

ORG. ROSELANE ZORDAN COSTELLA

UM POUCO DE CADA UM NA CONSTRUÇÃO PROFESSORAL DE MUITOS

*narrativas, itinerários,
ressignificações*

**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
Site: www.pucrs.br/edipucrs

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 licenciaturas¹ 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 período² de isolamento/distanciamento

¹ 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).

² Texto escrito em março de 2020.

social como consequência da pandemia de coronavírus (COVID-19).³ 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

³ 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 de 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 amadrinhar⁴ e ajudar a tropa a passar o rio⁵: 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.

⁴ Termo regional o qual significa guiar, orientar a tropa.

⁵ 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 ginásial⁶, de curso agrícola de grau médio ou de outro equivalente;

⁶ 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 1º⁷. (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:

⁷ 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 Guri⁸. 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. Participei 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:

⁸ 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 FIDENE⁹, que teve origem na FAFI¹⁰, 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:

⁹ Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (FIDENE), hoje mantenedora da universidade UNIJUÍ.

¹⁰ 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 CFAP¹¹, 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)

¹¹ 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 lidadas diárias – a professora Dione relacionava a sua prática com o que vivenciou ao longo da formação enquanto sujeito. Desde as lidadas 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.