões debatidas há décadas que ainda merecem atenção, pois não se esgotaram tampouco atingiram um consenso.

Gauthier (1998) aponta a importância de formalizar os saberes indispensáveis à profissão docente e problematizar ideias preconcebidas acerca dessa que geram equívocos, como basta ter talento, basta ter experiência, basta conhecer o conteúdo, entre outras. Para o autor, “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28). Essa perspectiva converge com as formulações teóricas de Tardif (2014), que destaca a relevância da reformulação dos fundamentos epistemológicos da profissão docente e a configuração de um arcabouço de conhecimentos próprios do ensino, os quais devem estar relacionados às situações concretas de trabalho.

É digno de nota que os saberes docentes são advindos de fontes sociais diversas, pois abrangem os saberes pessoais, saberes da formação escolar, saberes da formação profissional, saberes dos programas e livros didáticos e saberes da experiência da prática profissional. Isso significa que “o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências” (TARDIF, 2014, p. 297). A partir da clareza dessa multiplicidade de saberes docentes, provoca-se o seguinte questionamento: as licenciaturas, responsáveis pela formação de professores, têm considerado, para além dos saberes que lhe são inerentes (formação profissional), os saberes da formação escolar anterior e os saberes pessoais dos professores? Quais reflexos são gerados quando se pensa a formação docente de forma compartimentada?

Mais uma vez, afirma-se: ninguém nasce professor(a); torna-se professor(a). Contudo, acrescenta-se que o tornar-se professor(a) não se limita à formação universitária, momento em que o sujeito cursa uma licenciatura com vistas a tornar-se um(a) profissional da docência. Tampouco o tornar-se professor(a) caracteriza-se pela soma da formação profissional com o exercício da carreira. Logo, tornar-se professor(a) diz respeito a um processo muito mais amplo e complexo. Não é algo mecânico, não tem uma receita, não ocorre da mesma maneira para todos. Tornar-se professor(a) depende das singularidades de cada sujeito, visto que seu processo formativo não se reduz ao espaço escolar e/ou espaço universitário. O processo formativo se desenvolve no espaço da vida.

Nesse sentido, torna-se professor(a) ao longo de sua história de vida. A perspectiva (auto)biográfica em Educação contribui para esse entendimento ao considerar os itinerários de vida, de escolarização e de profissão para compreender a constituição do ser professor(a). De acordo com Delory-Momberger (2016, p. 51), a formação profissional “se inscreve na vivência e na história de vida individual, envolve dimensões extraprofissionais (sociais, familiares, pessoais) e deve ser pensada nas dinâmicas das trajetórias que são sempre singulares”. Por conseguinte, tornar-se professor(a) é uma caminhada contínua, permanente e se desenvolve ao longo do tempo da vida. Depreende-se que o ser professor(a) é estar sendo, é tornar-se diariamente, é um ser em devir.

Deve-se assinalar que essa linha de pensamento implica em uma concepção de formação que se diferencia da concepção hegemônica. De acordo com essa última, a formação provém do exterior (escola, universidade), o que se denomina de heteroformação, e está amparada no que Tardif (2014) define como modelo aplicacionista do conhecimento, o qual se organiza a partir de uma lógica disciplinar assentada na fragmentação e especialização dos conhecimentos.

Sendo assim, a formação teria tempos e espaços definidos, além de estar ancorada no paradigma da racionalidade técnica.

Para Nóvoa (2014), essa concepção vigente de formação, a qual embasa a maioria dos cursos de formação de professores, pauta-se numa visão desenvolvimentista de Educação. A ideia de progresso e de futuro são basilares nessa perspectiva, ao passo que o olhar retrospectivo amparado em uma reflexividade crítica é desconsiderado. A preocupação central está em formar e não em formar-se. Portanto, a pesquisa (auto)biográfica instaura uma virada epistemológica no que se refere ao conceito de formação. Conforme o autor,

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. (NÓVOA, 2014, p. 154)

Essa virada epistemológica acarreta um deslocamento da posição do sujeito, visto que ele se torna ator, autor, protagonista de sua história e, por consequência, de seu processo de formação. Os diferentes itinerários percorridos ao longo da vida assumem uma importância significativa na medida em que são percebidos como formativos. Logo, não é o caminho que o(a) torna professor(a), mas sim a caminhada acompanhada de reflexão crítica. Estar cômulo deste processo possibilita ao sujeito desenvolver e fortalecer sua autonomia.

Tal concepção de formação é também ressaltada por Souza (2006), o qual argumenta que ela “possibilita o centramento no sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa” (p. 37). Urge esclarecer que o processo de formação não se limita à dimensão individual, pois depende das interações estabelecidas, isto é, da relação com o outro. Apresenta um caráter individual-social que resulta da ação do sujeito para consigo na relação com o outro e no contexto em que se insere. Trata-se de uma formação centrada no sujeito, na sua historicidade e, sobretudo, nos significados e sentidos que atribui às suas experiências realizadas ao longo da existência. Experiências estas, ainda que individuais, se dão diante de um coletivo e são engendradas pelas relações sociais.

O método (auto)biográfico pode ser empregado na pesquisa científica por meio do uso das fontes das narrativas (auto)biográficas. Estas, ao expressar a história de vida do sujeito, permitem compreender seus percursos formativos. Por intermédio das narrativas de professores(as) torna-se possível investigar suas memórias, suas representações e os reflexos destas nas suas condutas, ou seja, nas suas práticas pedagógicas. Assim, pode-se criar um arcabouço de conhecimentos sobre o ser professor(a), seus processos de formação e a constituição da identidade docente.

Um dos princípios do método (auto)biográfico é a articulação universal singular, pois se compreende a possibilidade de alcançar o social por intermédio do singular, bem como desvendar o geral pelo particular. De acordo com Ferrarotti (2014, p. 42), “se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. Sendo assim, a narrativa (auto)biográfica possui uma importância para além de sua especificidade, por ser única e particular, mas também por seu

caráter universalizante que revela um objeto social. O autor ratifica: “todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social” (FERRAROTTI, 2014, p. 43). As narrativas, por sua vez, manifestam uma totalização sintética das vivências do sujeito ao longo de sua vida.

As narrativas (auto)biográficas são também concebidas no campo da pesquisa (auto)biográfica como dispositivos formativos. Ao partir do pressuposto de que a formação do(da) professor(a) ocorre através de um processo contínuo e permanente, as narrativas configuram uma alternativa profícua para lançar o olhar do sujeito para a sua trajetória. Isso se explica pelo fato de as narrativas abarcarem passado, presente e futuro. Esse tripé é nítido durante o ato narrativo e aparece de forma integrada. As memórias evocadas referem-se às experiências vividas no passado que, ao serem narradas, são reconfiguradas no tempo presente e projetam um futuro. Essa reconstituição e reconfiguração das memórias estão associadas aos significados que são conferidos pelos sujeitos no momento narrativo, visto que o contexto em que as memórias são contadas não é o mesmo que o contexto no qual os acontecimentos foram vividos. O sujeito também já não é mais o mesmo, assim como sua forma de pensar, de ser e de ler o mundo.

Portanto, pode-se afirmar que as narrativas (auto)biográficas não revelam memórias, mas a representação das memórias. Trata-se do que Candau (2016) denomina de “metamemória”, isto é, o que se diz da memória. O que se narra não é a memória propriamente dita, mas a interpretação desta. Destarte, toda narrativa (auto)biográfica provoca uma ação do sujeito sobre si mesmo, tendo em vista a interpretação que confere às suas vivências, a qual promove uma ressignificação de suas memórias.

Essa ressignificação ocorre mediante seus interesses, desejos e intencionalidades no momento da enunciação e, por isso, projeta um futuro. A narrativa não expõe o que é ou como o sujeito é, mas um

entrecruzamento do que pensa ser e como pretende ser. De acordo com Delory-Momberger (2014, p. 345), “o que ensina, finalmente, a história de vida é que o sujeito é uma construção que deve vir, não um ‘aqui está’, mas um sempre-diante-de-si: o sujeito é, numa relação de circularidade sem fim, o projeto do sujeito”.

A interação entre passado, presente e futuro que caracteriza uma narrativa (auto)biográfica se justifica devido a essa busca permanente de si. O sujeito produz um projeto de si durante o ato narrativo, tendo em vista que sua história de vida é inacabada. A narrativa aproxima-se da ideia do vir a ser, pois também apresenta relação com as perspectivas futuras do sujeito, embora muitos não tenham consciência disso durante a elaboração de sua narrativa e estes elementos sejam colocados de forma subjacente.

Dessa maneira, evidencia-se a identidade do sujeito, a qual é resultado de uma construção contínua e marcada por impermanências, conflitos e tensões. A identidade não é fixa, mas está em constante movimento. Se a narrativa (auto)biográfica auxilia na compreensão da identidade (docente) dos(das) professores(as), identidade essa que é impermanente, sua verdade também é provisória. Isto é, a narrativa é única no momento de enunciação, de modo que nunca é a mesma. Os relatos podem ser modificados, bem como os sentidos atribuídos às experiências vividas podem ser outros dependendo do contexto, das condições em que a narrativa é realizada e as intencionalidades do sujeito no momento de evocação de suas memórias.

A potencialidade das narrativas (auto)biográficas para o campo da Educação encontra-se justamente nesse conjunto de elementos que lhe caracteriza e denota sua complexidade, contrapondo-se ao que se entende por paradigma da racionalidade técnica. A abordagem (auto)biográfica, assentada em seus pressupostos teóricos, contribui para desvendar os processos inerentes à construção das identidades profissionais, bem como (re)pensar a formação de professores. Gera

reflexões para a investigação científica dessas problemáticas, além de sua natureza formativa tanto para o sujeito que narra quanto para aqueles que têm contato com a narrativa do outro. Brito (2010, p. 65) vai ao encontro dessas considerações ao argumentar que:

Assim, reiteramos a fertilidade das narrativas em dupla dimensão: de pesquisa e de formação, na perspectiva de fomentar a reflexão e de aprofundar as possibilidades de análise da formação de professores e da produção de seus saberes. É necessário, então, ouvir os professores, dar sentido as suas experiências e tornar públicas suas singulares e complexas histórias, situando as narrativas como fontes de descobertas pessoais/profissionais, de reflexão e, provavelmente, de emancipação.

Por conseguinte, retoma-se a afirmação: ninguém nasce professor(a); torna-se professor(a). Torna-se professor(a) ao longo da existência, de uma história de vida. Mas é uma vida que não possui só história; é também geografia. É uma trajetória que se faz ao longo do tempo e no/com o espaço. O processo formativo de tornar-se professor(a) é uma maneira de grafar o espaço, de se posicionar no mundo. Assim, enfatiza-se: torna-se professor(a) no decorrer de sua história e de sua geografia.

### **5.3 Narrativa geográfica e Geografia da narrativa**

Cabe salientar que toda narrativa é geográfica, porque traduz um espaço geográfico. A narrativa (auto)biográfica expõe memórias de acontecimentos vividos, os quais se desenrolaram a partir do, no e com o espaço. Quando a narrativa é elaborada realiza-se um esforço para lembrar memórias significativas e, nesse processo de rememorar, criam-se imagens mentais das experiências vividas. Logo,

se produz um imaginário do vivido a partir da compreensão de que “o imaginário é uma memória afetiva na parede do tempo” (SILVA, 2017, p. 18). Entretanto, acrescenta-se que esse imaginário também está envolto pelas paredes invisíveis do espaço. Assim, considera-se que a memória não está ligada apenas ao tempo, mas ao espaço-tempo.

Nessa perspectiva de análise de uma narrativa (auto)biográfica, tempo e espaço são inseparáveis, ou seja, estão mutuamente implicados. Como exemplo, pode-se citar o momento em que o sujeito professor(a) conta sua trajetória de escolarização. O que é relatado dos tempos de escola está, geralmente, associado ao espaço vivido. Ou seja, se refere não somente à instituição escolar enquanto espaço físico, como as lembranças do pátio, do jardim, da cantina (abrem-se os parênteses para revelar que raramente citam a sala de aula), mas sobretudo das inter-relações estabelecidas na escola. Dessa forma, o pátio só está vivo na memória pelo significado que possui, por estar associado ao recreio, ao momento de encontro, conversa e brincadeiras com os colegas. Eis aqui o espaço geográfico, este conjunto de relações, no qual o sujeito é produto e produtor.

Mas se toda narrativa é também geográfica, o que seria uma Geografia da narrativa? É um esforço que se pretende empreender aqui. Contudo, não se pode deixar de mencionar que a atenção para o viés geográfico das narrativas (auto)biográficas de professores(as) já foi colocado pela autora Jussara Portugal. Em sua tese, Portugal (2013) elaborou o conceito de geo(BIO)grafização, o qual destaca que a narrativa da história de vida abarca as experiências com e nos lugares. A própria narrativa dos sujeitos parte de um lugar, do seu lugar. Segundo a autora:

A forma com a qual os professores narram sobre si mesmos a partir do seu espaço de vida e pensam o lugar a partir das suas histórias compõe o enredo das suas geo(BIO)grafias – geo corresponde ao lugar de/onde o sujeito narra; (BIO) é a

vida narrada; e grafias é o modo como os sujeitos escrevem, traduzem, interpretam e narram as suas histórias a partir do lugar/lugares. Desse modo, torna-se pertinente considerar o lugar de onde o sujeito se narra, como uma referência, enquanto dimensão espacial da narrativa; [...] (PORTUGAL, 2013, p. 230).

A dimensão espacial da narrativa é assinalada, uma vez que geo(bio)grafizar é concebido como um ato a partir do qual os acontecimentos, experiências e vivências são apropriados por meio dos lugares em que ocorreram e compõem um enredo que irá constituir a narrativa (auto)biográfica. Para Portugal (2013), os lugares seriam o que a autora denomina de “cenários-referência”, pois são onde se desenvolvem as experiências e, principalmente, onde se constroem os saberes docentes e as práticas sociais dos professores. Nesse sentido, são cenários-referência pelo seu caráter formativo em função das aprendizagens que proporcionam aos sujeitos.

Pensar no viés geográfico da narrativa (auto)biográfica encaminha ao seguinte questionamento: narrar seria grafar sua existência? Ou seja, grafar sua primeira Geografia, grafar a si mesmo. Parte-se da premissa de que nós ocupamos espaços, nós somos espaço. Logo, a primeira Geografia seria nós mesmos, nossa existência. A narrativa representa uma linguagem, seja oral ou escrita, que expressa uma história de vida e, como já mencionado anteriormente, também manifesta uma geografia de vida. Destarte, a narrativa (auto)biográfica docente registra, marca, grafa uma Geo, um mundo, um universo. Um universo que é tão imenso quanto pequenino. O universo de si mesmo, já que como nos versos da poética música do uruguaio Jorge Drexler, gravada em português por Paulinho Moska (2003): “Não somos mais que uma gota de luz... Uma estrela que cai... Uma fagulha tão só... Na idade do céu... Não somos o que queríamos ser... Somos um breve pulsar...”.

Ao pensar a relação existência e docência, Kaercher (2013, p. 178) argumenta que:

Então, docenciando me existencio. Docenciando explícito quem sou, o que penso, no que creio. Docenciando grafo/ escrevo a minha passagem na Terra. [...]. Existenciando penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. Como minha atividade laboral é uma das formas de ser e estar no mundo, ao pensá-la vou refazendo a docência. Refazendo a docência me refaço como ser.

Docenciar é existenciar; existenciar é docenciar. Ao fazer isso, geografamos. A existência do(da) professor(da), composta pelos seus itinerários de vida, influencia sua maneira de docenciar. As experiências que têm ao longo da vida lhe fazem e refazem como professor(a). Da mesma forma, o exercício docente marca sua identidade e interfere no seu modo de ser. O docenciar lhe permite existenciar, pois assume escolhas epistemológicas e pedagógicas, se expõe e, através do diálogo com os alunos, pensa a condição humana e formas de ler o mundo. O docenciar lhe permite existenciar, porque se constitui na relação com os outros, seja colegas e/ou alunos. Assim, ocupa espaço, o seu espaço, toma posição. Geografa. Docenciar, existenciar e geografiar estão diretamente associados.

A narrativa (auto)biográfica é geográfica, portanto, pois relata as vivências marcantes, as quais estão associadas ao espaço em que foram realizadas. Diante disso, o que seria uma Geografia da narrativa? Trata-se de uma possibilidade de analisar narrativas (auto)biográficas de professores a partir do olhar geográfico. Para tanto, os conceitos da ciência geográfica serão transpostos para uma lei-

tura das trajetórias de vida do sujeito. É digno de nota que a história de vida de educadores(as) inclui sua vida pessoal, sua trajetória de escolarização, sua trajetória de formação acadêmica e sua trajetória de atuação profissional. Quais conceitos da Geografia poderiam ser relacionados a cada uma destas trajetórias? E de que modo?

Primeiramente, entende-se a vida como algo maior, mais amplo. As narrativas (auto)biográficas apresentam histórias de vida. Uma história de vida de um(a) professor(a), sujeito central neste texto, é resultado de múltiplas trajetórias que se desenvolvem nos mais variados espaços-tempo. Por conseguinte, ao longo da existência são realizados diferentes percursos, os quais tramados em um tecido complexo compõem as fontes dos saberes docentes. É este processo que permite o tornar-se professor(a), como já exposto anteriormente. Por conceber a vida como um todo, pode-se estabelecer sua ligação com o conceito de espaço, fundamentado nas formulações teóricas da geógrafa Doreen Massey (2015, p. 29):

Primeiro, reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno. [...] Segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Terceiro, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque

o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de estórias-até-agora.

Pensar o espaço nessa perspectiva remete a pensar o espaço da vida. Ao traçar conexões com o conceito de Massey (2015), introduz-se a problematização: o que seria da vida senão um produto de inter-relações? Inter-relações que se realizam nas mais diversas escalas por meio das práticas socioespaciais. O que seria da vida senão a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, onde diferentes trajetórias coexistem? Trajetórias de vida, de formação e de profissão sob o prisma da abordagem (auto)biográfica. Trajetórias que são plurais, distintas e complementares. O que seria da vida senão uma permanente construção? A existência como algo que não é, mas está sendo. O que seria da vida senão uma simultaneidade de estórias-até-agora? Um conjunto de vivências que caracteriza os diferentes itinerários percorridos até então e são formativos ao sujeito.

Destarte, considera-se enquanto uma das lentes possíveis conceber a vida do ponto de vista da pesquisa (auto)biográfica por meio da definição conceitual de espaço de Massey da área da Geografia. O espaço é a totalidade, assim como a vida. A narrativa (auto)biográfica, por sua vez, entendida como fonte do método (auto)biográfico e, também, como dispositivo formativo, seria a expressão da vida (espaço) por meio da linguagem. A narrativa concerne à vida narrada, à vida pensada, à vida refletida. A narrativa diz respeito a uma espécie de filtro da vida, uma vez que resulta de uma seleção das memórias. Tal seleção é realizada, pois assim como há as lembranças, há os esquecimentos. Cabe salientar que, não raro, muitos esquecimentos têm ligação com o intuito de silenciar. Isto é, esquecimentos oriundos de silenciamentos conscientes.

Se a memória é seletiva, também é corrigida. Isso quer dizer que há uma transformação das memórias no momento que são narradas, já que adquirem novos significados no momento presente. Se a narrativa, como já apontado anteriormente, explicita a representação da memória, ela também possibilita um caminho de descobertas. O desnudamento de si atravessado por um processo de ressignificação das memórias torna-se um processo de conhecimento, de autocohecimento. Nesse sentido, Passeggi (2010, p. 116) afirma que a ação de se autobiografar é regressiva e progressiva, “o que permite falar do ‘si mesmo’ como um ‘eu refletido’, reinventado pela ação de linguagem. De modo que mediante o uso de instrumentos semióticos (grafias), o eu (auto) toma consciência de si e ressignifica a vida (bios) para nascer de novo: *autopoiese*”. Desse modo, torna-se possível pesquisar a si mesmo e reinventar-se a partir de sua compreensão de sujeito em constante formação.

Buscar a si mesmo por intermédio da narrativa (auto)biográfica propicia desvelar os processos que lhe constroem como ser. No caso de uma narrativa docente, esta constitui uma via de acesso para entranhar-se nos labirintos do vivido a fim de investigar referenciais para sua identidade profissional, visto que eu pessoal e eu profissional são indissociáveis. Recupera-se Tardif (2014) ao considerar que um dos saberes docentes se refere aos saberes pessoais dos professores. Estes têm na família e no ambiente de vida suas fontes sociais de aquisição. Seria possível afirmar que a vida pessoal, ou seja, os saberes pessoais dos professores representariam o lugar?

Para Massey (2015, p. 190), se o espaço é uma simultaneidade de estória-até-então, os lugares são “coleções dessas estórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do poder do espaço. Seu caráter será um produto dessas interseções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito”. O lugar faz parte do espaço assim como a vida pessoal faz parte da existência. O lugar

está relacionado ao vivido, à esfera do cotidiano. Cotidiano esse em que se desenvolvem os saberes pessoais docentes por meio de uma socialização primária, a qual se dá pelas relações sociais com os mais próximos, familiares, vizinhos, amigos.

Entender a trajetória de vida pessoal do(da) professor(a) a partir da ideia de lugar significa buscar de onde fala este sujeito, quais suas origens, quais suas particularidades. Em uma narrativa (auto)biográfica docente, o lugar (saberes pessoais) é o seu lugar. O lugar do(da) narrador(da), o lugar do(da) ator/atriz, autor(a) e protagonista de sua história de vida. Por conseguinte, o seu lugar não é exatamente o mesmo lugar que o dos outros. Isso quer dizer que lugar está intimamente relacionado à identidade. Para Carlos (1996), a análise do lugar deve considerar a tríade habitante-identidade-lugar. Dessa maneira, o lugar identifica o sujeito, bem como este cria suas marcas. Estas marcas se dão no nível local a partir de sua ação individual que é fruto de suas relações sociais. Mais uma vez, resgata-se o princípio universal singular do método (auto)biográfico. Logo, o lugar possibilita refletir acerca da espacialidade da prática cotidiana social e individual.

Analisar o lugar do sujeito em uma narrativa configura o ato de adentrar a vida pessoal do mesmo com a finalidade de buscar seu enraizamento. O lugar para o sujeito é onde se encontra seu sentimento de pertencimento, tendo em vista que “o sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar se liga indissociavelmente à produção da vida” (CARLOS, 1996, p. 11). Este possui um significado ímpar para a construção de sua identidade pessoal, a qual também produz reverberações em sua identidade docente. Para exemplificar, pode-se afirmar que professores(as) nascidos(as) e criados(as) no meio rural carregam muito de suas vivências neste lugar para seu saber-fazer docente.

A tese de Portugal (2013), já citada, demonstra isso ao estudar educadores(as) de escolas rurais. Suas experiências de vida nos contextos rurais lhes propiciam aprendizagens que geram implicações no seu modo de desenvolver suas práticas pedagógicas em escolas rurais. Longe de pretender generalizações ou adotar um viés determinista, não se pode deixar de reconhecer que a tendência de que um(a) professor(a) oriundo(a) do meio rural pense e organize seu fazer docente de forma mais próxima e coerente com as especificidades dos alunos e do ensino de uma escola rural é maior que um(a) professor(a) do meio urbano que começa a lecionar numa instituição do campo.

Se as histórias pessoais marcam o lugar do sujeito, a partir de qual lente conceitual da ciência geográfica se poderia ler a trajetória de escolarização? Primeiramente, é preciso esclarecer que o percurso de escolarização se refere às vivências na escola na condição de aluno(a). Trata-se do período em que o sujeito realiza o ensino básico. É, portanto, o primeiro contato que se tem com sua futura profissão, embora na maioria das vezes não se tenha neste período a clareza ainda de que a docência será sua escolha profissional.

A trajetória de escolarização possui um peso considerável no processo de constituição da identidade docente. É durante este itinerário formativo que o sujeito constrói representações sobre o ensino, a docência, as práticas pedagógicas e a escola. Cria-se também o que seria um modelo de professor(a), um exemplo a ser seguido. Essas representações deixam marcas profundas nas memórias dos(das) futuros(as) professores(as), os(as) quais as carregam ao longo da vida. Assim, muitas destas memórias de suas vivências na condição de aluno(a) são responsáveis por conduzir suas práticas educativas. Cabe assinalar que se trata de uma imersão de mais de uma década no espaço escolar, o que faz com que essa experiência

se torne essencialmente formadora, para além da formação escolar, mas também em termos de constituição docente.

Em uma narrativa (auto)biográfica docente é de fácil percepção o quanto o percurso de escolarização é vivo na mente dos sujeitos. Durante o ato narrativo, ao rememorar os tempos de escola e os(as) professores(as) que mais lhe marcaram, muitas vezes se consegue constatar que alguns elementos do modo de ser-fazer de seus(suas) antigos(as) professores(as) são reproduzidos em sua ação pedagógica no presente, ainda que inconscientemente. Dessa maneira, a narrativa (auto)biográfica se apresenta como uma possibilidade fértil ao provocar uma atitude reflexiva do sujeito acerca de seus saberes e fazeres docentes, o que lhe permite enxergar possíveis associações com experiências vividas no passado como aluno(a), bem como identificar suas inspirações na figura de determinados(as) professores(as).

No tocante à forte presença da trajetória de escolarização nas memórias dos(das) educadores(as) e, conseqüentemente, por servirem como uma das referências principais de orientação às suas práticas pedagógicas, Costella (2018, p. 54) tece considerações nessa linha, com enfoque nos(nas) professores(as) de Geografia:

Neste sentido, percebe-se, na maioria das vezes, que o professor permeia concepções de ensino ou da essência epistêmica da Geografia no decorrer dos tempos, mas no momento de sua prática volta a fazer o que realmente carrega em sua memória, mesmo que de forma obscura. Memória esta que está centrada na época em que aprendeu.

A autora ainda ressalta que essas memórias de escola, cujas práticas não raro são reproduzidas, podem ser entendidas por “contágios” proporcionados pela instituição escolar. Contágios estes difíceis de

serem superados inclusive pela formação inicial (licenciatura) que representa o momento em que a profissão docente é, de fato, pensada e refletida racionalmente, isto é, fundamentada em conhecimentos científicos e profissionais. Estes contágios ofertados pelos tempos em que se era aluno(a) na escola compõem o que Gauthier (2014) define como o saber da tradição pedagógica, isto é, o saber pautado na representação da profissão, o qual orienta o comportamento dos(das) professores(as).

É importante esclarecer que o saber da tradição pedagógica está diretamente relacionado à presença ainda predominante de um ensino escolar tradicional, mecânico e reprodutivista nas mais diversas disciplinas curriculares. Essa realidade evidencia a dificuldade que os cursos de formação de professores possuem no sentido de atuar na desconstrução destas representações relativas à docência que os(as) acadêmicos(as), futuros(as) professores(as), trazem em sua bagagem. O próprio tempo de uma graduação é menos da metade do tempo vivido na escola, de modo que essa discrepância também gera impactos nas memórias, concepções e práticas dos sujeitos.

Sendo assim, para compreender a trajetória de escolarização sob o olhar geográfico atribui-se o conceito de região. As vivências na escola enquanto aluno(a) simbolizam uma aproximação com a região que será o futuro ambiente de trabalho para aqueles que decidirem pela profissão docente. Todavia, é preciso apontar a definição conceitual de região a fim de esclarecer alguns pontos que possibilitam entender sua relação com o itinerário de escolarização. De acordo com Gomes (2012, p. 62), a concepção clássica considera que

no conceito de região, ou sua manifestação, há o pleno encontro do homem, da cultura com o ambiente, a natureza; a região é a materialidade desta inter-relação, é também a forma localizada das diferentes maneiras pelas quais esta inter-relação se realiza.

O conceito de região retoma a unidade da ciência geográfica por inscrever a discussão da relação homem-meio. Contudo, há um ponto a ser destacado no conceito de região que é enfatizado pelo autor, qual seja: seu fundamento político. Ao buscar a etimologia da palavra região será constatado o significado de domínio, de regência, de modo que este conceito engendra “uma discussão entre os limites da autonomia face a um poder central” (GOMES, 2012, p. 73). Ao transpor essa ideia para a análise da narrativa (auto)biográfica docente, a trajetória de escolarização pode ser lida como região, pois refere-se ao momento em que o(a) futuro(a) professor(a) encontra-se na condição de aluno(a). Um(a) aluno(a) em suas fases da infância e adolescência. Logo, ainda vive os limites de sua autonomia, visto que o poder central está nas mãos de seus(suas) professores(as) e da instituição escolar como um todo.

Suas representações concernentes à docência, por exemplo, são determinadas pelo poder central, ou seja, seus(suas) professores(as)-modelo. Estas concepções criadas são ainda muito próximas de um senso comum, uma vez que o(a) aluno(a) na maioria das vezes nem imagina que futuramente será um(a) profissional docente e, portanto, não pensa sobre estas representações formuladas, tampouco tem noção durante este período da dimensão que suas memórias de escola tomarão no seu fazer docente. Além disso, também não se tem uma capacidade autônoma nem se formou um arcabouço teórico que lhe permita assumir a posição de dominador em vez de dominado.

Essa dimensão política que envolve autonomia e, por consequência, poder será de fundamental importância para compreender a próxima trajetória, a que diz respeito à formação acadêmico-profissional. Se a trajetória de escolarização, caracterizada pelos saberes da escolarização anterior, pode ser compreendida como região, onde se estabelecem relações com o futuro ambiente profissional, criam-se representações acerca do ensino e assume-se uma autonomia

limitada devido à condição de aluno(a); a trajetória de formação profissional provoca um processo de reversibilidade.

O percurso de formação profissional tem ligação com os saberes provenientes da formação universitária, dos cursos de formação de professores, das licenciaturas. Constitui o momento em que o sujeito já está ciente de sua escolha pela profissão docente e começa a se dedicar de forma específica para garantir sua titulação de licenciado(a) em determinada disciplina, isto é, professor(a). Neste percurso o sujeito começa a viver um processo de empoderamento docente a partir do contato com a ciência, com os fundamentos teóricos e metodológicos necessários, com os estágios obrigatórios nas instituições escolares e com a pesquisa científica.

Este processo de empoderamento desencadeado pela formação acadêmica permite relacionar a trajetória de formação profissional com o conceito de território. Para Souza (2012, p. 78), o território “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Não é possível pensar em território sem pensar em poder. Nessa perspectiva, o território traduz um campo de forças que abarca uma rede de relações sociais que implica na existência de uma alteridade, ou seja, a diferença em relação aos outros. Ao traçar um paralelo com o campo da Educação, considera-se que os cursos de formação inicial pontuam essa identidade e alteridade, visto que todos formam professores, porém de áreas específicas (licenciados em Geografia, em História, em Biologia, em Matemática...).

É na trajetória, ou melhor, no território da formação universitária que o sujeito é introduzido numa discussão em nível acadêmico, ancorada em referenciais teóricos, sobre a profissão docente. O processo de empoderamento docente é provocado na medida em que há um deslocamento da antiga posição de aluno(a) na escola, onde se formularam apenas representações, para uma posição de professor(a) em formação agora consciente dos seus percursos e dos

rumos que pretende trilhar. Por isso, diz respeito a uma formação específica, com finalidades claras, direcionada ao trabalho docente.

A trajetória de formação profissional simboliza o território no qual o sujeito, futuro professor(a), assume um poder e fortalece sua autonomia. Isso acontece, pois o(a) acadêmico(a) começa a pensar conscientemente sobre a sua profissão e se enxerga dentro de um processo que vai lhe conduzir ao exercício de uma carreira. É no curso de formação inicial que o sujeito percebe que está marcando um território, delimitando um espaço. Neste território que atua com vistas a garantir o documento que lhe confere essa marcação, o qual se trata do diploma universitário.

Ao partir do pressuposto de que o espaço é a vida, o lugar é a vida pessoal, a trajetória de escolarização é a região, o percurso de formação acadêmica é o território, como poderia ser concebida a trajetória de atuação profissional? Para isso, propõe-se o conceito de ambiente. De acordo com a historiografia da ciência geográfica, as primeiras concepções de ambiente, que remontam o período de hegemonia da corrente epistemológica da Geografia Tradicional, pautavam-se em uma vertente fundamentalmente naturalista (MENDONÇA, 1993). Sob este prisma, o ambiente resumia-se à natureza, aos aspectos naturais (clima, relevo, vegetação, hidrografia) de forma dissociada do ser humano. No entanto, novos debates foram introduzidos na Geografia a partir do desenvolvimento de outras correntes de pensamento, o que produziu modificações na definição do conceito de ambiente.

Nas últimas décadas passou-se a considerar o maior envolvimento das atividades humanas para a compreensão de ambiente. Segundo Mendonça (2001, p. 118), o conceito na atualidade se relaciona “mais aos graves problemas derivados da interação entre a sociedade e a natureza, às relações homem–meio, homem–natureza, físico–humano, homem–homem etc.”. Dessa maneira, o ambiente

deixa de estar vinculado unicamente à natureza e considera a interdependência de sociedade e natureza. Logo, o conceito de ambiente ressalta a interação dialética entre sociedade e natureza.

Nessa linha de pensamento, o itinerário do exercício profissional relatado em narrativas (auto)biográficas docentes pode ser associado ao conceito de ambiente. A atuação profissional refere-se ao momento em que o sujeito já se encontra em seu campo de trabalho e exerce suas funções. Está, portanto, no seu ambiente profissional. Ambiente a partir do qual é influenciado pelas relações sociais estabelecidas com a comunidade escolar, ao mesmo tempo em que também é influenciador por meio de suas práticas efetivas. É no ambiente, durante sua atuação docente, que são desenvolvidas suas experiências docentes. Significa o contexto real de trabalho, isto é, constitui a realidade cotidiana de sua profissão.

Deve-se reconhecer que a trajetória de atuação profissional apresenta uma importância considerável no processo de construção da identidade docente, visto que compõe os saberes da experiência. Estes são constituídos pela prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2014). Por isso, o ambiente no qual a prática docente e a socialização profissional ocorrem possui uma dimensão formativa que, não raro, é mais valorizada pelos(as) professores(as) do que seu percurso de formação profissional (território). A justificativa centra-se na ideia de que muito do que é discutido em âmbito universitário não está em consonância com as situações concretas de trabalho.

É no ambiente, como aqui se refere ao percurso de exercício profissional, que o sujeito vivencia, de fato, o que é ser professor(a). Isso inclui uma diversidade de tarefas (planejamento e execução das aulas, relação professor(a)-aluno(a), correção de trabalhos, reuniões de professores, reuniões com os pais etc.). Diante disso, observa-se que sua atuação envolve interações com a escola e os

sujeitos que a produzem cotidianamente. Se para a Geografia o conceito de ambiente está ligado à inter-relação sociedade e natureza, a trajetória de atuação profissional também representa o ambiente no contexto de análise de uma narrativa (auto)biográfica, visto que se caracteriza pelas interações professor(a)-escola, professor(a)-aluno(a), professor(a)-professor(a), professor(a)-direção, professor(a)-pais de aluno(a).

O que se quer destacar com estas considerações teóricas aqui explicitadas concerne uma possibilidade de leitura analítica de narrativas (auto)biográficas de professores(as), as quais trazem em seu bojo um caráter formativo. Ressalta-se que por meio destas:

[...] é possível que as pessoas universalizem (tornem público, divulguem) suas experiências, suas ações, revelando influências que tiveram ou exerceram, tanto na atuação profissional como na vida pessoal e como, mediante um processo autorreflexivo, intencional e crítico a respeito dessa vivência existencial, as pessoas transformam essas vivências em experiências de formação. (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p. 192)

Por conseguinte, as narrativas (auto)biográficas expressam a história (e geografia) de vida do(da) professor(a) e são relevantes na medida em que sua potencialidade maior se centra na ideia de que a formação docente se constrói ao longo da existência. Contar a vida permite aproximar do conhecimento de si, do autoconhecimento, de modo que as experiências vividas são assimiladas enquanto aprendizagens. O olhar retrospectivo para as vivências oportuniza a realização de um balanço de vida no tempo presente. Assim, a narrativa oferece um momento de pausa para pensar e refletir sobre os caminhos percorridos até então e de que forma os itinerários

formativos influenciam o ser pessoal e o ser profissional. Ciente de sua caminhada, o sujeito lança um olhar prospectivo que concerne aos seus projetos, perspectivas e sonhos.

Cabe ressaltar que a narrativa (auto)biográfica, ao expor a vida do(da) professor(a), é autoformativa, ou seja, formativa para o(a) narrador(a), bem como heteroformativa, pois também produz processos reflexivos naqueles que leem ou escutam a narrativa de outro. Para além disso, a narrativa (auto)biográfica é considerada uma fonte de pesquisa, tendo em vista que é possível investigar como se constituem os saberes profissionais e a identidade docente por meio das trajetórias de vida. Cada uma das trajetórias realizadas ao longo da existência de um(a) educador(a) simboliza um momento marcante e que gera significados para o sujeito, tanto como pessoa quanto como profissional docente.

No presente texto, foram enfocadas as trajetórias de vida pessoal, de escolarização, de formação profissional e de atuação profissional. Estas se desenvolvem em diversos espaços-tempo da existência, mas não ocorrem de forma isolada. A vida pessoal, por exemplo, perpassa todas as outras trajetórias. Portanto, as trajetórias são distintas, mas também complementares. Ao pensar na proposta aqui apresentada de uma Geografia da narrativa, de modo que cada conceito geográfico (espaço, lugar, região, território e ambiente) está relacionado a uma trajetória, compreende-se o espaço (neste caso, a vida-existência) como uno e múltiplo. De acordo com Suertegaray (2001, p. 10), “podemos pensar o espaço geográfico como um todo uno e múltiplo aberto a múltiplas conexões que se expressam através dos diferentes conceitos já apresentados. Estes, ao mesmo tempo em que separam visões, também as unem”.

Sendo assim, também se pode pensar a vida como um todo uno e múltiplo que abarca as relações entre suas diferentes trajetórias. Estas estão conectadas, pois uma depende da outra para formar a

complexidade que constitui a existência. Uma Geografia da narrativa propicia a identificação dos itinerários enquanto marcações espaciais, isto é: qual o lugar do sujeito? Onde está sua região? Em que momento constitui um território e inicia um processo de empoderamento docente? O que representa o ambiente na vida de um professor? Dessa maneira, a partir dessa identificação se visa uma sistematização, tendo em vista que a vida, concebida como um todo, não é a soma das partes, mas é mais e menos que a soma das partes (MORIN, 2005), isto é, das trajetórias.

#### **5.4 Considerações finais**

As formulações teóricas explicitadas ao longo do texto carregam em si um caráter claramente político já elucidado na Introdução. Trata-se do intento de provocar uma discussão, fundamentada em um aporte teórico, acerca da formação de professores visando trazer à tona e colocar para o debate a questão preocupante referente aos esforços incansáveis de desprofissionalizar e desprestigiar o trabalho docente. Para tanto, buscou-se os referenciais do campo da pesquisa (auto)biográfica relacionada à Educação. Com base nessa perspectiva, atentou-se para uma outra concepção epistemológica de formação docente, a qual enfatiza o processo autônomo do sujeito e sua constituição identitária ao longo da existência.

Com a abordagem (auto)biográfica, o olhar para a formação de professores deixa de estar centrado na formação universitária e na carreira profissional de forma exclusiva para direcionar-se para a vida. Sim, é a vida que interessa, tanto na sua amplitude quanto na sua complexidade. Dessa maneira, a existência, que é composta por seus diferentes itinerários, torna-se o cerne da problemática ao partir do pressuposto que a vida é formativa. A vida forma o sujeito como pessoa e como profissional, uma vez que estas identidades se confundem devido a sua indissociabilidade. Por sua vez, as

narrativas (auto)biográficas aparecem como um dispositivo profícuo por possibilitar a socialização da história de vida de professores(as), a partir das quais torna-se possível visualizar a subjetividade do(da) narrador(a) e descobrir seus percursos formativos, assim como os reflexos destes sobre o ser-estar-fazer docente.

Por intermédio das narrativas (auto)biográficas docentes, verifica-se que docenciar, existenciar e geografar estão imbricados. Isso significa que é no entrecruzamento da sua existência, da sua docência e da sua geografia que o sujeito se faz, se constrói, se posiciona, se transforma, se reinventa. Este processo é contínuo. Por isso, o sujeito é um ser em devir. O sujeito é um aprendiz. São os percursos de vida que lhe garantem múltiplos aprendizados. Logo, cada trajetória (pessoal, escolar, acadêmica, profissional) está acompanhada de distintos saberes que constituem o repertório de conhecimentos docentes. A identidade profissional é produzida ao longo da caminhada e, assim como possui sua dimensão individual por representar a individualidade e as especificidades do sujeito, também é social, pois como na música de Lenine (2015): “o que eu sou, eu sou em par... não cheguei sozinho”. A construção do eu acontece mediante relações sociais. O eu existe, porque há o outro.

Por considerar que as narrativas (auto)biográficas podem oferecer pistas que contribuam para uma busca compreensiva da complexidade do que é ser professor(a) e formar-se professor(a), destaca-se sua importância e necessidade de ser elaborada, socializada, analisada e interpretada nos ambientes de ensino (escolar e universitário). Enquanto fonte de pesquisa e dispositivo que pode provocar a autoformação e heteroformação, torna-se essencial que as narrativas (auto)biográficas docentes sejam produzidas e compartilhadas com o intuito de provocar abalos nos modelos ultrapassados dos cursos de formação de professores, fortalecer a categoria docente e aproximar educadores(as) de diferentes níveis de ensino para (re)pensar a profissão.

Para fins de possível contribuição ao processo analítico das narrativas docentes, teceu-se uma proposição aqui denominada de: uma Geografia da narrativa. Buscou-se nos conceitos geográficos de espaço, lugar, região, território e ambiente a relação com os elementos basilares da narrativa (auto)biográfica, quais sejam: existência, trajetória pessoal, trajetória de escolarização, trajetória de formação profissional e trajetória de atuação profissional, respectivamente. Atribui-se aos conceitos da Geografia a ideia de lentes que possibilitam enxergar e analisar as trajetórias inerentes à história de vida que é manifestada em uma narrativa.

Cabe questionar: afinal, por que uma Geografia da narrativa? Porque além de toda narrativa ser geográfica, também é possível entender sua estruturação ao longo do ato narrativo enquanto uma Geografia. Cada trajetória simboliza uma marcação espacial conforme o sentido e significado que apresentam ao narrador e através da soma, confronto, divergência e complementação das múltiplas trajetórias que a vida se constitui, o sujeito se constitui, o professor se constitui. Portanto, se para Massey (2015) o espaço é concebido como devires coetâneos; aqui afirma-se que a vida também é. Nesse sentido, mais uma vez sublinha-se: ninguém nasce professor(a); torna-se professor(a).

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 191-216.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: a experiência vivida*. v. II. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-20.

BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana Genta (orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

CANDAUI, Joel. Memória e identidade. Trad. Maria Leticia Ferreira. 1. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

COSTELLA, Roselane Zordan. Espaços ausentes e não inexistentes na Geografia Escolar. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Movimentos para ensinar geografia – oscilações*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 47-59.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (orgs.). *A nova aventura (auto)biográfica: tomo I*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 39-57.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. A Escola Cidadã frente ao "Escola Sem Partido". In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 149-160.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 49-76.

JORGE DREXLER. A idade do céu. In: PAULINHO MOSKA. *Tudo novo de novo*. São Paulo: Casulo, 2003. 1 CD. Faixa 6.

KAERCHER, Nestor André. Docenciando me existencio. Existenciando, penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: SILVA, Eunice I.; PIRES, Lucineide M. (org.) *Desafios da didática de Geografia*. Goiania: ed. PUC-GO, 2013. p. 177-194.

LENINE. Castanho. In: LENINE. *Carbono*. Rio de Janeiro: Universal Music, 2015. 1 CD. Faixa 1.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Trad. Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MENDONÇA, Francisco. *Geografia e Meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1993.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. *Revista Terra Livre*, número 16; 1º semestre de 2001. p. 113-132.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PORTUGAL, Jussara Fraga. "Quem é da roça é formiga!": Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) UNEB, Salvador, 2013.

SCHON, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). *Os professores e a sua formação*. 2ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 77-91.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, Iná Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 77-116.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço Geográfico Uno e Múltiplo. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, n. 93, 15 jul. de 2001.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



## **6. OS SABERES E OS ITINERÁRIOS QUE (TRANS)FORMAM OS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: SOMOS UM CONJUNTO DE MUITOS**

Roselane Zordan Costella

Este texto apresenta um dos resultados que obtive na minha pesquisa de pós-doutorado realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com parceria junto a Facultat Magisteri, de la Universidad de Valencia, na Espanha, entre março de 2018 e março de 2019. Esta pesquisa está vinculada a um projeto originado na UFRGS, com o título: “Itinerários – Autobiografias e Formação Docente”.

O fato que me induziu a pensar no método autobiográfico e nas narrativas como dispositivo para compreender e desenvolver este método de pesquisa, que levasse à construção de conteúdos a partir das histórias de vida nasceu dos questionamentos que sempre fiz a mim mesma, em relação ao que me tornou professora. Ao refletir sobre quem eu era ao começar meu trabalho docente – no ano de 1987, numa cidade pequena e significativa, localizada na região Nordeste, no interior do Estado do Rio Grande do Sul – comparando comigo mesma como professora na capital do Estado três anos mais tarde, quase não me reconheci. Da mesma forma não era eu vinte anos depois frente a outros tantos alunos que a capital me ofereceu repletos de diversidade cultural e econômica. A pergunta que sempre me incomodou, foi esta: O que me fez realmente professora? O que

me fez, por muitas vezes, rir sozinha quando estava para entrar numa sala de aula de adolescentes da Educação Básica, enquanto muitos professores suspiravam cansados ao se relacionar com gerações diferenciadas? A história me modificou pelos lugares, pelos alunos, pelas coisas que passaram por mim e que me fez passar por elas.

Ao fazer uma autoanálise, percebo que me tornei professora. Não nasci professora. De outro lado, não foi somente a experiência com alunos que me constituiu, pois muitos colegas com maior experiência não conseguiam se sentir professores. Não foram somente os cursos superiores ou o magistério na Educação Básica que me tornou como sou. Alguns colegas fizeram os mesmos cursos e, por muitas vezes, quase sempre, não se sentiam professores. Dessa forma, comecei a pensar sobre meu itinerário de vida, o que a minha história poderia me contar sobre mim mesma.

Que conteúdos eu carregava que poderiam me constituir professora, como eu poderia mostrar aos outros o que deu certo e o que não deu certo a partir do que vivi. Afinal, de onde eu vim? Não me refiro a lugares concretos, me refiro a lugares ausentes. Revivi momentos que me fizeram tomar consciência de fatos que foram aos poucos lapidando o que me tornei. Não me tornei exemplo, mas me tornei o que sou e poderia ter sido muito melhor se tivesse tido a lucidez de voltar para mim mesma sempre que tive oportunidade de voltar. Como afirmam Souza e Cordeiro (2010) – Rascunhos de Mim..., possibilitar a mim mesma entrar em contato com minhas lembranças, histórias e representações sobre o que aprendi. Esses autores analisaram em seu texto registros narrativos colhidos numa disciplina de Pós-Graduação (PPPDEdu/UNEB). A partir das narrativas, pretendia-se relacionar as escritas com a formação de professores e de leitores. Este texto me levou a pensar se eu poderia ou não passar a limpo o meu rascunho de vida. Dessa forma, voltei-me para mim

mesma e comecei a pensar sobre a relação que existia entre o meu itinerário e a minha ação professoral.

A *Revista Terra Livre*, publicou em 2019 uma entrevista que eu forneci ao professor e pesquisador Leonardo Pinto dos Santos, doutor pela Universidade Federal de Santa Maria e para a professora e pesquisadora Victória Sabbado Menezes, doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa entrevista foi uma das primeiras oportunidades que tive para falar sobre o que me fez ser o que sou e repensar o que eu poderia fazer de forma diferente, ou seja, passar a limpo o rascunho. Vou tratar aqui, na sequência, da primeira questão da entrevista.

Estávamos na sala 510 da Faculdade de Educação da UFRGS, lá ficamos durante muitas horas entre falas, engasgos, lágrimas, sorrisos e angústias. A primeira pergunta que me foi feita dizia respeito à minha origem: -- “Prezada Roselane, gostaríamos de iniciar nossa conversa pedindo que fale um pouco de sua vida, onde nasceu, sua vida de estudante, seus primeiros anos na escola básica como professora”...

Vou transcrever pequenas reflexões que surgiram a partir dessa pergunta.

Nasci numa família muito humilde, filha de caminhoneiro e minha mãe era do “lar” – designação dada à mulher que não exercia nenhuma profissão remunerada. Os dois frequentaram a escola por muito pouco tempo. Contudo, devo muito a meu pai o fascínio pelos livros e o hábito de não apenas observar, mas acima de tudo, ler o mundo.

Nesse momento me dei por conta do quanto meu pai me fascinava quando lia livros sobre as grandes guerras mundiais e contava que desde pequeno fazia isso sob a luz fraca de lâmpões. Foi ele

quem realmente me fez diferenciar as pessoas, as que refletiam sobre o que viam e liam e as que viam e liam mecanicamente. Foi dele que herdei o meu posicionamento, um tanto esquerdista em relação à política e a forma de ver o mundo. A ressignificação dessa memória me fez compreender a tendência professoral que segui posteriormente. Dou-me conta que essa herança tem um pouco a ver com a maneira de como coordenei conteúdos de Geografia enquanto professora da Educação Básica. Portanto, o que me tornei, tem muito do que meu pai era, dos seus retalhos que ainda tecem a minha existência de forma muito intensa.

Na sequência, aparece uma lembrança sobre a minha cidade natal:

A cidade em que nasci também era terra de uma tribo indígena. Cresci ouvindo que os índios tomavam o lugar dos colonos.

Perceba a importância dessa lembrança, ela poderia ter me levado para dois caminhos diferentes. Um deles, seria continuar pensando que os índios fizeram mal aos colonos e toda vez que eu falasse em índios e colonos em minhas aulas, viria à vivência contínua em acusação e repúdio aos indígenas. Os conteúdos de Geografia estariam tendenciados a olhá-los de forma excludente. Outro caminho seria o de aguçar o meu olhar sobre o mundo herdado do meu pai, concebendo uma relação mais dialética entre indígenas e colonos. Pensar, dessa maneira, na necessidade de conhecer a realidade dos índios e enxergar a história do município, sempre contada pela voz do imigrante, dessa vez contada pela voz dos indígenas.

Por esse viés, as lembranças tornaram-se memórias e ao significá-las diante da postura que fui conduzida na minha formação professoral, nasceu a metamemória. A metamemória no sentido de ter cambiado das lembranças cotidianas algo não muito presente e

na sequência repensar sobre organizar, colocar em outros patamares do pensamento, refletir e contextualizar esta reflexão em um lugar mais precioso, guardado para ser revisto e, de certa forma utilizada. Minhas professoras da Educação Básica daqueles municípios que se localizavam junto aos indígenas, nunca me contaram sobre eles. Quando me tornei professora, por muitos anos junto a estes lugares, também não contei aos meus alunos sobre os indígenas, com quem se limitavam territorialmente. No entanto, com o passar do tempo, utilizando-me do poder de observação crítica e reflexiva, passei a compreender que as verdades postas poderiam ser falseadas e que o indígena ali presente deveria emergir como uma composição naturalizada daqueles lugares.

Outras fortes memórias que vem a minha mente são justamente aquelas que não gostaria de ter. Assim, faço coro às palavras de Galeano (2017, p. 109) “O bisavô é feliz porque perdeu a memória que tinha. O bisneto é feliz porque não tem, ainda, nenhuma memória”. Estou me referindo aos primeiros momentos da minha docência, que referencio a seguir:

Um dos conteúdos a ser trabalhado fazia referência aos povos antigos. Na oportunidade, não compreendia que possíveis relações poderia haver entre os povos antigos e a vida dos meus alunos que viviam naquela cidadezinha, localizada no norte do Estado chamada Santo Expedito do Sul. Hoje, imagino que ao se depararem com a prática de sala de aula, os licenciados enfrentem as mesmas dificuldades de compreensão, quais sejam: o que é ser um professor e para que chegadas os conteúdos são vias e caminhos.

Refletindo sobre o que contei para meus dois entrevistadores, vejo que me autoformei, me ressignifiquei enquanto professora por

uma memória que não gostaria de ter presente em meu repertório. Não consigo hoje chamar aqueles alunos de mais de 30 anos atrás para dizer que a forma como os ensinei sobre o Egito, a Mesopotâmia ou os Fenícios poderia ter sido muito diferente. Relendo minha entrevista ficou mais claro na minha mente a maneira como abordei em sala de aula sobre os detalhes de cada civilização, não me dando por conta que nada do que ensinava melhoraria a maneira dos meus alunos interpretarem os seus próprios mundos para assim, compreender outras épocas, outros lugares. Desenhei no quadro a pirâmide social destes povos sem questionar o porquê da existência contínua de alguns, posicionados na porção inferior do desenho, em maior número, que representava quem sustentava uma minoria do topo. Nunca refleti no conjunto das relações que não precisaria ter os explorados para uma sociedade funcionar. Quantos destes meus alunos, hoje profissionais das mais diversas áreas, pela falta de reflexão, que em parte eu saquei de suas capacidades, estão reproduzindo o pensamento exploratório em suas relações de trabalho. Agora talvez o leitor entenda a minha proximidade com a frase do Galeano.

Observem que eu aprendi no curso de Estudos Sociais realizado no município de Erechim, localizado na região Gaúcha do Alto Uruguai, sobre estes povos, estas civilizações e não saí de lá capacitada a relacionar de forma significativa estes conteúdos com as pessoas, descendentes de Italianos que estudavam naquela pequena escola daquela cidadezinha, na época um distrito. Por que comecei a me dar conta muito mais tarde? O que me construiu, ao longo dos anos, diferente do que fui construída na universidade? A minha fragilidade verbalizada na entrevista me faz pensar que os licenciandos ao entrarem nas salas de aula, sentem a mesma angústia, do ensinar pelo que aprenderam e, nem sempre, pelo que o aluno precisa aprender. Agora entra o papel da formação a partir da metamemória – pois devemos rever a forma como os cursos preparam seus licenciandos,

para que esses atalhem situações memoriadas, pouco bem-vindas, presentes e enraizadas em suas histórias de vida, que servirão de reflexão sobre suas próprias formações.

Diante dessa mesma perspectiva, relacionada à compreensão do conteúdo pelo conteúdo, me vem à lembrança um professor de Cajazeiras, no Sertão Nordestino, o qual tive o prazer em conhecer num momento de formação continuada. Na ocasião, o professor mencionou que um médico, recém-chegado a uma cidade no interior do Sertão Nordestino apresentou como tratamento para amenizar os efeitos da asma ao filho de uma moradora de uma pequena cidade – aulas de natação – disse o médico que se a criança fizesse natação três vezes na semana não precisaria utilizar tantos medicamentos, que de certo modo eram agressivos. A mãe, que carregava balde de água na cabeça por quilômetros para poder matar a sede da família, olhou para o médico e disse: – “Doutor, ele não cabe mais dentro do balde para nadar”. Essa fala do professor movimentou violentamente meus pensamentos e hoje flui constantemente em minhas memórias.

Mais do que o espanto pela insensatez do profissional, o que me inquietou foi pensar no destino que esse médico deu aos conteúdos de Geografia aprendidos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É para isso que serve a educação básica, para o básico. O básico era este profissional conhecer bem mais sobre a realidade do seu país de forma relacional, articulada e tecida de tal maneira, que mesmo seguindo uma carreira distinta tivesse a capacidade de compreender o espaço de forma contextualizada. Talvez na escola tenha memorizado, por poucos meses ou semanas, a pluviosidade média do Sertão para alguma avaliação qualquer, memorizou pluviosidade e não leu de forma imbricada o contexto, a sociedade e os significados de tudo isso.

Assim como políticos que estão representando o Brasil, junto ao Governo Federal, no ano de 2020 se manifestaram sobre a localização

da Amazônia e do Nordeste como pertencentes ao hemisfério norte do globo, ao mesmo tempo em que atribuíram a isso um inverno em outra época, concluindo que, em função deste contexto, a tendência de modificação dos dados em relação à doença do momento (Covid-19), ou seja, com a chegada do verão, estação quente na Amazônia e no Nordeste, os dados da doença haveriam de diminuir. Como um ministro confundir Mata Atlântica com Amazônia, como outro Ministro verbalizar que a “boiada” teria que entrar em biomas reservados e em terras de índios. Imagino que seus professores, como os meus, não significaram os povos nativos, as matas nativas e, no sentido figurado a ética nativa.

Refletindo os exemplos mencionados, porções das memórias que ora emergem, finalizo esta primeira parte do texto, onde justifico em mim a necessidade de ouvir outros. Para isso, trago a última ideia dessa resposta. Para que, na verdade, servem os conteúdos? Para o fim ou para o meio? O conteúdo de Geografia, História ou Matemática serve para fazer o aluno desenvolver uma reflexão intelectualizada e crítica do mundo, ampliando a consciência sobre a importância da humanização do ensino. Os conteúdos em si, serão logo esquecidos, bolhas ocas a subir até o infinito e desaparecerem.

O que fica é o que desenvolvemos junto aos alunos a partir deles. Para que serve entender a organização socioeconômica dos Egípcios se não para comparar à sua própria organização, reconhecendo rupturas e continuidades temporais e para, principalmente, desenvolver a criticidade sobre como podemos modificar o mundo a partir das análises fundamentadas e refletidas de outras realidades. Essa é a grande diferença entre memorizar características descontextualizadas e utilizar estas características como caminho para compreender e ler o mundo de forma articulada entre – espaços, tempos e relações.

A pesquisa que realizei com os professores da Educação Básica do Rio Grande do Sul e com os professores da Educação Básica da

Espanha, na Região de Valência, teve como objetivo principal a análise de como estes professores se fizeram professores. Poderia não ser o Rio Grande do Sul – escolhido por ser meu Estado – ou não ser Valência – escolhida por ter uma das melhores formações de professores do mundo, com projetos reconhecidos que envolvem relações importantes entre universidade e escolas. Poderia ser em qualquer lugar do mundo. A intenção era acessar lugares diferentes, com professores atuando nestes lugares, certamente com perspectivas diferentes. O dispositivo utilizado para acessar as memórias dos professores foi à narrativa.

Como refere o título deste artigo – Somos um conjunto de muitos – percebi claramente que os professores pesquisados traziam em suas histórias muitos, assim como eles fizeram parte dos muitos que também me formam. A análise de Lúcia Maria Vaz Peres e Alexandre Vergínio Assunção (2010) e de Ricœur (1991) resumem a importância em compreender que “Muitos outros me habitam.” A construção de sistemas simbólicos tem como fonte genuína as narrativas. O processo de reflexão sobre a vida buscado de dentro do repertório de seus imaginários possibilita a construção de si e do outro. A narrativa expressa, de um lado, a tomada de consciência dos reservatórios do imaginário e da memória, de outro expressa sobre as opções – sobre como quer apresentar-se. Essa reflexão forma... ressignifica... (re)forma-se...

Abrahão e Frison demonstram em suas escritas a importância em ouvir, refletir e compreender o que um professor, na linha de frente da sala de aula tem a dizer sobre a sua formação. Os professores, em sala de aula, carregam sentimentos e conflitos. A grande maioria das narrativas realizadas pelos professores pesquisados traz como principal problema enfrentado no cotidiano a relação professor x aluno. Brito defende que a narrativa está relacionada à construção da professoralidade – o sujeito narra o que foi silenciado. Narrar emancipa e forma professores.

Os sujeitos pesquisados por mim foram submetidos a um dispositivo que chamamos de narrativas, dispositivo este composto por histórias de vida, compreendidas em momentos de existência, formação acadêmica e vivências nas escolas enquanto professores. As falas, seguidas de manifestações variadas, com idas e vindas temporalmente e carregadas de sentido, produziram conhecimento a partir da luminosidade lançada nas obscuras invisibilidades das diferentes histórias. “A vida são textos possíveis de revisão, exegese, reinterpretção” (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 142 *apud* PASSEGGI, 2010, p. 113).

Se o dispositivo é a narrativa, o método é o (auto)biográfico. Conforme Passeggi (2010), a (auto)biografia é um método, pois define uma forma de pensar a pesquisa, uma filosofia de entendimento do saber, cujo objeto de estudo está representado pelos tempos e pelos espaços no interior de cada um. Nóvoa e Finger, nos instigam a pensar que o método (auto)biográfico representa uma crítica a objetividade na pesquisa, pois a interpretação das histórias de vida carrega subjetividades e intersubjetividades.

Contudo, o método está vinculado à forma como acreditamos que, por meio de histórias de vida, podemos ressignificar e modificar nossas ações, ao mesmo tempo em que podemos modificar o outro que lê as histórias narradas. Pineau destaca que a década de 80 foi um marco para a pesquisa (auto)biográfica. O pensamento científico começa ser reconhecido não somente por eventos comprobatórios quantitativamente, mas por outras inúmeras formas de construção do conhecimento científico. As análises das histórias não se resumem na contagem linear dos fatos da vida, nem buscam elementos marcantes por sucessos ou por produções teóricas ou literária das pessoas, o que marca é o que flui das narrativas, muitas vezes silenciadas.

A memória é um princípio organizador, cuja essência é a representação que o sujeito faz de si. O método consiste em partir de uma representação praticada e, depois da análise, produzir uma representação refletida. Nesta linha, acredito ser importante o pensamento da alteridade subjetiva de Guattari (1992, p. 190 – trazida por Marcos Villela Pereira) – a emersão de instâncias individuais ou coletivas como um território existencial. Entrar para dentro de nós mesmos e nos reconhecermos enquanto profissionais nos torna cientistas, que descobrem, redescobrem e constroem saberes pelo que vivemos e pelo que lemos do outro que viveu.

Os profissionais em educação não nascem profissionais nessa área. Não são seres vocacionados que já nasceram professores. Os professores se constituem professores, se formam, se transformam e se reformam. A constituição dessa profissão apresenta-se, segundo Tardif (2002), por diferentes saberes, o da universidade, da escola, das vivências, entre outros. Esse conjunto de saberes e o que fazemos com eles é que diferenciam um professor de outro professor.

Durante muitos anos da minha vida no interior de escolas, das mais diversas estruturas, sempre percebi que um mesmo conteúdo era trabalhado de forma diferente por professores diferentes, porém que tiveram sua formação na mesma universidade, com os mesmos professores. Essas experiências são validadas por Tardif (2002, p. 11): “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e a sua história profissional, com as suas relações com alunos em sala de aula e com outros atores na escola”. Dessa forma, o estudo da constituição do professor deve levar em conta seus elementos constitutivos.

Diante da crença de que não somos professores somente em razão do curso de licenciatura que fizemos ou em função dos docentes que tivemos, procurei buscar em professores com experiências variadas de vida e em locais distintos a compreensão das reais

proporções que as vivências pessoais e a academia são determinantes na formação do professor, sempre levando em consideração a universidade como parte da vida. Fiz a escuta de vinte professores, num montante de aproximadamente cinquenta horas de narrativas. Histórias distintas narradas de forma não linear, fluidas da essência, computando continuidades, simultaneidades e rupturas.

Para cada professor, iniciei da mesma forma, ouvindo sobre as razões que o levou ser o que é. O começo foi sempre o mesmo, um suspiro, um olhar ao passado e uma mistura de imaginação com realidade. Porém, a continuidade de cada um na resposta à pergunta tomou rumos totalmente diversos. Se o início foi o mesmo, o meio foi inusitado e o desfecho foi voltado para recomposição do todo da narrativa, levando em consideração se a perspectiva do que foi narrado alterou ou não a forma e o conteúdo professoral. A recomposição do todo foi à compreensão de cada um em relação às suas vidas.

A partir desse momento, vou dialogando com os leitores, com os referências teoricamente escolhidos, comigo mesma e com os professoras e professores que se submeteram ao meu desejo de ouvi-los. Todas as falas retiradas na íntegra estarão simbolizadas em negrito. Os professores comprovaram que suas relações com os conteúdos são diferentes, em função da existência que tiveram em suas histórias de vida. Um dos pesquisados, ao narrar sobre as suas aulas evidencia:

Ao trabalhar os dados de violência lembro-me dos meus alunos delinquentes, com quem trabalhei a vida toda, os enxergo nos dados e eles também se enxergavam – estranho que os alunos da escola regular não se enxergam...”.

Este professor trabalha com alunos regulares da educação básica, mas, trabalhou em sua vida como educador social, com menores delinquentes. Conforme ele:

O principal saber do professor é o social.

Muitas vezes, a forma como o professor reflete um conteúdo, depende do contexto social vivenciado ao longo dos anos. O professor é um ser muito mais existencial do que epistêmico. Josso (1988) nos atenta quando expõe que a produção do saber do professor é fruto na intersubjetividade. Esta é a fala de outro professor:

Encontrei muitas leituras de mundo. Envolvi-me em Pró Uni, a diferença de idade entre colegas me ensinou o mundo. Tive boas práticas de ensino. A universidade me ajudou a entender o mundo e a militar.

Este professor, ao se envolver com políticas públicas, lembra que o que o construiu desta forma foi o ambiente da universidade. Neste momento a universidade não foi lembrada enquanto conteúdo em si, mas enquanto vivência

As ações de professores nas escolas em que os pesquisados estudaram foram definitivamente importantes para que estes se tornassem professores. Os suspiros ao lembrarem de um ou outro professor ou até certo descaso em relação a alguns, eram indícios de que as memórias estavam surgindo. *“A professora me elevou porque eu fiz mais do que me foi exigido. Faço isso com os alunos...”* Este professor teve como tarefa a construção em cartazes de sinais de trânsito. Eram para fazer apenas alguns e ele fez todos, pois a tarefa o agradava. A professora o exaltou. Esta atitude desencadeou nesse

aluno uma confrontação positiva com seu próprio ego. Fortaleceu sua autoconfiança. Na fala: *“faço isso com os alunos”*, fica demonstrada uma transferência baseada na sua própria ressignificação. Outros exemplos importantes são trazidos pelos professores, ao lembrarem os seus próprios mestres:

Os professores explicavam com emoção e não com obrigação. Fazíamos projetos a partir de nossas próprias perguntas (3º ano). Professores que me diziam – não se preocupe, na outra vai se sair bem. Os professores que me fizeram pensar marcaram a minha vida.

Nas escutas ficou evidente quão fortemente um professor da Educação Básica pode marcar um aluno.

As metodologias utilizadas pelos professores da Educação Básica que mais chamaram a atenção dos professores pesquisados foram as que se realizaram fora da sala de aula ou com atividades diferenciadas. Sempre que perguntados se essas atividades eram oportunizadas por eles para os alunos, a maioria das respostas foi positiva, no entanto, o que lhes causou estranheza, foi o fato de que proporcionavam essas atividades aos seus alunos, sem a consciência de que eram levados pelas lembranças positivas presentes em suas memórias. Isso é evidenciado também na fala:

Professores que utilizavam o corpo para ensinar (teatro). Saídas de campo me marcaram. Aulas que eu enxergava o cotidiano.

Por outro lado, vimos que alguns professores deixaram marcas extremamente negativas nos alunos. Toda vez que exemplificavam relações desta natureza eu questionava se tais atitudes contribuíram para que se tornassem professores diferentes destes. A sensação que tive em cada resposta é que os pesquisados somente se deram conta desta transposição de memórias naquele momento, ou seja, eles tinham o cuidado de não fazer igual, mas não entendiam de onde vinham esses cuidados, observem a fala deste professor:

Nunca pensei, mas acho que esta repulsa à discriminação vem da minha vida escolar.

Agora observemos as lembranças não tão boas:

Lembranças ruins – não explicavam, ameaçavam com re-provações; Um lugar de *bullying*; Memorização, não olhavam para mim; Alunos humilhados; Aulas muito chatas.

Ao refletir sobre estas atitudes vivenciadas na escola e como isso repercute no cotidiano como professor, aparecem às seguintes falas.

Tento ser entusiasmada, lembro-me dos professores que eram assim; Tento a todo o momento fazer diferente do que fizeram comigo – inovar; Sofri *bullying*, presto atenção para não ocorrer em aula; Faço saídas de campo com os alunos – isto me marcou na Educação Básica; As aulas que tive eram chatas, não escrevo muito no quadro, me lembro das minhas aulas...

Da mesma forma, um professor além oceano relata:

Queria ser diferente dos professores que tive.

Esta reversibilidade do pensamento, ou seja, a memória leva a não fazer, transforma os saberes implícitos em conhecimento. Pergunto a ele: – Como eram estes professores que te ensinaram como não ser? Novamente com os olhos para o alto, me faz compreender...

Faziam que não enxergavam que eu não havia entendido, faziam que não enxergavam quem praticava *bullying*.

Fazer de conta para pagar com menos sacrifício a própria conta. Essa é uma realidade nas escolas, considerar o *bullying* algo natural, de fácil resolução: não dê bola, eles cansam e param. Interessante a forma como as professoras e professores tomavam consciência dos acontecimentos:

[...] me dei por conta agora que eu faço tudo isso com os alunos porque vivenciei isso na escola – me pergunto agora: se eu não tivesse vivenciado isso e ressignificado o que vivenciei, EU seria assim?

A pergunta foi feita a mim, que decididamente não tenho uma resposta segura, mas penso que sim, se não tivesse havido esta ressignificação, esse professor não seria ele.

Assim, as escutas confirmaram a evidência da influência da escola em que os professores estudaram em suas vidas profissionais. Passar grande parte da vida dentro do próprio lugar de trabalho faz

com que as memórias se agucem. Uma das professoras trouxe algo interessante na sua história:

Fui expulsa de um colégio de monjas – uma monja surrou uma colega – me revoltei e o que passei nesta situação me fez entrar em movimentos estudantis. Eu cresci.

Eu cresci... Interessante entender que cresceu. O crescer está relacionado à consciência que desenvolveu a partir da vivência, quando percebeu a injustiça, deu-se por conta das fragilidades dos seres humanos, das humilhações. Penso que o crescer está posto lado a lado da desnaturalização – não é natural ver o outro ser humilhado e fingir que não viu.

Um dos professores entrevistados chamou a atenção sobre o quanto a existência interferiu na sua formação ao falar sobre a rejeição que tem em relação a alguns temas da Geografia. Ao ser perguntado sobre de onde veio a vontade de ser professor, a resposta foi:

Pais agricultores, não queria trabalhar no campo. Não sabia o que queria ser, mas sabia o que não queria ser....

na sequência perguntei: – Quando você trabalha o conteúdo que envolve o meio rural com seus alunos, que lembranças você tem do campo? A resposta foi um tanto seca e mereceria análise mais aprofundada:

Não gosto de trabalhar com este assunto...

O não gostar está presente pelo passado, pelo que foi e está sendo silenciado.

Um dos dispositivos da linguagem se define como sucessão de causas. A lembrança da universidade, mais precisamente dos cursos formadores, vem acompanhada desse dispositivo. Praticamente todos os professores foram unânimes em dizer que faltou algo em seus cursos formadores, fato que foi reiterado diversas vezes:

A universidade não ensina a ser professor, a escola é estranha para os egressos, as dificuldades maiores é lidar com os alunos; Me deu recurso técnico, nenhuma didática; Ensinarame somente conteúdos, nada de práticas; Relação estranha, perguntei a um professor: como posso melhorar? Ele não perguntou meu nome, perguntou meu número de matrícula. Os professores faziam seus discursos e iam embora; Os professores explicavam práticas melhoradas e eram extremamente tradicionais. Não aprendi nada sobre adolescentes; O conceito de paisagem na universidade foi tão aprofundado que eu não consegui decifrar para os alunos na escola; A universidade não me enxergou licencianda; Se muitos serão professores, por que não ensinar a ensinar?

Impressionante como estamos distantes de reflexões referentes à formação de professores a partir de quem se formou. Mais impressionante ainda é ouvir de quem viveu os cursos de licenciatura algo do tipo – que não aprendeu aluno.

Na minha vida profissional e acadêmica, eu fiz o movimento inverso, primeiro trabalhei muito em escolas e depois fiz o curso de Geografia. Quando tinha 18 anos, egressa do ensino médio, com a terminalidade de magistério ou curso normal, logo comecei a trabalhar em sala de aula. Na sequência fiz o curso de Estudos Sociais e com esta titulação iniciei o trabalho com o ensino fundamental.

Assim, quando entrei para a Geografia, já tinha longos anos de sala de aula, talvez por este motivo eu senti tanto o distanciamento entre a universidade e a escola. Assistia muitas das aulas sem

ter a noção do porquê essas existiam para um futuro professor. Particularmente, detectei duas grandes falhas no meu curso. Uma delas diz respeito à arquitetura curricular, falando em conteúdos e referencial filosófico, a outra, diz respeito à ação junto aos alunos. Ao ouvir os professores, percebo as mesmas dificuldades. Espantoso o quanto escutar egressos com responsabilidade poderia modificar estruturas e construir profissionais melhor preparados e conscientes para a docência. Talvez seja essa existência que me levou a estudar o método (auto)biográfico, como um caminho para construir o conhecimento.

Ao perguntar aos professores quanto à realização profissional, as respostas sempre vieram acompanhadas por saudosismo. Os mais antigos diziam que uma vez eram mais felizes, outros se sentiam realizados, mas gostariam que fosse diferente e outros se sentiam realmente felizes:

Sou realizado porque me desafio dia após dia; Me sinto, muitas vezes fracassado; Me sinto mal quando meus alunos perguntam por que aprender este ou aquele conteúdo; Eu já fui mais feliz, agora não muito.

Na verdade, a realização profissional não se diferencia muito de manifestações constantes de outros profissionais em relação aos seus cotidianos. O que se pode aprender com essas respostas é a capacidade de se reinventar constantemente e pensar que resquícios do passado podem trazer lembranças melhores que vivências presentes. Quando indagai sobre já ter sido feliz e agora não, a resposta foi a relação que se tinha com professores que hoje já estão aposentados, essa relação não se repete com professores de gerações mais recentes. Outros sofrimentos silenciados por muitos professores: conflitos geracionais, fragilidades, medos...

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi que, na totalidade dos professores analisados, todos falaram, em algum momento da narrativa, que se sentiam frágeis na relação com os alunos, exemplificando com conflitos, pouca atenção, uso do celular de forma improdutiva, entre outras situações. Contudo, sabemos que todos esses professores, nas suas adolescências, estiveram nas escolas e vivenciaram estes conflitos com os seus próprios professores. Não há a reflexão de como esses conflitos eram discutidos quando tinham 16 anos, não há memória quanto a isso. Isso significa que vivenciaram por quase duas décadas os conflitos, formaram-se professores e não conseguiram superar essas contradições.

Na escola eu não estudava, não prestava a atenção, em algumas aulas – sim...

E hoje você tem problemas com os alunos?

Tenho... (olhar no alto) Estranho, faço o que meus professores faziam, será que é por isso que tenho dificuldades em mantê-los atentos?

Momento de passar a limpo os rascunhos. A concepção de rascunho, sempre com a esperança de um dia passar a limpo...

Outras perguntas dirigidas a eles foram: O que o tornou professor? Por que escolheu esta profissão? As respostas foram muito diversas. Diferentes motivos os levaram a essa escolha. De antemão, imaginei que as respostas pudessem ser semelhantes as minhas, quando perguntada sobre isso respondi que escolhi ser professora

porque não pude ser outra coisa, mas isso não impediu que eu me apaixonasse pela docência. Não escolhi o que gostava, mas gostei muito do que escolhi. Os professores responderam de forma diferenciada:

Sempre gostei de ser professora, desde pequena, porque vi uma possibilidade de trocar com o mundo; Queria estudar algo que fosse história, geografia; Desde pequeno senti que não queria ser pesquisador e sim professor; Professores do cursinho...; Queria ser diferente dos professores que tive; Semelhança com dois tios paternos que eram professores; O teatro me levou ser professor; A minha mãe é orientadora; Tias professoras – relação delas com a capacidade que tinha de lidar com minhas fragilidades; A minha tendência à militância; A minha tendência pelo teatro; Para deixar o mundo melhor; Me decidi no estágio – reparei o movimento e gostei.

Interessante foi a lembrança de quando se sentiram professores pela primeira vez.

Quando me dei por conta que era regente; No pré-vestibular popular – Quando me chamaram 'sor'.

Diante de tais falas, concluo que as escolhas pela profissão não têm muita importância na relação do tipo de professores que seremos. Contudo, espantou-me de forma altamente positiva o fato de que todos queriam ser professores. Nenhum deles estava ali para fugir da pobreza ou porque não tiveram outras oportunidades profissionais.

Algumas respostas chamaram muito a atenção em função da origem dos professores. A presença do passado no presente é bem mais complexa e bem menos explícita...

Quem mora na periferia não conhece a universidade. Ganhei um quadro de bar furado e brinquei muito de escola.

O brincar de escola não está relacionado ao alcance da universidade. Brincar de escola não é fazer uma faculdade para ser professor.

A importância maior residia em compreender quem e o que fizeram estes professores serem o que eram. Naquele momento, o mais significativo eram as respostas metamorfozadas. Eram as relações e transformações de lembranças – em memórias e em metamemórias. Candau (1916) nos leva a refletir sobre a metamemória, como ressignificação de fatos, de memórias, mudanças de lugar, alocamento de algo em outra instância. Desta forma, registro a fala de um dos professores – lembrando exatamente onde estávamos como foi e quem falou – fato que me surpreendeu muito, pois não estava, nas discussões, ligando as falas às pessoas, mas neste caso específico lembro-me da expressão e das manifestações de quem proferiu. Essa ressignificação está relacionada à minha vivência – ao meu pai – à forma como contava sobre as guerras, à sabedoria das estradas enquanto caminhoneiro, referenciadas no início deste texto. Diz o professor:

Meu pai parava em frente de cada árvore do caminho (de casa até a escola, ou caminhos diversos) e queria entender o que tinha além dela – Por isso sou assim...

A referência aqui é que o pai não era acomodado, não bastava ver a árvore, mas sim compreender os seus inúmeros significados. Desta forma, o professor se reconheceu, pois busca saber de onde vem tudo e as implicações que uma coisa tem com a outra. O narrador atribui a vivência com o pai à sua forma de ação enquanto docente. Nesse mesmo viés da ressignificação, considero importante trazer essa fala:

Nunca me dei por conta que os lugares das escolas me construíram, nunca parei para pensar o que e como aprendi em cada uma delas, mas tenho consciência que elas me ensinaram.

Seguem algumas das respostas à pergunta sobre em que momento da vida se sentiram professores:

Quando recebi meu salário pela primeira vez; Quando deixei de “dar” aulas somente expositivas.

Duas respostas totalmente diferentes. Lembrei-me da narrativa de vida de (FRANKL, 2003), em sua obra, claro que com suas devidas reservas contextuais, em meio aos comentários ele evidencia que no campo de concentração enquanto alguns dividem a última lasca de pão, outros tentam trapacear para não entrar na fila da morte. Uns se portaram como porcos e outros como santos. Conforme Pineau (1988), a formação é um trabalho de reflexão sobre o percurso de vida. A formação é a produção do saber e não o seu consumo. Os seis professores que transcrevo a seguir, no momento de refletirem quando se sentiram professores respondem dentro desta concepção:

Quando aprendi a aprender para ensinar; Quando aprendi a ouvir e compreender o aluno; Eu fui professor em meio a insegurança; Quando deixei de falar palavrão; Vi a minha responsabilidade; Quando vi a importância de humanizar; Quando aumentou o afeto pelos alunos – a vinda dos filhos...

A capacidade de (auto)refletir foi excepcional na contação das histórias de vida. As falas foram verdadeiras preciosidades que nos faz acreditar que a (auto)biografia provoca a (auto)formação.

A escola valorizou a minha capacidade de imitar – um dia a diretora riu para mim, isso mudou tudo. Acho que tenho um defeito muito grande – crítico no coletivo e elogio no privado.

Ao mesmo tempo em que lembra o que fez bem em sua vida, como ser elogiado com um sorriso, lembra que não elogia seus alunos da mesma forma. Dominicé (1988) nos faz refletir que não é o conhecimento em si que é importante, mas a importância dada a ele. Essa importância dada depende do que fazer com a experiência vivenciada. Como diz o professor: *“Experiências horríveis, já sabia ler e ninguém via”*. Só é horrível porque se tornou professor. Se fosse um engenheiro lembrar-se-ia desta forma?

Outro lugar de lembranças e de construções foi a escola por onde cada um passou enquanto professor. Todos os entrevistados tiveram experiências em mais de uma escola. Ao indicar a importância que estas tiveram para a constituição professoral aparecem falas interessantes e que merecem ser destacadas:

O discurso da escola é um, na prática acontece outra coisa;  
Os projetos fortalecem a escola; A EJA me ajudou a ser professor; A escola me fez humano; Na escola tem disputas;  
A escola tem muitos valores agregados; A escola me fez mudar a minha visão estilista.

No momento de externar as maiores dificuldades enfrentadas na profissão, aparecem respostas muito semelhantes:

Manter a atenção dos alunos e me comunicar com as famílias; Utilização de celulares em aula; O domínio de classe; Comunicação com outros professores; Trabalhar com companheiros; Lidar com alunos diferentes; Dificuldade é

o contexto político, a insegurança; Não consigo ter o controle de turma como gostaria; Como mostrar o conteúdo de forma diferente ao aluno; Entender o aluno; Valorização da profissão; O julgamento sobre as aulas; Muito trabalho para além da sala de aula; Dificuldade financeira.

Se nos apropriássemos de cada uma destas dificuldades e nos debruçássemos em reflexões, entenderíamos certamente a necessidade que estes professores têm de conhecer alunos antes de lidar com eles.

A voz dada a professores de diferentes lugares, separados pelo oceano, por concepções de vida, por valorizações salariais, por estruturas diversas das escolas, culminou com uma intrigante semelhança. O professor é produto de si mesmo e das constantes interseções com os demais. O professor se forma pela escola que estudou, pela escola que trabalhou, pela universidade, pelo curso de licenciatura que fez e pela existência. As mais de cinquenta horas de escuta desses professores comprovaram isso.

O que fazer com tudo isso? Refletir sobre a formação de professores e compreender dois elementos fundamentais: a) olhar para dentro de nós mesmos, tendo a certeza de que nos(auto)formaremos e b) ouvir a narrativa de quem olhou para dentro de si, compreendendo que isso também nos forma. Se utilizarmos estas histórias de vida como parâmetros para qualificar o professor poderemos, mesmo que de forma tímida, dizer: a universidade deve proporcionar aos estudantes a troca e o desenvolvimento da empatia. As inter-relações com a diversidade e o respeito pelos outros.

Os cursos de licenciatura devem repensar urgentemente as suas formações. Precisamos que professores com pesquisas renomadas abandonem seus patamares inatingíveis e reflitam suas ações em relação aos alunos que serão professores. As escolas devem compreender que seus professores não estão prontos e elas podem sim

continuar uma formação com decência, refletindo sobre os alunos e fazendo seus professores refletirem também. Os professores devem ter um grande cuidado com as marcas que deixam em seus alunos. Ao mesmo tempo, não podem se sentir sozinhos, pois muitos pensam e sofrem das mesmas dificuldades, por isso a importância da escuta, ela pode modificar o cotidiano. A escola é política e os professores não são isentos de suas ideologias e isso não é PECADO. O poder público deve ter um olhar diferenciado para a escola. Basta de agendar desgraças, precisamos de alunos e professores fortes para reconstruir o mundo de forma mais humana e menos nefasta.

Ensaio o final deste texto com duas citações:

Nosso desejo é que continuemos a escrever, com tinta e com o coração, nossas histórias de vidas, não importa se longas ou breves, se alegres ou com as marcas da dor e do sofrimento, mas acima de tudo, importa sim, que todas elas venham impregnadas de autoria com relevante produção de sentido, também para a humanidade... (FOSSATI, 2010, p. 107)

[...] o homem não só é um ser completamente individual, como também um ser completamente histórico. Ele é sempre alguma coisa de particular e alguma coisa de único, tal como também o é seu próprio mundo. Na qualidade de ser histórico, o homem nunca 'é', mas sempre 'vem a ser'. Ele só será um 'todo' quando sua vida tiver terminado; só então seu 'mundo' será completado. (FRANKL, 1978. p. 153)

O que foi determinante para mim foi o fato de que, em momento algum, em todas as horas de escuta, ouvi alguém relatar a lembrança de conteúdos. Todos lembraram, tanto nas escolas, como nas universidades, como na vida – de professores, de pessoas, mesmo sabendo

que sem conteúdo não teríamos nem professores, nem escolas ou alunos. No entanto, demonstraram não terem dúvidas do papel dos conteúdos na construção da reflexão. Assim, sábio é aquele que em seus projetos de vida prioriza as relações, ao mesmo tempo em que tem consciência que estas relações se tornam matizes coloridas em construções contínuas. Para ser professor não há receitas e nem um momento marcado como início ou fim, é uma eterna reconstrução a partir de si e de muitos outros.

Agradeço enormemente quem me permitiu ouvir...

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto)biográficas de Formação e o Entrelaçamento com a Autorregulação da Aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 191-216.
- BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 53-67.
- CANAU, J. *Memória e identidade*. Trad. Maria Letícia Ferreira. 1. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- CASAGRANDE, C. A. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 23-43.
- DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- FRANKL, V. E. *Em busca de sentido*. 35 ed. Petrópolis: Editora Vozes – Editora Sinodal, 2003.

FRANKL, V. E. *Em busca de sentido*. 43 ed. Petrópolis: Editora Vozes – Editora Sinodal, 2018.

FOSSATTI, P. Por uma logobiografia: possíveis contribuições de Viktor E. Frankl para uma história de vida com sentido. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.) *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 89-108.

GALEANO, E. *O livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

GUATARRI, F. *Caosmose, um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 107-130.

NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PEREIRA, M. V. Sobre Histórias de Vida e Autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 123-138.

PERES, L. M. V.; ASSUNÇÃO, A. V. A Narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 138-157.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, P. 63-77.

RICŒUR, P. *O si mesmo como um outro*. Campinas: Pápirus, 1991.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, Verbena M. R. Rascunhos de mim: Escritas de si, (auto)biografia, Temporalidades, Formação de Professores e de Leitores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 217-231.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação profissional*. 17 ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TIMM, E. Z. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 45-62.



## 7. O TEMPO (NECESSÁRIO) DE SER PROFESSOR

Rafaela Antunes Nunes

“Um amor, uma carreira, uma revolução: outras tantas coisas que se  
começam sem saber como acabarão”<sup>1</sup>  
(Jean-Paul Sartre)

### 7.1 Parte I – Sobre ensinar filosofia pela primeira vez

Dentre as diversas experiências como estudante da escola pública e da universidade federal, o estágio da minha graduação de Licenciatura em Filosofia pela UFRGS em uma escola pública central de Porto Alegre, RS, no ano de 2019, marcou de uma forma intensa a minha experiência de ser professora. A tarefa de ser professora já não era desconhecida, dava aulas há mais ou menos seis anos na época, mas por ser a primeira vez que daria aulas de filosofia para adolescentes, eu tinha uma série de expectativas e questões que levava para aquela escola e para as aulas que eu lecionaria.

O que concluí quase no final daquele ano, com mais uma greve dos professores estaduais se aproximando e com a eminência de ter a possibilidade de não concluir meu estágio e ter que abandonar a

---

<sup>1</sup> No original: “Un amour, une carrière, une révolution: autant d’entreprises qu’el’on commence en ignorant leur issue”. SARTRE, J. P. Situations, II, Littérature et engagement. Russie: Gallimard, 1948, p. 52.

turma para a qual dava aulas, é que não havia outro caminho a não ser *continuar* sendo professora. Essa *verdade* me acontecia naquele momento apesar de todas as dificuldades que eu poderia vir a enfrentar: as representações políticas e sociais do que é ser professor no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, as condições objetivas e práticas do que é dar aula no ensino público, as dificuldades passadas, presentes e futuras de ser estudante e professora de filosofia e, não menos presentes, as contradições da minha trajetória pessoal ao apostar em lecionar.

Naquele mesmo momento também concluí que aquela minha experiência era de bem antes de cumprir a função de professora e, sim, começou quando fui aluna. Ser aluna do ensino médio da escola pública – ao contrário do que fui no ensino fundamental – foi algo desastroso e uma experiência de bastante opressão, uma experiência que quase denota um desejo pelo esquecimento. Sou e sempre fui filha e sobrinha de professora e a primeira escola da qual fui parte é a escola que elas construíram num bairro de Viamão, região metropolitana de Porto Alegre. Por muitas vezes me perguntei se a boa primeira experiência de escola teria se dado pelo fato de elas estarem ali, sempre presente. Demorei até tempo demais para concluir que não, elas existirem nesse espaço era só um detalhe dentre tantos outros bem-sucedidos daquele ambiente escolar.

A experiência que veio em seguida marcou tanto a minha maneira de enxergar a escola pública que me fez jamais cogitar ser professora. Eu queria de fato esquecer a escola. Se havia concluído esse ciclo, por que voltar a ele? Apesar de sempre ouvir de colegas na escola e de pessoas próximas de fora dela que eu tinha o dom de ensinar e de democratizar o conhecimento, não parecia haver qualquer motivo para repensar a experiência em si ou o possível retorno a ela, ainda que em uma posição diferente. Quando mais tarde prestei vestibular, decidi então que faria Letras Bacharelado, muito para fugir

da licenciatura, o que fiz até quase concluir o curso de tradutora e revisora. Dois elementos me fizeram repensar a trajetória até ali, o fato de que a tradução não me trazia prazer algum, apesar também de ser uma atividade que aprendi a executar bem, e aquilo que identifiquei como meu desejo primeiro: o gosto por estudar. O que me dava prazer era estudar, a pesquisa, a leitura, o desenvolvimento e crescimento humano que acontecia a partir disso. Então, arrisquei, começando com aulas particulares de inglês e de reforço escolar. Sempre trabalhei desde os 16 anos de idade e pela primeira vez na vida ganhar dinheiro nunca pareceu tão simples, fácil e divertido.

O restante se deu de maneira fluída, decidi tentar mais e fazer licenciatura. Me graduei em Letras, e tentei ingresso diplomado. Naquele ano não havia vagas para Letras..., mas havia para Filosofia. Aquele curso estranho, pouco promissor levando em conta o pouco valor comercial e de reconhecimento que ele trazia, mas do qual eu tinha várias leituras na minha bagagem intelectual. Entrei para Filosofia em 2015. E cá estou: apaixonada por ela.

Minha primeira experiência com a Licenciatura em Filosofia foi com uma atuação numa escola da Zona Sul de Porto Alegre, através do PIBID UFRGS (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Quando entrei na escola, no primeiro dia, me senti extremamente desconfortável: o que eu fazia ali? Os questionamentos do final da adolescência voltaram: que grande professora eu seria uma vez que como aluna tinha tido péssimas experiências dentro da escola? Esse sentimento foi aos poucos se dissipando. Essa vivência – e aquela de um grupo de estudos sobre feminismo que eu e outras colegas criamos lá – me fez enxergar a escola de outra forma. A escola de ensino médio podia ser diferente – diferente daquela que conheci quando era aluna – e a filosofia parecia que podia ajudar muito nisso.

Em seguida, a Residência Pedagógica, ou o estágio em filosofia numa escola central de Porto Alegre, veio para me mostrar – e é com tristeza e com certo pudor que verbalizo – que em alguns aspectos a escola continua a mesma: ainda existem métodos ultrapassados de ensino, existem professores não dispostos a ouvir seus alunos, uma carência enorme dos alunos e ainda, na maior parte dos casos, falta o desejo de aprender. E sobre este último ponto, não falo só dos alunos, falo também de seus professores. E então a primeira questão a ser colocada – e que talvez não tenhamos tempo de responder aqui é: como você ensina sem ter prazer com o que ensina? É possível? Segundo: se o espaço de aula deve ser desejado por aluno e professor para que haja aprendizado, como esse espaço deveria ser? E se se trata de desejo, como o despertamos nesse contexto?

A Residência Pedagógica funciona durante um ano e meio, sendo um ano inteiro dedicado à imersão como professora de uma turma, o grande diferencial se comparado à experiência do estágio do curso de Filosofia da UFRGS, uma vez que este conta com algumas poucas sequências de aulas ministradas no ensino médio. O primeiro semestre é dedicado às orientações, observações da escola e turmas, planejamento didático, reuniões e organizações gerais. Neste ano de 2019, então, assumi durante o ano inteiro uma turma de primeiro ano: a turma 106. Minha turma tinha alguns diferenciais em relação às outras turmas, no início do ano eles eram muito agitados, saíam e voltavam com frequência da sala de aula e não sabiam escutar o professor e/ou os colegas durante as aulas. No princípio, tentei me adequar mais aos métodos tradicionais de ensino: priorizar apenas as matérias que nos eram exigidas para passar em aula, dar mais exercícios e cobrar provas. Houve momentos que essas práticas funcionaram, outros em que eu ou eles poderíamos ter nos saído melhor. Porém, os problemas apresentados no início do ano continuavam. O que fazer para alterar aquilo?

Foi então que aquelas minhas primeiras experiências na escola e demais experiências pessoais começaram a se entrelaçar com as da sala de aula enquanto professora. Percebi que tudo o que eu ainda abominava sobre a escola era o que meus alunos também não suportavam sobre a mesma e percebi que aquilo que eu conseguia criar em pouquíssimos espaços da minha existência também faltava ali: o tempo e o diálogo. Parece uma forma simples e muitos dirão que a escola pública já criou o espaço do tempo e do diálogo. Minha tese baseada nessas experiências é de que não ou não na sua grande maioria. Nós abominamos não ter tempo, sermos adultos cheios de compromissos, sermos a “sociedade do cansaço e do desempenho” como Byung-ChulHan descreve no livro de sua autoria, *Sociedade do Cansaço*, e à medida que o tempo nos escapa, há pouco espaço para o livre pensar, para o se dar conta de que é preciso prestar atenção às coisas enquanto elas acontecem para buscar soluções. O termo escola, afinal, para quem ainda não sabe, vem do grego *scholé* significando “tempo livre” e, esse, é sim um privilégio, desde as sociedades mais primitivas, desde o surgimento da filosofia e da escola na Grécia Antiga.

O que fiz com meus alunos foi criar o tempo do diálogo. Trazer as experiências deles para a sala de aula e dividir as minhas também. Foi tematizado e ensinado vários conteúdos filosóficos (conhecimento, crença justificada, ideologia, lógica, argumentação, realidade e aparência etc.), porém sempre despertando a discussão e o desejo antes do conteúdo em si e respeitando o tempo. Tudo o que fiz foi exigir deles, ou, melhor, dar a eles, o que eu esperava que tivessem dado a mim quando estava na escola de ensino médio e que tive parcialmente na escola de ensino fundamental: o respeito à minha fala e ao meu tempo. Houve espaços de autoconhecimento, diálogo sobre as experiências pessoais e durante a aula tentativas de entender as dificuldades, eu dei a eles, o que talvez alguns ali nunca tiveram

em lugar algum: a escuta. E assim foi o suficiente para despertar o desejo de atenção em mim e no espaço da nossa sala de aula, todos evoluíram, todos cresceram, ainda que respeitando as particularidades de cada indivíduo da turma 106. Por fim, eu talvez tenha criado o que Julio Groppa Aquino chama de amizade intelectual, quando mestre e aluno se permitem aprender juntos e quando a intensidade do diálogo ultrapassa os limites da sala de aula.

Um exemplo de prática didática que carregue todos esses pressupostos foi uma sequência de duas aulas para tematizar lugar de fala e lugar de escuta<sup>2</sup> – para posteriormente também correlacionar com os conceitos de diálogo, argumentação e princípio de caridade. Na primeira aula, foi pedido que os alunos circulassem, em uma lista de nomes de sentimentos positivos, aquele ou aqueles que sentiram mais recentemente e com maior intensidade e depois justificassem a escolha. Foi pedido o mesmo em um segundo exercício, mas desta vez com sentimentos negativos. A última pergunta consistia em responder: “Você acha que o que você acabou de escrever na pergunta 1 e 2 pode ser considerado um tipo de conhecimento? Se sim, para que ele serviria?”. Depois, fomos até o pátio da escola, e pedi a alguns deles que contassem para o grupo suas respostas. Vários deles quiseram falar e foram realmente sinceros na sua fala e/ou escrita, inclusive contando sentimentos que talvez não fossem tão bem-recebidos ou bem-vistos por algum outro colega ou pelas figuras de autoridade que estavam ali – eu, a colega do estágio, Márcia Laux, e o professor da disciplina, João Paulo Silveira. Como forma

---

<sup>2</sup> A sequência dessas aulas foi baseada principalmente nos argumentos presentes nas duas principais obras: *Feminismo em comum: Para todas, todes e todos*, da Marcia Tiburi, e *Lugar de Fala*, da Djamila Ribeiro. O conteúdo dessas obras e os conceitos de Lugar de Fala e Lugar de Escuta presentes nas mesmas não foram utilizados através do viés antropológico e histórico, que é a marca mais distintiva nesses dois textos. O uso desses conceitos tinha como fim construir a capacidade e sensibilidade dos alunos de analisar a praticabilidade de suas vidas e dos conhecimentos com que entravam em contato. Ou seja, o foco foi oferecer conceitos mais voltados à análise cotidiana que apenas aqueles voltados à análise histórica e política das sociedades.

de retribuir a coragem deles e mostrar que também podíamos ter sentimentos semelhantes, li a minha resposta e pedi que Márcia e João fizessem o mesmo.

A finalização desta aula consistiu em defender aquilo que fizemos ali como uma espécie de diálogo que promovia um espaço para o autoconhecimento, ou seja, a questão de número 3 poderia ser respondida de forma positiva. Perguntei a eles quantas vezes ou com qual frequência eles tinham um espaço semelhante na vida, o que na grande maioria foi respondido de forma negativa. Foi então que concluí dizendo que o terceiro trimestre seria uma forma de estudarmos e desenvolvermos aquelas habilidades por vezes esquecidas na nossa sociedade: lugar de fala, lugar de escuta e, também, para aprofundarmos as habilidades da argumentação – algo que já vínhamos fazendo desde o início do ano. Na sequência dessa aula, eu e o colega de estágio, Matheus Cenachi, fizemos uma prática do Teatro Fórum com os alunos – teatro criado pelo brasileiro Augusto Boal, um método que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas em conjunto por atores, diretor e público.

Foi encenada uma situação em que lugar de fala e lugar de escuta não eram em medida alguma respeitados, depois perguntamos se havia algo de errado com a cena e, se sim, o quê. Eles imediatamente conseguiram identificar elementos que prejudicavam o diálogo e, a partir disso, perguntamos o que poderia ser mudado. Uma das alunas que mencionou mudanças significativas foi convidada a atuar de modo a colocar aqueles novos elementos na cena. Esse exercício foi feito algumas vezes até que eu e Matheus não estivéssemos mais atuando e os alunos pudessem eles mesmos aplicar o conhecimento, não só aquele adquirido nessas duas aulas, mas também aquele que eles já possuíam anterior à aula de filosofia, anterior à própria sala de aula. No final, foi então de fato conceituado lugar de fala e lugar de escuta e a ideia de que somente quando um e o outro fossem

respeitados haveria o diálogo e, também, uma garantia mais segura de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento.

É importante ressaltar que tais habilidades e esse lugar conquistado com os alunos não é um processo que uma vez feito esteja garantido. Não estamos falando de um lugar seguro, o que fica de aprendizado para mim é que a sala de aula e as relações estabelecidas ali devem estar em constante manutenção, como qualquer outra relação que estabelecemos fora dela. Eu acredito que tenha ousado aprender verdadeiramente com meus alunos e não ensinei de modo a transmitir o conhecimento de forma tradicional. Porém, para isso, tive que ter coragem e disposição, o que nem sempre foi fácil e continua não sendo. Foi um longo caminho, desde os primeiros anos escolares. E enfim, nós, eu e a turma 106, escrevemos, dialogamos, construímos o nosso conhecimento juntos... Nesse espaço, quem vai dizer que eles não aprenderam? Quem vai dizer que eu não ensinei? Juntos nós criamos o nosso tempo. Há quem diga que esse talvez seja o espaço privilegiado da filosofia, criar os espaços de diálogo, escuta, fala e argumentação. Mas, se estamos de acordo que o desejo e o tempo são processos que atravessam todo aprendizado, arrisco dizer que o movimento pedagógico executado por mim nessa experiência poderia em algum grau ser executado por todas as demais disciplinas do currículo escolar.

## 7.2 Parte II – Sobre a redescoberta da autonarrativa

“Adoptar una perspectiva narrativa implica que la distinción entre creación (ficción) y realidad se torna más problemática, como aparece en la paradoja del texto anterior de Borges<sup>3</sup>. Una historia de vida, por ejemplo, es una recreación, cuyo recuerdo puede no ser exacto, pero – encualquier caso – será lo que pesa en el presente, que es lo que importa. La descripción de la vida vai neludiblemente unida a una interpretación.”  
(BOLÍVAR, 2012. p. 19)

<sup>3</sup> Relato do escritor Jorge Luis Borges sobre Ulrica, mencionado no mesmo texto de Antonio Bolívar.

Durante muito tempo, minha realidade foi constituída por uma perspectiva narrativa: escrevi durante toda a adolescência e produzi vários textos de ficção durante o início da primeira graduação. Nesse processo de autoescrita, como diz Bolívar, pode haver uma problemática distinção entre a criação (ficção) e a realidade, uma vez que para quem lê aquele que narra pode haver uma necessidade forte de distinguir a verdade ou os fatos tal como se desenrolaram, como aconteceram; ainda que o leitor se interesse também genuinamente sobre o que *aquele outro* sentiu enquanto aquele viveu o que diz ter vivido.

O que *fica* da autonarrativa não é uma verdade universal, linear e objetiva como aquela esperada e produzida pelos discursos das ciências tradicionais ou da matemática. Nesse sentido, *importa* mais entender o que é que o ato de se autonarrar pode causar em um sujeito, seja o próprio que rememora ou aquele que acompanha essa autonarrativa, como o trecho de Bolívar também tenta extrair de significado dos métodos considerados autobiográficos:

La cuestión no es decir la verdad, como correspondencia exacta con los hechos, cuando decir verdad, es decir ser expresión de una autenticidad, sinceridade expresión de lo que se siente, es decir moral. Como decía Lejeune, lo que define al género autobiográfico es la relación entre el autor, el narrador y el personaje principal, no la relación de referencialidad con alguna realidad externa o histórica. Se trata, según Gusdorf de una conciencia en busca de la verdad personal. (BOLÍVAR, 2012, p. 19)

Esse processo de escrita autobiográfica, em algum momento, para mim se *estancou*. Não estou falando aqui do que muitos chamam de “bloqueio criativo”, também não é uma frustração ou desilusão

com a escrita em si, tampouco é um período em que “nada se produz” até que se possa dizer que processos de renovação aconteceram e se pode “voltar a produzir” novamente. O estaque da escrita, independentemente do tipo de escritor em questão (escritor amador, literato, autobiográfico etc.), é o processo de apagamento, em muitos casos, *súbito* do eu-autor(a) ou o apagamento da própria relação mais abstrata e emocional da pessoa com a atividade de escrever.

Existem fatos marcantes, dores, traumas, além de eventos não dolorosos, mas simplesmente de transformação interna e pessoal, que provocam o processo de estaque. Esse não é exatamente o meu caso, porque o máximo que pude vislumbrar, como fatos que antecederam o estaque, eram pequenos eventos e emoções que só constituíam *possibilidades* de causas, uma vez que essas possibilidades não pareciam ter força o suficiente para produzir um evento tão significativo, que é o abandono da escrita de anos. Ou seja, o meu processo, em particular, foi realmente marcado quase inteiramente pelo seu traço *súbito*.

Na verdade, são muitas as variáveis que compõem a fenomenologia da escrita e tanto essas variáveis quanto a própria fenomenologia da escrita são pouco pensadas ou são extremamente negligenciadas, ou seja, não falamos sobre isso ou falamos *superficialmente* sobre isso (e, por conta de todas essas razões, sequer chegamos a uma conclusão sobre o esmaecer dessa fenomenologia). Meu processo de estaque parece que ainda carece de muita reflexão para a compreensão completa das suas causas, mas o que se tornou extremamente interessante foi o fenômeno da redescoberta da autonarrativa: no contexto da sala de aula da escola pública dando aulas de filosofia.

Observando as dificuldades dos meus alunos do primeiro ano do Ensino Médio, fui enxergando naquele contexto e na trajetória particular deles dificuldades semelhantes às minhas que me fizeram embarcar num retorno às minhas memórias escolares. Percebi não

só essas semelhanças, mas notei que eu pouco ou nada conhecia sobre como se deram as minhas dificuldades de aprendizado do passado, e menos ainda sobre aquelas que tinha no presente. E foi neste momento que eu voltei a me *autonarrar*, buscando desmistificar todo um passado de falhas e faltas no aprendizado. Me parecia muito claro que, se não fizesse isso, eu poderia dar muito pouco aos meus alunos. Foi nesse processo que compreendi primeiro que eu não acreditava que um professor deva *ensinar* ou que essa seja a sua função e, sim, que eu só poderia, como professora, *ajudar a aprender*.

“Ensinar”, a meu ver, é ainda uma palavra muito atrelada a práticas didáticas de orientação conservadora. Muitos professores e teóricos da educação defendem explicitamente uma revolução dentro do ensino, buscando quebrar com esses paradigmas obsoletos guinando para uma educação realmente profunda, satisfatória e humana. Esse projeto passa, por exemplo, pela reivindicação do lugar correto do aluno na aprendizagem (protagonista), como também passa pelo abandono do dito ensino industrial ou fordista. Isso, no entanto, ainda está absolutamente distante da realidade de muitos desses profissionais. Muitas das aulas desses professores envolvem os seguintes itens: práticas didáticas que exigem resultados injustificados e instantâneos, que se mostrem visíveis ao final de cada aula ou entre aulas e também avaliações que mesmo quando tem justificção de ser não são bem introduzidas ou contextualizadas para os alunos de modo que eles realmente entendam as propostas e a relevância das atividades e assim possam protagonizar aquele aprendizado ao invés de simplesmente executar uma tarefa mecanicamente. Essas práticas acabam por evidenciar e alimentar, em primeiro lugar, o distanciamento dos dois sujeitos, do professor e do aluno, da sala de aula. Em segundo lugar, ocorre um profundo automatismo na vivência das aulas, fazendo com que retornemos aos métodos fordistas, e que são ainda *mais presentes* se pensarmos que o que

em muito constitui a nossa educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é a distante (e *presente*) sombra que nossas vidas passarão por um “Dia D”: o vestibular. É por essas razões que ao invés de utilizar o termo “ensinar”, sempre utilizado em conversas e textos atuais sobre educação, prefiro pensar e utilizar a ideia de que *ajudamos* a aprender.

“Ajudar a aprender” envolve dois métodos fundamentais. Seus fins são, simplesmente, o florescimento intelectual, emocional e *subjetivo* dos alunos: isto é, tais métodos mais do que simplesmente informar e ajudá-los no aprendizado, também se encarregam de construir uma série de habilidades e formas de se autoanalisar, de investigar os elementos da sua própria fenomenologia, como a sua própria identidade, seus reais desejos, seus compromissos morais; quero dizer, oferecer as condições mínimas para que consigam conhecer e viver bem. O conhecimento, que é resultado deste verdadeiro aprendizado, deve ser tanto quanto possível a consequência de um processo de envolvimento afetivo<sup>4</sup>, caso contrário os resultados que se tem são rasos, temporários, não geram verdadeiro resíduo<sup>5</sup>. Para além disso, esses resultados negativos também causam aversão e o afastamento do ambiente que teoricamente proporcionaria aprendizado.

Os dois métodos fundamentais que criam essa atmosfera ideal para o aprendizado foram construídos e estiveram envolvidos nas práticas executadas com a turma 106, no ano de 2019. O primeiro método nada mais é do que justamente uma defesa do não automatismo e da não instantaneidade dos resultados, uma vez que esperar que 35 ou 200 alunos tenham a mesma trajetória e os mesmos erros

---

<sup>4</sup> Com envolvimento afetivo não quero dizer apenas ser exposto a práticas que geram prazer e engajamento, mas também uma série de outros estados afetivos que, por vezes, também podem ser negativos e podem gerar uma espécie de catarse emocional e cognitiva.

<sup>5</sup> Resíduo é um termo utilizado por mim para defender ideias relacionadas ao aprendizado no artigo “O que é ser professora de filosofia no ensino médio da escola pública brasileira?”, a ser publicado na Revista Thaumazein, da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria.

e acertos é esperar *de fato* que sejam autômatos. Nesse sentido, foi necessária como exposto a criação de uma atmosfera educativa que proporcionasse o mínimo diálogo e um processo de envolvimento afetivo no qual os alunos pudessem ter gosto pela nossa sala de aula e engajamento com o seu próprio aprendizado. Mas, ao lado da busca, observação e *apreciação* de resultados particulares, ou seja, além de eu desenvolver técnicas de percepção e modos de jogar com a peculiaridade, velocidade e avanço de cada estudante, também se aplicou o método que atravessou todo o nosso percurso: a presença – oral e escrita – da autonarrativa.

Foi no momento de retorno ao meu processo de autonarrativa que identifiquei minhas faltas enquanto aluna também da escola pública e as falhas dos meus professores. Com as reflexões acerca destas memórias, além de perceber que deveria ter outras práticas pedagógicas que a maioria daquelas às quais fui exposta<sup>6</sup>, também consegui compreender que o processo de aprendizado deve envolver sempre *autonarrar-se*, já que foi fazendo o mesmo que eu aperfeiçoei meu processo de entendimento dos aprendizados, das dificuldades enfrentadas e – de alguma forma – reencontrei também a realização em estudar, que já se encontrava distante. Assim, o único método “exigido” na minha aula era que *escrevessem* ou *dialogassem*, porque era necessário que eles se autonarrassem para também entender seus processos de aprendizagem. A partir do segundo semestre, também comecei a estender os prazos das pouquíssimas tarefas exigidas para entrega – já que a maior parte do que era feito era no tempo da nossa aula –, e na sequência do terceiro trimestre, não precisei exigir praticamente nenhuma entrega, uma vez que nos 100

---

<sup>6</sup> Sobre esta questão, você pode consultar a doutoranda Victória Sabbado que além de pesquisar a autonarrativa, também vem estudando o termo *contramemória*, cunhado pela professora Denise Catani, da USP. Tal termo explica um pouco esse processo de um professor ou professora não ter a intenção de reproduzir as mesmas práticas didáticas às quais uma vez foi exposto(a) enquanto aluno(a).

minutos das nossas aulas meus alunos participavam, conversavam e aceitavam os acordos e tarefas que eu propunha. E em cada escrita ou fala, eu escrevia de volta, como uma forma de mostrar o que poderia ser melhorado: ajustes pequenos, sem que isso interferisse muito no processo de conhecer e de autodescoberta de cada um.

Escrever “de volta” também significava muitas vezes mais um incentivo para que continuassem. Pode-se dizer que nem todos podem desenvolver o gosto pela escrita, mas minha defesa é que sim, todos podem, e em *algum* momento, ele surge. Exemplo marcante disso são dois alunos da turma 106 que aqui chamo de Emma e Paulo. Dois alunos em contextos inóspitos, cujos potenciais e comportamentos eram vistos como totalmente irrelevantes pelos outros professores da escola.

Paulo sempre estava presente, quando não escapava das aulas no início ou no final. Sentava-se sempre no fundo, passava as aulas conversando com o colega do lado ou causando perturbação aos que se sentavam à frente por meio de piadas grosseiras. Mesmo com a frequência mediana, se recusava a fazer qualquer tipo de tarefa; quando fazia, eram cópias integrais de textos de outros colegas. A sua voz, a verdadeira, de certa forma, *não aparecia*. E, estando totalmente desacreditado pelos professores e pelos seus colegas, esse apagamento se reforçava. Emma, por outro lado, dormia em minhas aulas. Era interessante notar que isso não acontecia *enquanto eu dava aulas*, mas que já estava acontecendo sempre que entrava na sala. Vendo o interesse esporádico dela quando se encontrava acordada, os olhos atentos, tentativas de respostas rápidas a algumas perguntas e problemas filosóficos que eu desenvolvia, e observando como Paulo dominava muitos conhecimentos práticos e era habilidoso em explicá-los, desenvolvi algumas diferentes estratégias de contato e diálogo com os dois.

Com ela, a estratégia foi começar apenas pedindo que tentasse não dormir, participar mais, fazer o mínimo. Emma, aos poucos, bem lentamente, começou a tentar mudar de atitude. Mas... Não era suficiente. Um dia, perguntei: por que tanto sono? A resposta veio direta e simples, com aquela lucidez que às vezes se tem nessa idade: “sora, eu trabalho das 14h às 23h”. Emma, acho que jamais vai saber ou entender verdadeiramente, mas ela completou o meu processo de ser professora. Ali percebi que quase nada do que eu faria em termos de pesquisa ou didática que já dominava os ajudaria a aprender qualquer uma dessas tantas manobras e questões filosóficas. Eu não poderia fazer com que Emma parasse de trabalhar, mas poderia estender ao máximo o *tempo* em que estivesse com ela e com todos os outros.

Paulo, que precisava ser visto de outra maneira pela turma, passou lentamente a demonstrar um novo comportamento, quando eu comecei a pedir a ele que contasse ou explicasse a turma um conhecimento que ele tinha – muitas dessas informações obtive por meio da simples observação do aluno ou em conversas com ele nos intervalos ou início das aulas. Paulo ainda continuava a fazer piadas, mas já não eram tão recorrentes, nem tinham o mesmo papel que outrora. Sobre as ideias que reproduzia e que não eram suas: durante todo o ano, *incessantemente*, foi só o que obtive dele. Nos últimos dois meses de aula, a surpresa: cinco linhas meio atrapalhadas e tímidas, mas *suas*.

Esse significativo resultado aconteceu em virtude do método que vislumbrei ser possível aplicar com mais ênfase com aquele estudante naquela circunstância: bilhetes. Em seu primeiro “erro” ou cópia, expliquei para ele que isso não era o mais correto, colocando os porquês e completando dizendo que, independentemente de certo e errado, o que eu queria era ler as palavras *dele*. E cada novo “erro” ou cópia das palavras de outra pessoa, eu simplesmente reforçava

nos bilhetes que continuava esperando por outra atitude. Qual é o ponto que está em jogo aqui? Esse pequeno gesto foi aquele que, via imaginação, compreendi como o único método possível, considerando tanto as minhas capacidades, como a insalubridade e ritmo acelerado da escola – aspectos que nem sempre podemos contornar – e a própria pessoa de Paulo. O que comumente pensamos em situações como essa é que se um aluno não quer cooperar num primeiro momento, devemos deixá-lo à própria sorte ou se insistimos e explicamos que se deve fazer *outra coisa* e o retorno também é negativo, então, de fato o abandonamos. A insistência, no que se trata de educação, é ainda o método mais eficaz e lúcido possível. Assim, o que quero dizer é que diante de casos difíceis como estes são poucos os professores que se atentam para o impacto de pequenas ações e de seus mínimos detalhes, impactos esses que, no âmagô, se resumem a estimular a autonarrativa e relação entre autonarrativas.

No caso de Emma, os resultados aos bilhetes caminharam por vias mais regulares e de resultados mais constantes e progressivos. Ela não deixou de trabalhar, nem de na maior parte do tempo sentir-se cansada, mas os problemas interpretativos e a visão parcial e limitada que tinha acerca das verdadeiras questões filosóficas deram lugar a uma visão muito mais ampla e uma evolução na organização mental pouco comum para o tempo que tivemos de aula. Ela terminou o ano letivo tendo a melhor escrita filosófica da turma – sendo o seu ápice uma redação extremamente detalhada e com uma visão imparcial sobre a banalidade do mal de Hanna Arendt ao analisar o caso de Eichmann.

O que quero chamar a atenção com esses dois casos é que o gosto pela escrita não surgiu unicamente pela insistência ou por eu ter introduzidos os temas certos e interessantes nos momentos certos e contundentes, mas, sim, que ao lado dos problemas filosóficos e

do aprendizado sempre se encontra um processo de autodescoberta e, que sem a escrita e sem estratégias autonarrativas, muito pouco se avança em termos de educação. Dois amigos personificam com força essa tentativa: Fábio Wolf e Maria Isabel Gonçalves. Fábio Wolf<sup>7</sup>, mestre e doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e professor da educação básica há 12 anos, diz que “aprender é como tomar uma garrafa de vinho”, ou, melhor dizendo, aprender exige que além de boas técnicas de apreciação e entendimento do que está em questão, também é conhecer e provar várias vezes, sem pressa e tudo isso, contrariando toda a nossa urgência em *fazer acontecer*, gera e leva tempo.

Já Maria Isabel Gonçalves<sup>8</sup> é professora, especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal da Bahia (2018) e foi vencedora do Prêmio Educador Nota 10 – 2020. Recentemente em uma *live*<sup>9</sup> do projeto de extensão do Departamento de Filosofia da UFRGS, *Janelas Filosóficas*, Maria relata as experiências com seu projeto “As Filosofias de minha avó: Poetizando Memórias para afirmar direitos”, na qual aliou as narrativas dos alunos com os aprendizados propostos. Lá, junto a Matheus Cenachi<sup>10</sup>, professor de filosofia, colega de estágio e mestrando em Filosofia da Linguagem e Ética pela UFRGS, eles embarcam numa conversa que é exemplo dos métodos que menciono aqui, seja na figura de Maria com seu projeto de narrativas e memórias em sala de aula, seja na figura de Matheus que, como entrevistador de Maria, coloca em pauta muitas das angústias que sentimos enquanto professores de filosofia,

<sup>7</sup> Para quem quer conhecer mais, conferir currículo Lattes de Fábio Wolf: <http://lattes.cnpq.br/7230514657630193>.

<sup>8</sup> Currículo Lattes de Maria Isabel dos Santos Gonçalves: <http://lattes.cnpq.br/4618693839023855>.

<sup>9</sup> Live “13ª sessão “Janelas Filosóficas”: Filosofias das narrativas e recordações”: <https://youtu.be/ei6bU7dyelk>.

<sup>10</sup> Currículo Lattes de Matheus Cenachi: <http://lattes.cnpq.br/7163473238032797>.

principalmente, ao ver e sentir a apatia de muitos profissionais que encontramos nos contextos acadêmicos e escolares.

As *histórias* e pessoas aqui contadas nada mais fazem do que relatar e reforçar a minha redescoberta da escrita e da autonarrativa e como isso constituiu o meu papel de professora de filosofia. Ainda poderiam me perguntar se ensinei filosofia aos meus alunos nesta primeira experiência e esta foi também, por muito tempo, uma questão para mim. Depois de alguns meses do meu estágio uma ideia se afirmou: se a filosofia é, *realmente*, a mãe e aquela que sustenta todos os conhecimentos, eu então ensinei o conhecimento filosófico mais importante, ensinei a *como* conhecer. E ao final daquela experiência, escrevi o texto que vem a seguir.

### **7.3 Parte III – Sobre o tempo e a urgência de sermos professores**

Faz tempo. Muito tempo. Parece que faz todo o tempo do mundo. Eu não sabia lidar no início e acho que ainda não sei. Faz tempo também que é difícil aceitar... Talvez eu nunca tenha aceitado verdadeiramente, eu posso ter me enganado a final de contas. A gente faz isso o tempo todo, por que eu não seria mais uma dessas pessoas que fazem? Escodem em um cantinho da alma, fingem que aquilo não existe. Todo mundo esconde alguma coisa, não só dos outros, mas de si. E isso não é ruim. Você não é ruim se de tempos em tempos não consegue lidar com alguma incerteza ou dúvida, ou angústia. Até porque... Quem sabe ruim mesmo sejam os que escondem tudo, o tempo todo. De si, dos outros. Aqueles que escolhem não ver, ouvir, pensar, sentir.

Talvez, hoje, eu deva olhar para isso. Como eu vou fazer esse movimento ainda não sei. Foram anos para descobrir aquilo que eu sei melhor fazer – agora serão anos para descobrir como lutar para conseguir *ser*? Alguém poderia dizer que sou jovem, que ainda mais

jovem que a idade da carteira de identidade, é aquela que transparece no rosto e no corpo. Alguém poderia dizer: você tem um futuro inteiro, *tá tudo bem*, daqui a pouco essa fase deprimente passa, o governo muda, a tua classe vai ser valorizada. Será que vai? Será que um dia foi? Desde quando ser aquele que quer *ensinar* passou a ser piada? Desde sempre ou desde o último governo? *Professor, como mulher*, já nasce lutando para conseguir sobreviver, ser aceito e respeitado?

Faz tempo, afinal, que ser professor é difícil. Que incomoda. E que, às vezes, se faz invisível. O que é pior? Incomodar ou ser invisível? E por que, depois de tudo que vi desde a infância, escolhi ser uma? Mesmo depois de um período razoável lecionando, a pergunta ainda me lança atrás de boas hipóteses. Já tenho uma lista delas, mas nos últimos tempos, há mais uma para pensar, digerir, em meio ao caos que a educação enfrenta no meu país e, mais ainda, no meu estado. Dentre tantas proposições ou palavras que a docência carrega, a minha palavra, tenho uma forte inclinação de pensar, é: tempo.

Foi o tempo que me fez professora. Ser professora nunca foi dado de antemão, algumas pessoas dizem “nasci assim”, acho bonito, mas esse não é meu caso. Foi o tempo que também me fez e, às vezes ainda me faz, paralisar diante da luta que vejo outros professores travarem com o estado, para poderem defender a educação e terem o mínimo para conseguirem *educar*. Essa luta ainda me é alheia. Em muitas medidas, é minha, claro. Sou eu a graduanda em Filosofia que vai a algumas escolas fazer palestras sobre feminismo, sou eu a bolsista voluntária do programa Residência Pedagógica. Eu inclusive deixei de lado muitas das minhas outras funções e compromissos para dar aula de modo integral, ou seja, planejando às vezes sete dias por semana. Isso quer dizer: dar aula de filosofia me toma todo o tempo do mundo. Penso em como dar uma boa aula muitos dias por semana, muitas horas no dia. Apesar de ser professora ter sido uma construção pessoal, não ser de antemão, hoje dar aula representa

o maior prazer que talvez eu possa encontrar na vida. Essa luta é minha por todos esses motivos e, também, quando um aluno depois que respondo que não recebo para fazer o estágio na escola dele, me fala: “Então, *tu é mesmo* professora, já está sem receber e mesmo assim quer estar aqui”. Detalhe que: ele não diz isso com desdém, ele diz, porque pensou e pensa sobre isso, porque acaba de fazer uma constatação. Uma constatação verdadeira.

Essa luta me é alheia. Porque ainda não estou na frente do Palácio Piratini recebendo a mesma violência, porque também a minha carteira não é assinada – e nem sabemos quando vai ser –, porque para o estado ainda sou estudante, apesar de em alguns meses estar formada e desempregada. Essa luta não é minha porque o tempo que dedico a ser professora apesar de integral é o tempo de uma turma, de um amor genuíno que conseguimos construir uns pelos outros naquele espaço de tempo entre eles e eu. O tempo de exatos 100 minutos semanais, porque a filosofia tem de um a dois períodos nas escolas estaduais no Rio Grande do Sul e muito provavelmente em todos os outros estados do Brasil. Uma vez que o espaço-tempo da filosofia é esse em algumas escolas em que ela existe de fato – os 100 minutos para cada sala de aula –, professores de filosofia, se contratados, podem assumir de 8 a 16 turmas semanalmente. Eu ainda posso ser considerada privilegiada, porque lido com uma turma, 100 minutos de aulas dadas – veja bem, não digo *planejadas*, mas sim, *dadas* – por semana. Quantas horas esses meus contemporâneos dão por semana? Tem tempo reservado para planejar?

Essa luta me é alheia porque ainda não sei lidar com ela e acho que preciso de muito tempo para aprender a lutá-la. Tem um ditado que diz que nos acostumamos com tudo na vida, até mesmo com a dor ou com as coisas ruins, que o hábito dentro do espaço tempo constrói isso... Para mim, só consigo pensar em Hannah Arendt defendendo que o pior mal é aquele que se torna cotidiano, corriqueiro,

e surge quando nos recusamos a verdadeiramente pensar. E então volto à pergunta que fiz no início: *professor, como mulher, já nasce lutando para conseguir sobreviver, ser aceito e respeitado?* Ninguém deveria ser acostumado a lutar constantemente. Ninguém deveria ser acostumado a sentir dor ou a viver o mal. E isso também não é novo de ser dito, é velho, bem velho.

Sempre penso sobre ensinar e muito provavelmente repita ainda muitas vezes para me convencer e entender algumas coisas: a escola deveria ter uma função e dificilmente alguém discordaria disso. Alguns hoje dirão que ela não tem função, para exterminá-la. Outros lutarão para defender aquilo que acreditam que é a função dela. Para mim, aquilo que Jorge Larrosa descreve no livro *Esperando não se sabe o quê – Sobre o ofício de ser professor*, é a maneira que vejo a função de maior relevância da escola. Ele diz que ela deveria criar esse tempo livre em que existiria única e exclusivamente para o aprendizado e o mestre nesse sentido teria a função de manejar o tempo:

O que o mestre maneja [...] são as artes do tempo, as artes de fazer tempo, de dar tempo, de organizar e orientar o tempo. Não um tempo que já seja seu, mas um que nasce da própria aula [...]. “Um tempo vibrante e calmo; um despertar sem sobressaltos. E é o mestre, sem dúvida, o que o permite surgir, fazendo com que o aluno sinta que tem todo o tempo para descobrir e para ir descobrindo a si mesmo”. (LARROSA, 2018, p. 334)

Na escola ou nunca houve ou houve muito pouco, o tempo do aprendizado. Ele ainda, muito provável, esteja sendo construído pelas escolas do século 21. Os professores também estão aprendendo como manejar o tempo que muito cruelmente ainda é imposto e

majoritariamente manejado não por eles, mas por um estado cruel. A pergunta, perguntas, que me faço para o meu futuro e de outros colegas de carreira é: qual o tempo vou manejar primeiro? O da sala de aula? O da aula dada? O da planejada? O da luta? O tempo de construir família? O de contar os dias para conseguir dinheiro para fazer e pagar as contas? O tempo de tentar esquecer que não há tempo para o descanso? Qual o tempo?

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2014, p. 173.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: temas transversais. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 27-69.

HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Nova Fronteira Editora, 2015.

LARROSA, J. O Drama da Mediação. In: *Esperando não se sabe o quê – Sobre o ofício de ser professor*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2018, p. 332-339.

RIBEIRO, D. *Lugar de Fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

SARTRE, J. P. *Situations, II, Littérature et engagement*. Russie: Gallimard, 1948, p. 52.

TIBURI, M. *Feminismo em comum: Para todas, todes e todos*. 6ed. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 2018.

## **8. SANTA PASSADO CRUZ PRESENTE DO FUTURO SUL: GARRAFAS QUE NOS CONTÊM E NOS CARREGAM MARES AFORA**

Nestor André Kaercher

### **8.1 Do que trata o texto, a que(m) se destina e as garrafas que nos contêm**

Este texto relata um pouco de minha infância e adolescência em Santa Cruz do Sul. Quer pensar os modelos de professor/as e de escola que tive, desde os meus anos iniciais de vida, até a ida a Porto Alegre, aos 19 anos, para cursar Geografia. As marcas que me estruturaram. Se meu corpo é minha primeira Geografia, rastrear os espaços-tempos que me constituem ajudam a pensar a racionalidade e afetividade que em mim se gravaram. Passado, presente e futuro se misturam e não são lineares ou unidirecionais. Pensa também os modelos de família que me constituíram. A partir de um exemplo (o meu), o leitor poderá pensar as marcas que em si foram deixadas.

O indivíduo é, em boa parte e em geral, o que a coletividade fez com ele. A sociedade precede ao indivíduo. Ela nos lega não apenas língua, religião, histórias e geografias locais/nacionais, mas também formas de pensar, amar e, nada desprezível, formas de ler o mundo bem particulares que incluem os preconceitos que nos são inculcados

desde a tenra idade. Tudo isso e muitos 'issos' mais nos constituirão para sempre, seja porque aderimos aos valores com que nos educaram, seja pelo seu oposto, porque lutamos contra esses valores.

A sociedade é uma espécie de garrafa. Nela, estamos contidos. Assim como ninguém 'se liberta' da garrafa (cultura) que nos encerra, também é inquestionável que, quando lecionamos, levamos para dentro da sala de aula estes valores, estas idiossincrasias que vão marcar nossos alunos de forma tão ou mais importante que a disciplina que lecionamos. A garrafa não é uma prisão, mas tampouco é apenas uma embalagem. Daí usar a expressão contraditória: o ser humano está condenado à liberdade.

Este texto fala de minhas garrafas porque quer convidar você a pensar nas suas. Não almejo plantear que minhas vivências sejam 'boas', e nem o oposto, 'más'. Foram as duas coisas, como é normal. Convido-o(a)s a praticarem uma máxima que repito comumente em aula, que aliás não é minha: 'suspender o julgamento sem suspender a avaliação', isto é, ao ouvirmos e lermos outras pessoas, precisamos evitar julgá-las num *fla-flu* permanente 'gostei' x 'não gostei', 'concordo' x 'não concordo'. Vamos avaliar cada situação relatada com simpatia ou antipatia, pois inevitável nos posicionarmos, mas sem a dureza do 'deve' ser isso ou 'é' aquilo. O equilíbrio é tênue e instável, mas o que se propõe é ouvir com atenção e respeito às ideias do outro. E, em caso de discordância, rebater com argumentos as ideias e ações dos outros, e não, como é comum, ofender ou distratar de quem discordamos. Há aqui uma proposição clara no modo de ser docente: conciliar razão e emoção. Não significa abafar a segunda em nome da razão (impossível), mas admitindo que as emoções, inclusive as mais negativas (ódio, raiva, preconceito) constituem nossa racionalidade e, como tal, podem ser objeto de reflexão e escrita. Negar as mazelas e falhas humanas não vão desaparecer tais características do ambiente escolar já que esse é constituído de pessoas que vão inteiras para a sala.

## 8.2 De onde vem a docência de quem sempre foi 'apenasmente' professor?

Começo com uma confissão. Não sei bem por que sou professor, nem tampouco por que de Geografia. Fato é: escolhi ser professor. Nunca tive outra profissão ou ofício. E escolhi ser professor de Geografia, mas, sinceramente, não sei bem o motivo. Ou seja, há e houve um DESEJO de sê-lo. Não fui obrigado a sê-lo e nem houve falta de opção, pois, como se verá, embora não fosse rico, era de uma franja da sociedade que poderia, nos anos 80, sair de sua cidade natal para cursar uma universidade. Até hoje nunca me arrependi dessa opção. Não digo isso com orgulho. É uma constatação. Sincera. Não chego à nenhuma conclusão novidadeira por hora. Digo o que já devem ter lido em outras páginas: o desejo, assim como o medo e outros sentimentos, existe e não raro foge da explicação racional imediata. A razão de nossas escolhas, ainda que 'livre', não raro é ditada pelo inconsciente.

Ao escrever sobre minha infância, minha juventude e minhas primeiras fases da vida adulta, pretendo fazer um texto cuja utilidade pode não ser imediata. O desafio, no entanto, é tentar escrever de forma a manter você, raro leitor, interessado em minha narrativa a ponto de fazer dela senão 'útil' – O que é útil? Tem que ser útil? – pelo menos algo que lhe sirva para refletir sobre as suas escolhas. Ou seja, o texto, útil ou não, precisa ser agradável de ler e, suma pretensão, (sou pretensioso) manter o interesse no que falo a ponto de você continuar pensando nas coisas que escrevo após ter lido as coisas que escrevi. Isso mesmo.

O importante é que, sob pretexto de ler um pouco do egóico Nestor, você continue a pensar na sua existência, nos seus marcos espaço-temporais. Minha narrativa é pretexto para você pensar a sua existência e a sua docência, as suas opções, as suas interrogações. Que ajude você a pensar sua discência, pois não precisa ser freireano

para saber que não tem como ser professor sem ter a permanente curiosidade de ser aprendiz, aluno/a. Proponho, para tal, os eixos nestorianos de sempre: que perguntas você faz para seus alunos/as no cotidiano? Perguntas reais, não aquelas professorais/formais cujas respostas você já sabe. Que belezuras você mostra para manter/atrair a atenção dos alunos/as quando ensina? Aliás, o que você ensina – além de Geografia – quando dá aula de Geografia? Por fim, mas não por último: como tua docência/discência ajuda a manter viva a imaginação nos alunos/as? Imaginação, matéria-prima primordial para manter o diálogo vivo entre os participantes do processo educativo. Afinal, como dar aula sobre ‘África’ sem tentar imaginar como pode(ria) ser a vida lá? Sabendo que há centenas de Áfricas.

Educar não é uma opção, é imperativo categórico, nos constitui humanos. Não somos uma ilha. Sendo seres sociais é na relação com os outros que nos fazemos coletividade (sociedade), e, paradoxo, fazemo-nos indivíduos, pois só somos o que somos (brasileiros, baianos, flamenguistas, heterossexuais, católicos, liberais, emos, punks etc.) porque ao nosso lado há outros que são outras ‘coisas’. Essas coisas, iguais ou diferentes, que não são eu, fazem-me ser o que sou. Mas, antes que eu comece a responder sobre o que não me perguntaram, deixa eu falar de minha infância.

### **8.3 ANTES da escola, eu nasci, há quase dez mil anos atrás**

Recém comecei minhas mal traçadas linhas e já me invadem variados demônios a puxar os fios do texto pra tudo que é lado. Tentarei organizar cronologicamente a bagunça de meu cérebro. Inevitável fazer associações variadas que me levam a distintos portos não inicialmente programados. Intencionalmente fiz um pequeno contrabando homenageando um compositor muito belo, criativo e imaginativo: Raul Seixas. Tanto faz nossa idade, o que importa ao professor é que ele não tenha a pretensão de que “não há nada

neste mundo que eu não saiba demais". Há aqui uma dica clara: usar a música, suas letras e sonoridades para pensar nossa docência. Ter ciência de nossos limites não precisa nos acomodar a ficar no senso comum, na apatia.

Nasci em Santa Cruz do Sul (17 de fevereiro de 1966). Dista cerca de 150 km de Porto Alegre. Cidade rica, com agricultura forte (tabaco). Comércio e indústria também. Bem servida do setor de serviços. Na época, muito mais que hoje (135 mil habitantes), era uma cidade cuja colonização germânica marcava muito sua e minha existência. Eu não percebia isso. Essa era minha garrafa. Filho de classe média (pai advogado e contador, com dois cursos superiores na década de 70), morava no centro da cidade. A mãe era do lar. Eu dizia, na época, "a mãe não trabalha" (fora), pois ficava 'em casa'. Vemos que, mais um contrabando, há uma associação de trabalhar com um conceito 'topológico' (fora, dentro). Na 'minha época' isso embutia uma educação de gênero: o homem trabalha (fora), a mulher não (fica dentro de casa). A mãe, Leany, 'apenas' cuidava de seis filhos. Todos homens. Eu era o 5º, quase o caçula.

Morava no centro (rua Marechal Deodoro, paralela à rua principal, a Marechal Floriano). Atravessando a rua, estava o principal hospital da cidade, onde nasci. Atravessando para a outra quadra, estava a Catedral São João Batista, um colosso de 80 metros de altura, numa cidade que à época em que ela foi construída devia ter, exagerando, 50 mil habitantes. Ali fui coroinha (ajudante de missa) por 4 anos, dos 9 aos 12 anos.

O primeiro bispo da cidade, D. Alberto Etges, era meu tio-avô, irmão de minha vó paterna, Otília. Frequentava minha casa, sempre com sua batina negra e voz suave. Católico, fiz 1ª comunhão e Crisma, e, até cerca de 16-17 anos acreditava em minha fé, mas esta já se esboroava celeremente com a adolescência. Ao vir para Porto Alegre, com 19 anos, essa fé simplesmente ficou em Santa Cruz. Virei ateu. E

acho que isso nem foi ato de rebeldia. Simplesmente, o fato – como Fernando Pessoa chama o terno – com que me vestiram, não cabia mais no meu magrelo corpo. Aos 19 anos, já tinha meu 1,85 metro de altura nos meus 72 quilos. Verdade que lá pelos 12 anos um de meus melhores amigos era um comunista e ateu convicto! O César Müller. Eu ia estudar na casa dele – ele era um ‘crânio’ como se dizia – e nossas discussões eram ótimas, pois eu era um católico praticante e politicamente conservador.

Sim, eu sempre me interessei por política. Esse interesse foi influenciado por meu pai, leitor constante. Ao chegar em casa para almoçar, carregava sempre algum jornal debaixo do braço. Eu adorava lê-los após o almoço. Memória do Correio do Povo, imenso e volumoso, me esperando. A Zero Hora também era atraente, não tanto como o Correio.

Dando mais uns passos, atravessava o quarteirão da Catedral e estava na Praça Central da cidade – onde hoje está a estátua do meu tio-avô – e, mais uns passos, chegava na escola onde estudei todos os onze anos da Educação Básica. A escola São Luís, Marista, na qual já meu pai estudara (e lecionava Contabilidade, acho, desde os 26 anos de idade, pois antes de ser advogado, era contador) e onde todos meus irmãos também estudaram. Era uma escola grande, bem equipada. Os Maristas deviam tê-lo em conta, afinal, pagar seis mensalidades todos estes anos de Educação Básica é algo!

Tinha uma infância estável. Desde os 6 anos, me mudara para a casa própria que meu pai construía. A casa, de dois pisos, era moderna e fora erguida no terreno onde minha vó tinha um casarão, também de dois pisos. Suas pedras foram usadas para o alicerce da nossa casa. Lembro de ter entrado num buraco que serviu para o alicerce (uns 5 anos?) e não ter conseguido sair. Senti medo. Acho que alguém me tirou de lá. Não lembro. Só sei que não gritei por socorro. Seria vexatório. Orgulho bobo de um homenzinho.

Meus avós (Kaercher e Etges por parte de pai); Agnes e Procat (por parte de mãe) tinham como língua 'mãe', o alemão (ou algum dialeto). Aprenderam Português quando foram para a escola. Todos os seus filhos falavam alemão em casa (meus pais, meus tios e tias). Vivíamos o bilinguismo todo o tempo, pois conosco eles falavam em português. Nas ruas, entre os adultos, era comum o alemão ser ouvido. Paradoxalmente éramos analfabetos, pois não entendíamos o que eles falavam. Nós, seus netos, fomos da 1ª geração que negavam o idioma alemão por considerá-lo coisa de 'grosso', de 'colono'. Na época isso era considerado 'rebelia' da juventude ('somos o novo, não somos colonos, somos da cidade').

Dentre os de minha geração, a maioria também não aprendeu o alemão. Poucos anos depois vimos que isso foi uma tolice. Uma tentativa boba de negar algo que nos constituía. Todos os colonos que vinham à cidade – vender, comprar – só falavam alemão. Todos que atendiam no comércio viviam esta situação. Seus sotaques eram vistos com esnobismo por nós, urbanos. Bobagem, mas a capacidade do ser humano ser pequeno é algo que nos constitui. E eu não fugia dessa garrafa. Alerta atual para mim que formo professores: ouvir os alunos, suas histórias de vida, pois ali há o nascimento de muitas ideias que vão moldar nossas ações de adultos e vão dar ideias para as próprias aulas.

Imaginar, na época, que aqueles colonos me alimentavam na cidade, era algo muito distante pra minha cabeça 'de osso pra sopa', isto é, cabeça fraca. Era expressão que meu pai usava quando queria dizer que alguém tinha raciocínio curto: cabeça de osso pra sopa. 'São uns Nestor', completava ele, quando queria se referir a alguém de raciocínio 'curto', tacanho, pois também se chamava Nestor. Por isso que, em casa, e entre os amigos mais chegados, sou o André. Para não me confundirem com o pai, por exemplo, quando se atendia o telefone. A capacidade de saber rir de si mesmo, não se levar tão a

sério, era característica do pai. Creio que 'herdei' isso dele. O oposto era a mãe, sempre duríssima e constante ao criticar os demais. Ácida. O pai era irônico, sabia rir de si mesmo.

Ter telefone em casa era, para mim, algo 'natural', pois eu sempre tive. Já em Porto Alegre, fazendo faculdade, eu perguntava, com naturalidade, aos meus colegas "qual teu telefone?!" Alguma vez fiquei surpreso com a resposta: "Como assim, telefone?! Eu não sou rico!". Meti o saco na viola. Aos poucos me dava conta que eu era classe média. Em Santa Cruz, eu era 'normal', pois vários colegas meus moravam em casas muito boas, seus pais, opa, o pai que dirigia, tinham carro.

A nossa casa nova ficou pronta. Eu devia ter uns 6 anos. A mãe tinha uma empregada, a Tânia. Ela tinha uns 14 anos quando foi para nossa casa. Ela morava conosco. Conosco ficou até todos sermos adultos e já não morarmos mais em Santa Cruz. 'Detalhe', a Tânia era negra. Numa terra de 'alemão' as funções 'menores', invisibilizadas eram feitas por negros. Nota de rodapé: isso nunca era discutido na escola (e nem na graduação, já em fins da década de 80). As condições precárias de vida, emprego, instrução etc. dos negros e pardos passavam ao largo de nossos pensamentos. Poucos colegas negros eu tive, e estes quase nunca eram naturais da cidade, acho que nunca eram. Eu não frequentava a casa deles, não viviam, provavelmente, no centro. O tema do racismo, estrutural em nossa brasilidade, é invisibilizado nas escolas e só muito recentemente tem entrado, um pouco pelas beiradas, nos cursos de graduação. Que Geografia é essa que ensinamos nas escolas que não ajuda a perceber os espaços em que vivemos?

Posteriormente, das coisas que mais me chamaram a atenção ao vir cursar Geografia em Porto Alegre, foi a grande quantidade de negros na cidade (no centro, nos ônibus) e a disparidade dos 'públicos' no Restaurante Universitário (RU), no qual eu almoçava e

jantava (de 1985 – 88, época da graduação): quem servia ou fazia a comida era, majoritariamente negro/pardo, quem comia (os universitários) era quase em sua totalidade, branco. Por que raios a gente naturaliza o que não é natural? Por que a escola não nos chama a atenção para melhor observar o nosso entorno? Penso que essa é das tarefas maiores e permanentes da Geografia escolar, qual seja, desnaturalizar nossa cotidianidade, fazer perguntas, ampliar horizontes, fazer a gente ficar estupefato. Algo do tipo: “como que eu nunca me dei conta disso antes!? Que mané que eu sou/fui!”. E, sinto, ainda hoje, estamos devendo isso, uma maior proximidade da escola com o mundo vivido.

O racismo existia na minha infância? Óbvio que sim. Isso estava entranhado na cultura daquela cidade. Aliás, sendo franco, o racismo é característica marcante dos gaúchos, incluindo aí as regiões de colonização italiana (os ‘gringos’) como os chamávamos, nós, os ‘alemães’ e as regiões de colonização lusa. Não vamos entrar em detalhe aqui, mas cabe dizer que o berço do nosso estado se origina de trabalho negro (que veio para cá como escravizado). Basta pensar na Campanha Gaúcha e na zona Sul, Pelotas, berço das charqueadas. Quase toda aquela riqueza vinha das mãos não pagas dos negros.

Se falo disso é para alertar que na escola, mais uma vez, se ‘desconhece’ (ou se apaga propositalmente?) essa história e geografia de infâmia contra o negro – contra o indígena, idem, mas não vou em busca de detalhamento – o que evidencia a necessidade permanente de pensarmos o que ensinamos como ‘verdade’, como ‘história’ em nossas escolas. Muitas vezes, o que ensinamos são meras fabulações, idealizações de um passado ilibado, coisa pouco amparada em fatos. Se você leitor está achando meu discurso ‘panfletário’, pense como aprendemos a História do Rio Grande do Sul. Parece que ela começa somente no século XIX com a chegada dos imigrantes alemães em 1824. Antes disso, poucas linhas para os indígenas, afinal as Missões

querem 'provar' que sempre lutamos pela 'liberdade'! Idem para o *nonsense* da Revolução Farroupilha ser uma luta pela liberdade de todos. Fecho o parêntese.

Mas voltando ao meu umbigo e sem querer me defender (não carece), nossa relação com a Tânia era muito tranquila. Nunca tive com ela nenhuma briga, sequer discussão. Na verdade, ela mandava em nós, a gente era criança ou adolescente e, em nenhum momento, se dava ordens para ela. Para resumir, era uma relação boa, não me lembro de nenhum de nós discutir com ela. Anos depois, quando a reencontrava, vindo de Porto Alegre, ressurgiam boas histórias e lembranças. Uma que sempre rendia era o André, muito criança, sacudindo feito uma bandeira, na esquina de casa, uma peça de roupa. Ela, voltando da padaria, viu de longe minha 'empolgação' e estranhou. O que era aquilo!? Somente ao se aproximar viu que se tratava de uma calcinha dela, os 'fundilhos' que, aliás, não eram pequenos, posto que ela também não o era.

Nossa memória é seletiva. Eu não me lembro dessa cena. Mas, retomo: morava numa esquina. Ao nosso lado moravam tias. A avó Otília passou a morar a três casas da nossa. Eu, às vezes, na condição de 'promovido a homem' (13, 14 anos) ia lá dormir – não me lembro de os manos mais velhos irem – para fazer companhia a vó, pois vivia sozinha. Ficou viúva cedo. Lá, às vezes, eu ficava com ela algumas noites. Não éramos de muito papo. Lembro muito, pela manhã, antes de ir para a escola, o café da manhã que ela fazia. Fogão a lenha. O ovo na caneca. A Guaíba sintonizada no rádio; a cadeira de balanço. Ela fazia boas cucas. Aqui mais uma reflexão é possível: quase todos convivemos com avós. Quanta história e geografia eles têm e conhecem!? Quanto podemos ensinar aos nossos alunos se fizéssemos eles entrevistarem, conversarem com eles. Sempre digo aos alunos, as nossas necessidades são as mesmas, qual seja, comer, beber, vestir, morar, locomoção, lazer etc. Mas, como cada geração ou classe social

satisfaz estas necessidades? Parece que a Geografia desperdiça aqui um bom filão de aprendizagens e de surpresas.

#### **8.4 Meu mapa umbilical de um mundo que já não existe mais: Hilbig, Forster, Müller, Zimmer-Goettert, Mailander, Peschel, Waëchter, Kirst, Kuhn, Kessler, Uebel, Hirsch, Ebert, Backes&Lambert, Wendland, Keller &Niedersberg, Schuk, Eick, Bremm, Knak, Weiss**

Saindo do círculo familiar, é bom falar do comércio e do setor de prestação de serviços. Uma Geografia que já faz parte da história, posto que todos já não existem mais. Sim, as empresas familiares não têm vida longa. De infância eu ouvia: “o avô funda e dá o pulo inicial, o pai cresce e enriquece e, os netos, quebram”. Não estou julgando nem concordando. Os que vou relatar aqui são os próximos de casa (poucas quadras, no centro), alguns micro, familiares, outros potências da época. Eu os frequentava. Como a cidade era pacata, eu sempre andei solto pelas ruas.

Apesar de ser classe média, eu não sabia o que era dinheiro no bolso. Em quase todos os lugares, a gente tinha um ‘caderno’, isto é, se comprava fiado. A credencial era o nome do pai. O sobrenome era o cartão de crédito que, óbvio, não existia. Mais uma vez, era dos poucos dos 5 irmãos que era escalado a ir comprar, pois meus manos gêmeos, mais velhos que eu, me obrigavam. Na época, não se falava em ‘*bullying*’, mas eu era catedrático em sofrê-lo dos meus irmãos gêmeos.

Ao atravessar a rua, há uns 40 metros, estava o açougue. O Hilbig. Tinha um português mega rudimentar, mas o suficiente para atender e anotar na caderneta o custo da carne. Logo na sequência, o Forster, bar. Neste não havia caderno, pois era um bar de muito movimento e não comprávamos ali. Era um ponto de passagem para eu ir ao Frederico Beck, meu amigo de Ensino Fundamental. O bar

era interessante, porque ficava numa artéria que se dirigia para ‘fora’ da (centro) cidade, então, reunia gente mais humilde, agricultores (‘alemoada’) e, também, negros/pardos que dali iam para a periferia. Ali se vendia cachaça para os adultos. Eu, quando tinha algum no bolso, comprava guloseimas. Lembro do dono – o nome não sabia –, bem-humorado. Em minha última (e já rara) ida à cidade, outubro de 2019, fiquei surpreso ao ver o prédio em demolição. Mais uma página de minha infância se ia.

Pão? Padaria Müller. Numa esquina. Caderno, isto é, pegava-se o que precisava e depois o pai pagava. Ferragem? Zimmer-Goettert e Mailander. Numa e noutra esquina. Caderno. Remédio? Farmácia Peschel. Caderno. Roupas? Lojas Kirst ou Waächter. Conta.

‘Põem na conta do doutor Nestor’, diziam os lojistas. Pobre do pai. Da mãe, nem vou falar. Imagina cozinhar para seis meninos/adolescentes! Marceneiro? Hirsch. Costureira? *Frau* Uebel. Cortar cabelo? Schuck. Se viravam num português entendível. Oficina? Kessler, mas o pai tinha carro ‘bom’, não ia ali, a cem metros de casa. Supermercado Ebert era perto, mas a gente não ia. Íamos, todos os sábados, no Super Lambert, pois meu pai era contador da rede. O pai tinha um escritório de Contabilidade (Kaercher), e, ao lado, a sala dele, de Advogado. No Centro. Como advogado, atuava como profissional liberal, para grandes empresas da cidade. Na contabilidade, fazia parceria com o von Muehlen. É, era uma fauna variada. Ao lado do escritório, Móveis Wendland. Floricultura? Weiss. Bazar? Knak.

E os amigos? Uebel, Simon, Beck, Schmidt, Müller, Küenzel, Thomas... só para listar os mais próximos. Outros: Hillesheim, Kräether, Schwenberg, Lawisch, Helfer. Parei por aqui. Devo ter tido amigos ‘nacionais’ (riso), mas, eram minoria. Vários deles eram de aparência escandinava. Eu era ‘normal’, cabelo castanho claro. Olho azul, que depois em Porto Alegre, não raro era motivo de comentário, em Santa Cruz não se dizia nada, pois quase todos tinham. Mudavam os tons. Nesses amigos se ia a pé, poucas eram as quadras. Andava de bicicleta também.

Uma coisa era quase certa: após a aula (pela manhã), se almoçava e, mal a comida ‘descia’ (às vezes nem dávamos tempo para tal) e eu já me mandava de casa. Ia pros amigos. Nem sempre se ficava na rua, claro, mas eu não ficava em casa. Digo isso para dizer o ululante: a infância mudou. Antes, na rua, fora de casa. Hoje, meus filhos, já com 14 anos, não saem de casa. Sozinhos, jamais. E tem outra, NÃO querem sair. Com seus celulares ou computadores, eis ali o mundo. Chega. De novo, não julgo, menos ainda condeno. Constato. Mudou. Longe de mim achar que são ‘menos’ ou ‘infelizes’ por isso. Nem o oposto, ‘mais felizes’. O que me parece relevante é que usamos as mesmas palavras, mas seus significados, mudam. Pai e infância/ser criança são exemplos claros cujas vivências mudaram muito em 30 anos.

Ao falar desses sobrenomes estranhos que povoaram meus primeiros 18 anos de vida, não tenho nenhuma conclusão moral, moralista nem científica. Constato que a cidade foi colonizada por descendentes de ‘alemães’, ou melhor dizendo, do que viria a se constituir a Alemanha, país mais jovem que o Brasil, posto que independente só em 1870. A colonização aqui começou décadas antes disso.

Muito provável que uma característica ‘social’/coletiva marcou minha infância influenciada por este meio: a relativa dificuldade em demonstrar afeto. Sorrisos e abraços não eram comumente vistos em meu meio. Em casa, nunca vi. Sim, eu nunca vi meu pai beijar minha mãe. Emoções eram pouco externalizadas. A simples convivência com meninas para mim era rara. Além de ter apenas irmãos meninos, as colegas de escola eram distantes. Timidez? Sim, mas também havia o preconceito ou a dificuldade de chegar perto. O simples fato de ‘andar com meninas’ poderia ser visto como sinal de homossexualidade, o que seria altamente malvisto. Lembro que na adolescência (final dos anos 70, início dos 80) houve uma pequena bolha de valorização do voleibol. Meus irmãos, ao saberem que

eu jogava, 'caíram de pau' em cima de mim, falavam mal o tempo todo, o que facilitou para eu abandonar esse jogo e ir ao encontro do basquete, que eu adorava jogar.

Outra característica muito forte deste grupo de nomes era a ética do trabalho. Trabalhava-se e trabalha-se muito em Santa Cruz. Em casa ou fora delas, havia sempre pessoas fazendo algo 'produtivo'. Lazer não era muito comum na geração dos meus pais. Soava, talvez, como moleza, vadiagem. Já o álcool era liberado desde cedo. Lembro-me que, desde os 14 (catorze) anos era-me permitido beber. Desde os 16, livremente.

Ver meus pais, parentes e pais dos amigos trabalharem me educou a fazer o mesmo. Assim, ao se aproximar o fim do Segundo Grau (atual Ensino Médio), a minha condição de classe permitia pensar, com uma certa naturalidade, continuar a estudar. No caso, fazer faculdade. Ótimo pretexto para sair de Santa Cruz. Aliás, para sair de Santa Cruz, ônibus do Expresso Gaúcho, propriedade da família ... Wink, aparentada da gente, por sinal.

Depois, já em Porto Alegre, minha primeira morada foi numa casa de estudantes que recebia gente só de Santa Cruz do Sul. Creio ser a única do país nesta condição, pois seu prédio é próprio, foi doado há muitas décadas para a União dos Estudantes de Santa Cruz. É a CESC, Casa do Estudante Santa Cruz, até hoje existente no bairro Bom Fim, rua Thomas Flores 278. Ali a 'fauna' de sobrenomes era também predominantemente de origem germânica, alguns que eu nunca tinha ouvido falar, pois o círculo se ampliava. Não havia negros ou pardos. Chegar ao Ensino Superior ainda estava longe das famílias mais humildes. A vida ali era simples, instalações idem. Bem localizada me permitia ir a pé até a faculdade, que em meus dois primeiros anos de curso ainda se localizava no centro, na General Vitorino (antes, Odontologia, agora, Artes).

Em que pese ter uma infância e início de juventude protegida e sem maiores estresses, para mim estava nítido, “Nestor André, cai fora da família Kaercher, e, cai fora de Santa Cruz”. E, ao contrário de muitos colegas que saíram de Santa Cruz pensando para lá voltarem, eu não tinha este desejo. Algum trauma de infância? Não, de modo algum. Ingrato com o passado? Longe disso! *Gracias* à família e infância que tive. Tempos bons, mas sem saudosismo típico de quem vai ficando velho e uma espécie de Alzheimer seletivo bate... ‘ah, bom era no passado’. Não sinto saudade de nenhuma fase do passado.

Dito isso, vamos ao próximo passo: que escola tive? Por que a docência?

### **8.5 A escola: na parede da memória este é o quadro que dói mais**

O subtítulo tem uma pequenentira. Embora verdadeira, a raridade de bons exemplos de professore/as, longe está deserem memórias dolorosas. É pretexto para homenagear, mais uma vez, meu primeiro monstro, Belchior. Conheci/ouvi Belchior pela 1ª vez, através de um irmão mais velho, que comprou um LP dele. Tinha meus doze anos (1978). Não sei se o ano é exato, aliás, datas e anos para mim raramente são marcantes. O fato é que, pela primeira vez, um cantor, um ‘som’, fazia minha cabeça. Gerava uma estupefação: o que esse cara tá cantando!? Desde então – e sempre – este compositor me fez a cabeça. Tocou meu coração e me fez pensar. Não vou discorrer aqui sobre as canções dele. Seria muito fácil escrever muito sobre as canções que me impactaram. Desde minha dissertação de mestrado, publicada em 1997 (*Desafios e Utopias*), costume citá-lo.

Penso e repenso na minha trajetória escolar (antigo Primeiro e Segundo Grau) na busca de professore/as marcantes. Mais especificamente exemplos de bons/boas professores. Quero vasculhar possíveis razões para minha escolha profissional. E não gosto do que

vou dizer: tive muito poucos bons exemplos de professores/as. Posso estar parecendo 'azedo', ingrato ou excessivamente ácido. Mas não é o propósito. Simplesmente os exemplos muito positivos não existem na minha memória. Tanto é que, ao longo deste texto, não falo de nenhum em especial. Tampouco há o extremo oposto, experiências muito negativas. Há sim, infelizmente, muitos exemplos de professores/as que passaram em branco, deixaram marca nenhuma. Não sei se teria que ser diferente. Alguns me acompanharam por anos. Como foi com você, leitor/a? O que mais salta aos olhos na parede da memória é a desimportância da imensa maioria daqueles/as professores/as e a inutilidade de suas aulas. Talvez, isso soe incomum para uma pessoa como eu, que sempre só tive essa profissão na vida. Também é incomum o fato de, no círculo familiar próximo, eu não ter parentes professores. Meu pai exerceu a docência, mas sua identidade era de advogado e contador.

E alguns livros marcantes estes mestres da Educação Básica me legaram? Novamente, vasculho minhas memórias, e, por hora, nada encontro. Não associo livro marcante a professor algum. Faltaram-me nesses anos, descoberta, estupefação, vigor, luminosidade e graça. E leveza. E picardia. Riso. Droga. Para trazer esses adjetivos precisei de poucos segundos.

Agora, a biblioteca da escola (São Luís) era muito boa. Tinha muito livro de literatura. Sim, tinha dos demais tipos também, mas, a literatura nacional era muito bem servida. Não sei quem dirigia as compras, mas tinha muitos livros. Da literatura estrangeira também devia ter, mas eu não conhecia. Compravam-se livros pacas para ela, mas não me lembro de se divulgar isso, isto é, tentar nos atrair para lá. Mas, eu ia, não sei por que, para lá. Mais uma vez, como se vê, faço/fazemos coisas que se mostram importantes em nossa vida, mas não sabemos a razão. Como eu passava muito tempo por lá – tinha tempo livre, não trabalhava, é bom morar perto da escola – acabava

lendo mais do que o mínimo obrigatório. Que era pouco em geral. Algumas poucas fichas de leitura. Era isso que a escola cobrava. Como é comum em nossa vida estudantil, não me chamavam a atenção os livros que li para fazer ficha.

Para não ficar parecendo que eu sou um rebelde sem causa, um reclamão, é importante dizer que aprendi naquela biblioteca a conhecer meu segundo monstro, Erico Verissimo. Não sei se comecei a lê-lo pela *Ana Terra*, que é apenas um capítulo de *O Tempo e o Vento*. O fato é que comecei a ler o Erico e o li muito. Quase toda a obra dele. Com certeza bem mais de dez livros dele eu li ainda no Ensino Médio. Lia e anotava. Sempre gostei de glosar os livros que lia. Ele foi marcante por, no mínimo duas coisas. Uma, construiu em mim a identidade de gaúcho. Ler *O Tempo e o Vento* lá pelos 16-17 anos me fez sentir orgulho de ser gaúcho. Até então isso nada me dizia. Claro que a citada obra idealiza e romantiza este ser, mas até aí chovo no molhado. Como se existisse um *ser gaúcho*.

Toda história, seja nos livros de História (com agá maiúsculo), seja nos livros de Literatura, é uma escrita ficcional, um pouco mítica e, quase sempre, idealizada e até mentirosa. A literatura serve para construir o que somos, o que pensamos e queremos. Para mim, ler literatura (ficcional, romances) foi, é e será para construir quem sou/somos. Bom e mal. É fato. Os livros são e serão meus companheiros. Admito que, há muitos anos, prefiro ler literatura à chatice, quase onipresente, dos textos acadêmicos de Geografia.

Uma das coisas boas de morar sozinho é o privilégio de estar acompanhado por um – em geral, por mais de um, pois não sou fiel, ops, ‘monobibliogâmico’ – bom livro. Junto com uma taça de vinho é um dos bons momentos da vida. Outra coisa que Erico me ensinou foi a valorizar a liberdade como uma ação e conquista coletivas. Ele finaliza um livro (qual?) dizendo que, no muro estava escrito a palavra que uma criança lia, ao andar com um familiar: liberdade. Não

é a liberdade do indivíduo, dele fazer o que quiser, tipo um 'porra louca', mas a liberdade como conquista e luta da coletividade. Esta tal de democracia, que tanto falamos, desejamos e conceituamos. E da qual sempre estamos em busca, Tateando no escuro. Liberdade e democracia são ideias fundamentais para serem discutidas (ensinadas é idealizar uma capacidade que não temos) desde sempre nas escolas e universidades.

Então, mais do que ficar nesta pseudoiconoclastia de malhar a escola e os meus professores, quero dizer que tive na escola uma infância protegida e calma. Como deve ser toda escola: um espaço de acolhida, de conforto espiritual, pois muitas de nossas crianças tem uma infância roubada. Não é viável, infelizmente, que todos tenham uma escola materialmente tão rica como eu tive, mas nós professores podemos receber e acolher nossos alunos ouvindo-os de forma respeitosa de maneira que eles possam falar de suas 'coisas', seja isso suas fantasias, alegrias, medos e dores. Por isso, a desimportância de alguns professores e de seus conteúdos não quer ser novidade. E nem denúncia. Na escola, tive a tranquila convivência para cultivar meus amigos. No seu belo ginásio, nas horas livres pela tarde, praticava basquete. Na frente da escola, aos 14 anos, dei meu primeiro beijo. Meio roubado. Retribuído. Foi subir no Everest à jato. Louvada seja Adriana. Os próximos, levariam anos.

Sim, o São Luís foi e é um lugar bom para mim, mesmo com suas chatas aulas. Desde aquela época, ficava pasmo como podiam ter aulas tão ruins de coisas potencialmente tão legais como Arte e Filosofia!? Um espanto. Logo, não foram pelos exemplos de professores que eu escolhi ser professor. Se pode dizer o mesmo pela escolha da Geografia. Sobrevivi àquelas barbaridades de aulas. Barbaridades, entenda aqui, honesto leitor, como sinal de coisas ruins. Similar a comer miojo frio. Sem tempero. Sério.

## 8.6 Hora de se inscrever para o Vestibular: Porto Alegre, mas fazer que curso?

Num texto publicado em 2019, na *Revista Giramundo* (2017), me fizeram a pergunta, cuja resposta se segue. Eis a passagem:

Por que escolheu a Geografia (ou a Geografia lhe escolheu)? E o interesse por trabalhar com ensino de Geografia?

As perguntas simples, aparentemente banais, como esta, embutem uma armadilha interessante: respostas rápidas, 'de cor' nem sempre são tão racionais e/ou conscientes. E talvez nem sejam tão sinceras. Às vezes, sequer são verdadeiras. Não quero dizer aqui que vou mentir, não há nenhuma necessidade disso. Só faço um alerta: nossas decisões mais/muito importantes (que profissão escolher?; que namorada/o, companheira/o 'escolher'?, por exemplo) não são tão escolhas conscientes, 'nossas'. Mas, tentando responder ....

Quando fazia ensino Médio (início dos anos 80) não conversava muito sobre 'o que fazer no futuro', leia-se, o que estudar, o que fazer no vestibular!? Como filho de pai advogado, e com irmãos mais velhos já fazendo faculdade, meu destino 'natural' era ir para Porto Alegre, estudar na UFRGS, posto que era 'de graça', não 'precisava pagar'. Não tinha muito diálogo com meu pai. Nem com a mãe. Fui por exclusão: carreira médica nem pensar! Qualquer visão de sangue sempre me assustou. Até hoje nunca vi um filme de terror, para se ter ideia do quão 'cagão' sou. Direito, opção do pai e de dois irmãos, jamais. Contador – como o pai também era – negativo. Engenharias? Nunca as 'exatas' me atraíram muito, embora me desse bem com elas no Ensino Médio (Matemática e Química eu ia bem). Sabia o que não queria! Mas, que inscrição fazer para o vestibular só fui mesmo fazer

já dentro do ônibus indo a Porto Alegre para ... me inscrever no vestibular. Fiquei entre História e Geografia (uma possível escolha por Filosofia foi bastante prejudicada por – mais um – professor ruim de Filosofia). Na escola de Educação Básica não tive nunca grandes professores desta disciplina. O do Ensino Médio era, claramente, muito ruim. Era só de coreba. Eu era ‘dez’ nisso, mas nunca me atraiu esse tipo de docente. Na hora de escolher, optei por Geografia. Motivo? Não muito claro. Mas, ouvi da bibliotecária da escola um comentário – que ela não dirigiu a mim, mas escutei – “O Nestor tem que fazer Geografia. Está sempre vendo mapa na biblioteca!”. Não sei o nome desta pessoa, nunca mais a encontrei (descaso meu, sim), mas provavelmente ela foi fundamental em meu destino. Escolhi Geografia e mesmo tendo uma graduação que eu considero ‘sofrível’ (o curso na década de 80 era bem fraco), nunca me arrependi. Fiz o curso em quatro anos (1985 – 1988) e tive o interesse (e a sorte) de poder lecionar desde o segundo semestre da graduação em cursos Supletivos (hoje Educação de Jovens e Adultos) em disciplinas que eram ainda ‘filhas’ da Ditadura Militar (1964 – 1985), quais sejam OSPB, Organização Social e Política do Brasil, e EMC, Educação Moral e Cívica, além de Geografia, claro. Na graduação, e por interesse próprio, tive outra ‘sorte’: o contato com a obra de Paulo Freire. Foi uma identificação muito forte! Ele foi um ‘monstro’ para mim. Lendo, por conta própria livros mais à esquerda (Ruy Moreira e Yves Lacoste, por exemplo, não foram apresentados por meus professores, foram buscas minhas) fazia destas disciplinas algo muito mais livre e politizado do que as propostas costumeiras. Isso me permitia me aproximar dos meus alunos de uma forma mais vívida e me fez ter claro: é isso! Ser professor! É o que eu quero!

Muito provavelmente, para finalizar esta 1ª questão, gostaria de ressaltar que ‘meu destino’ (profissional, mas não só este)

foi muito influenciado por uma frase dita por uma quase desconhecida (a bibliotecária do colégio São Luís). O fato é que, na vida profissional, só fui uma coisa: professor. Desde os 19 anos. E, por sorte, nunca me arrependi. A Geografia me deu muito mais do que eu dei a ela, com certeza: ganha pão, respeito – ser chamado de professor é sim algo muito legal -, amigos (vários) e andanças por este país.

Até tentei fazer o Bacharelado, mas isso não durou nem um semestre. Desisti e nunca me arrependi. Isso que relato nada tem de ‘conclusivo’ ou aconselhamento. A vida é detalhe e este nem sempre está ao nosso controle. Então, creio que eu escolhi a Geografia e tive a sorte dela me acolher com generosidade, pois além de ganhar meu sustento com a docência de Geografia, conheci um número bem grande de pessoas que admiro neste meio. Um privilégio.

Com o perdão do autoplágio, há pontos que gostaria de reforçar. O bem que me fez começar a dar aula desde o 1º ano de faculdade. Foram experiências positivas que me ajudaram a descobrir o gosto pela docência antes mesmo de saber as muitas áreas que a Geografia possuía. A docência veio antes da pretensão de ser ‘pesquisador’ ou de saber Geografia. Outro ponto em que dei sorte foi ler o Paulo Freire e sua *Pedagogia do Oprimido*. Aquilo me impactou muito, me identifiquei muito com a visão mais política e politizada do ato de educar. Veio ao encontro de meu interesse, desde o São Luís, por política, mas que na graduação pouco se falava, o que não deixava de ser estranho num curso de ‘Humanas’. Sim e não, afinal, meus professores deviam saber do que a “Redentora” era capaz de fazer com os descontentes e dissidentes.

E mais tarde, mas ainda na graduação e por conta própria, o Ruy com seu nem tão amigável, mas fundamental, *Discurso do*

Avesso abriram arejadoras clareiras em minha mente. Sem querer dar conselho, vale a dica: buscar leituras além do obrigatório é necessário e pode lhe ajudar a encurtar caminhos, fazer perguntas, e, sim, encontrar respostas.

Para finalizar este tópico convêm chamar a atenção para uma característica comum, mas também naturalizada e/ou invisibilizada. Eu, classe média, estudei a Educação Básica numa escola privada. Fiz a graduação, bem como o Mestrado e o Doutorado em universidade pública. Trajetória comum entre meus pares de classe social, sejam de Santa Cruz ou não. O mínimo que pude fazer foi agradecer ao Poder Público por ocasião de minhas defesas. Sei que a imensa maioria do povo nunca entrou numa universidade pública, enquanto eu tive o privilégio de receber bolsa e salário. É o quero fazer novamente: agradecer ao Estado brasileiro que me financiou. O Estado não deve ser 'mínimo'. Quando ele é 'mínimo', ele é apenas para os mais aquinhoados. Não sou contra a ideia de Estado apoiar o crescimento econômico ajudando os empresários, conquanto isso não signifique deixar 'ao livre mercado' as parcelas da população mais humilde.

### **8.7 Diploma na mão. E, agora, Nestor André?**

Ganhar a vida por conta própria era a necessidade. Recém diplomado, meu pai foi enfático: agora é tu por ti mesmo. Isso ele me disse em fevereiro de 89, um mês após minha colação de grau. Ele não era muito paciente.

Novamente a sorte me favoreceu, pois fui chamado a dar aula no Colégio Anchieta ainda neste mesmo ano, ano do Centenário da escola. Também fui logo, logo aprovado (e chamado) numa escola pública que foi bem importante para mim, a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, a Liberato, em Novo Hamburgo. Duas boas escolas, cada uma teve importante papel pedagógico para mim.

No Anchieta, passagem fulminante. Ao final do ano, demitido. Nenhuma razão em especial, creio eu. Nada de extravagante ou revolucionário lá eu fiz. Mas, a situação era a seguinte: 8 turmas de 1º ano do Ensino Médio, cerca de 40 alunos cada turma e um período por turma. Sim, somente um. Então, trabalho gigantesco. Ao ser demitido, fiquei preocupado com o futuro. Um amigo importante me tranquilizou: “Que bom, agora você deixa de trabalhar para os padres (Jesuítas) e vai fazer o que interessa, estudar (fazer mestrado)!” Aquela frase, tanto quanto a demissão, foram educativos e fizeram eu pôr o barco para fora do porto seguro da empregabilidade, incerta (sic) numa boa escola privada.

Na Liberato, fiquei bons anos, uns 6, creio. Era uma escola muito boa, com muita infraestrutura. Fui feliz lá. Mas, também tinha um limite claro: ali só havia Geografia no 1º ano do Ensino Médio. Ou seja, lá pelos 25 anos de idade eu já tinha dado aula numa das melhores escolas privadas de Porto Alegre (Anchieta) e numa das melhores escolas públicas. Eu já estava no ‘topo’ (nada a ver com ganhar dinheiro), e via o limite destes empregos. Porém, sabia o que eu queria: dar aula no Ensino Superior.

Absolutamente claro foi optar por fazer mestrado em Educação. Sim, Educação. E, sim, estudar ensino de Geografia. Não havia linha de Ensino de Geografia no POSGEA. Tinha mestrado na Geografia, mas não em Ensino. Escolhi: Educação, e, especificamente, Ensino de Geografia.

Antes de terminar o mestrado (1995), cujo dissertação virou livro (1997) com várias edições – algo nem tão comum há 20 anos atrás – também já tinha claro: eu quero dar aula aqui, na Faculdade de Educação (FACED). E, novamente a sorte me sorriu. Teve concurso na FACED em 1996. Fiz para a área de Educação de Jovens e Adultos para experimentar. E aí, o conhecimento da obra de Freire, autor basilar na minha dissertação, foi fundamental. Passei no concurso. Oba.

## 8.8 Conclusão: não jogamos garrafas no mar. Nós somos-estamos nela

Se destaco trabalhar aqui, na FACED, por opção, não é para fazer uma ode ao individualismo liberal, autoelogio: eu fiz, eu sou, basta querer. Longe disso. Tenho absoluta clareza de que só dei estes passos porque muitos me abriram caminhos, me apoiaram, me guiaram. Tenho consciência do quanto me apoiei em ombros para mirar um pouco mais adiante. Agradecer é verbo que procuro utilizar sem economia.

Ainda longe da aposentadoria – e nem conto ansioso os anos que faltam, pois faltam muitos, e parece agonizante esta contagem – cabe dizer que estou desde julho de 1996 (entrei aos 30 anos) na Faculdade de Educação. Assim como escolhi ser professor, escolhi estar aqui na FACED. Aqui tenho vários colegas que admiro, os alunos são tranquilos, respeitosos. Chefias admiráveis, parceiras.

E, o mais importante: continuo gostando de ser professor. Sou grato à sorte, ao destino, e a dezenas de pessoas que prepararam meu caminho. Isso vale não só para meus pais, parentes e professores, inclusive os do São Luís, sem dúvida. Vale demais para a Tânia, para as anônimas cozinheiras no RU e um sem-número de pessoas que propiciaram que eu contasse minha trajetória, daí retomar a metáfora da garrafa. Vale para o Estado que também pagou minhas pós-graduações. Vale para meus alunos que me tratam com respeito.

Poder-se-ia dizer, sim, nós jogamos muitas garrafas ao mar e não saberemos onde elas vão dar e/ou quem vai agarrá-las. Tampouco saberemos como vão ler as mensagens que nossos corpos e palavras dizem. Quanto mais vivemos, mais sabemos que pouco controlamos nossos próprios passos e como nossas palavras serão entendidas. Portanto, provocaria: nós estamos dentro da garrafa. Presos a tantas limitações e convenções, somos levados para destinos que comumente não controlamos. E, não raro, depende da sorte (e do

berço, claro) para onde seremos levados. Seremos levados e não, ilusão arrogante, nós nos conduzimos. E mesmo assim, condenados à liberdade de pequenas escolhas do dia a dia. Sempre pagando o preço por cada decisão, mais ou menos livre, mas sempre na necessária ilusão de que, enfim, sairemos da garrafa. Ilusão de liberdade. Necessária ilusão.

Não raro penso, 'que saco, tenho que ir dar aula agora'. Pego meu ônibus cansado, entediado. E, entro na aula, sempre um pouco nervoso. Porém, uma vez ela começando, eu gosto de lá estar. Ainda é absolutamente comum eu sair da aula pilhado, mas não cansado. Quando meus alunos mordem as iscas que jogo, quando compram meus contrabandos, vibro. Quando um aluno faz uma pergunta, eu ganho o dia. Enquanto esta sensação ainda bater no meu peito, sei que estou no lugar certo. Fazendo o que, bem ou mal, a opinião é de cada 'freguês', faço bem. Um pouco desorganizado, mas sim, sei que faço bem. Com a falta de modéstia que me caracteriza digo que a desorganização não é caótica. É que no intervalo de uma semana, entre uma aula e outra, eu (re)penso muitas coisas, pois vejo, leio e imagino muitas coisas. E são estas coisas que, nem tão desorganizadamente, ponho em aula. A estas coisas eu chamo, vida.

Gosto muito de dar aula no Pós e receber meus orientandos em casa. Carrego vários deles dentro do meu coração.

Continuo gostando muito de ser chamado de professor. Adoro quando me chamam de mestre. Também adoro a palavra papai. Amo ser chamado assim pelos meus filhos, já com 14 anos. Por enquanto, posso continuar dizendo: *gracias a la vida*. *Gracias* à Geografia, que me há dado tanto.

Porto Parada Alegre e Assustada (COVID-19), 1º de junho de 2020.

Obs.: Mal tropeço nos finalmente destas linhas e me vem a ideia de escrever sobre a inveja, mais especificamente, as pessoas que eu, invejoso que sou, invejo. Sim, se tem característica que me acompanha é a INVEJA. Invejo todos que são ... mais do que eu. Sim, aqui já abro uma metafísica discussão: o que é 'ser mais'. Com que régua medir, seja a mim, seja a outrem? Yuval Harari,, com certeza, é uma dessas pessoas que faz meu cotovelo doer. Mas, isso é pra outros escritos.

## REFERÊNCIAS

KAERCHER, Nestor. Se queres Girarmundo(s), giras a ti mesmo, e, o mundo, e nem tu, serão os mesmos. *Revista Girarmundo* (RJ), v. 4, n. 7, jan-jun 2017, (publicada em out.2019), p. 141-148.

# AUTORES E AUTORAS

**ALINE DE LIMA RODRIGUES** Licenciada em Geografia e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do *Campus* Litoral Norte (CLN), Departamento Interdisciplinar, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). [alinedelrodrigues@gmail.com](mailto:alinedelrodrigues@gmail.com)

**LEONARDO PINTO DOS SANTOS** Técnico em Geoprocessamento, licenciado e doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Mídias na Educação e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará – *Campus* Altamira. [leonardosantos@ufpa.br](mailto:leonardosantos@ufpa.br)

**MARCOS BOHRER** Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutorando em Geografia com ênfase no Ensino de Geografia (POSGEA/UFRGS). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC – *Campus* Videira). [marcosrbohrer@gmail.com](mailto:marcosrbohrer@gmail.com)

**NELSON REGO** Bacharel em Geografia, mestre em Sociologia e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor no Departamento e no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). [nelson.rego@ufrgs.br](mailto:nelson.rego@ufrgs.br)

**NESTOR ANDRÉ KAERCHER** Licenciado em Geografia e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seus textos podem ser encontrados no blog: <http://geografiadonestor.weebly.com>. [nestorandrek@gmail.com](mailto:nestorandrek@gmail.com)

**ROSELANE ZORDAN COSTELLA** Licenciada em Estudos Sociais e Geografia, mestre em Geografia e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). [professoracostella@gmail.com](mailto:professoracostella@gmail.com)

**RAFAELA ANTUNES NUNES** Graduada em Letras (Bacharelado) e em Filosofia (Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [rafaelaantunesnunes@gmail.com](mailto:rafaelaantunesnunes@gmail.com)

**VICTÓRIA SABBADO MENEZES** Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestra e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS) com ênfase na linha de pesquisa em Ensino de Geografia. Professora substituta do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* União da Vitória. [victoriasabbado@gmail.com](mailto:victoriasabbado@gmail.com)



E-mail: [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)  
Site: [editora.pucrs.br](http://editora.pucrs.br)



[facebook.com/edipucrs](https://facebook.com/edipucrs)



[twitter.com/edipucrs](https://twitter.com/edipucrs)



[instagram.com/edipucrs](https://instagram.com/edipucrs)

**UM POUCO DE CADA  
UM NA CONSTRUÇÃO  
PROFESSORAL DE MUITOS –  
NARRATIVAS – ITINERÁRIOS  
– RESSIGNIFICAÇÕES  
COMPREENDE O RESULTADO  
DE PESQUISAS DE UM GRUPO  
DE PROFESSORES,** na sua maioria

formadores de professores de Geografia, que objetivam compreender os saberes que compõem um professor além dos construídos em universidades. Ao ler os textos que o compõem, o leitor encontrará histórias de vida com cores, sabores e ideias variadas compostas por muitas outras histórias que auxiliam para repensar práticas e reconhecer a importância de muitos outros ao longo da história de cada um para a formação profissional. É um livro que faz refletir de maneira sensível sobre os sonhos e as heranças acumuladas para compreender a presentificação a partir de muitos pretéritos. Dentro das escritas, reconhecemos facilmente a importância de nos sentirmos sempre em formação. Vale a pena ler.



ISBN 978-65-5623-226-3

