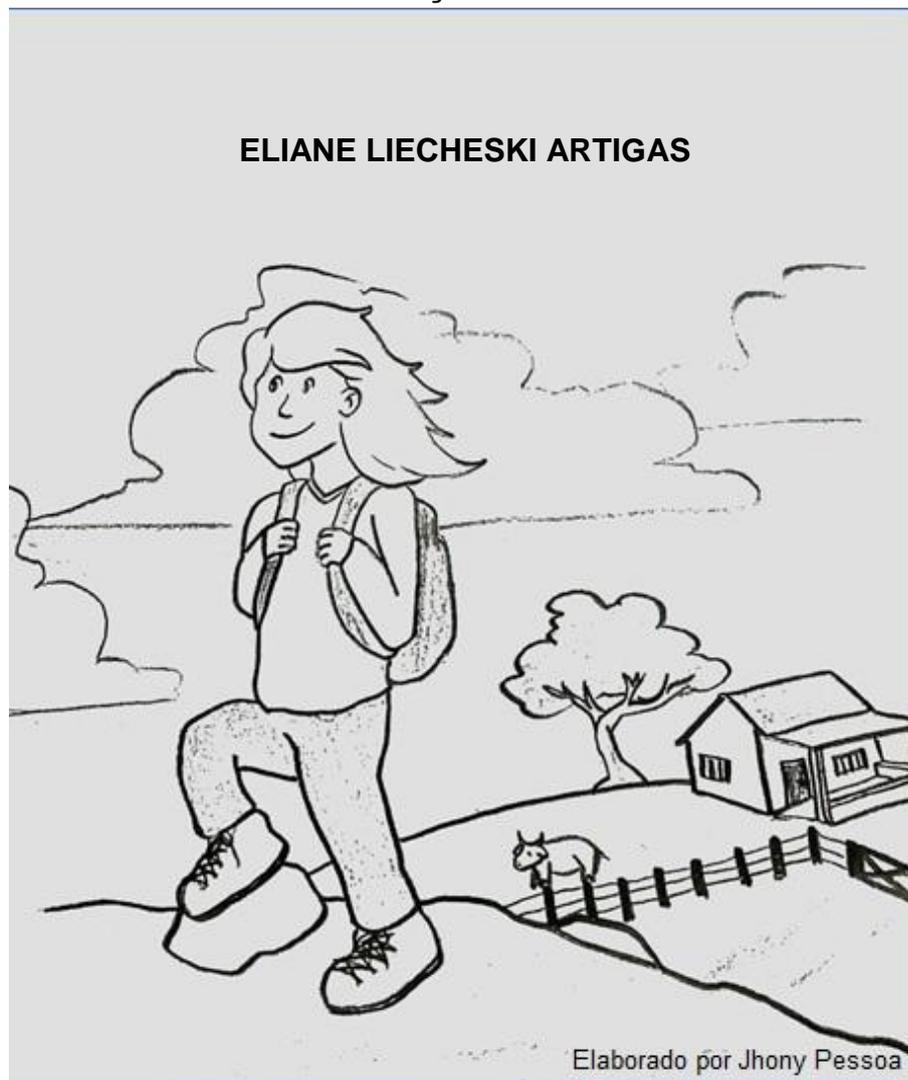


ELIANE LIECHESKI ARTIGAS



**EXPERIÊNCIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE
GEOGRAFIA QUE NASCERAM NO CAMPO**

Francisco Beltrão – PR

2019

ELIANE LIECHESKI ARTIGAS

**EXPERIÊNCIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE
GEOGRAFIA QUE NASCERAM NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – PR, como requisito à obtenção do Título de Mestre

Linha de pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Francisco Beltrão – PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Artigas, Eliane Liecheski
Experiências de Vida e Trajetórias dos Professores de Geografia que Nasceram no Campo / Eliane Liecheski Artigas; orientador(a), Marli Terezinha Szumilo Schlosser, 2019.
179 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2019.

1. Professores de Geografia. 2. Campo. 3. Narrativas Autobiográficas. 4. Experiências. I. Schlosser, Marli Terezinha Szumilo . II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOUTORADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

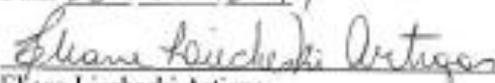
EXPERIÊNCIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE
GEOGRAFIA QUE NASCERAM NO CAMPO

Autora: Eliane Liecheski Artigas

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Eliane Liecheski Artigas** e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 28/03/2019


Eliane Liecheski Artigas

Comissão Julgadora:


Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser (UNIOESTE/
Francisco Beltrão)


Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischetti (UNIOESTE/
Francisco Beltrão)


Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal (UNEB/Universidade do Estado
da Bahia)

Francisco Beltrão - PR

Dedico ao meu esposo Pedro Artigas e aos meus filhos João Guilherme e Maria Antônia Liecheski Artigas, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento a Deus, pela vida, pela saúde, pela força que me proporcionou ao longo desses dois anos, que me concedeu tantas vitórias nessa trajetória. Agradeço a Deus por colocar no meu caminho tantas pessoas maravilhosas que me auxiliaram, cada um da sua maneira, para que eu conseguisse chegar até aqui.

Ao meu esposo Pedro Artigas, grande parceiro que esteve comigo em todas as decisões, dando-me força e incentivo. Sem ele, nada seria possível.

Aos meus filhos João Guilherme e Maria Antônia, que sempre foram a minha inspiração, o meu motivo de lutar. Minhas maiores preciosidades, o melhor de mim.

Agradeço à minha querida e amada vizinha Tia Elsa, que prontamente auxiliava cuidando das crianças para que eu pudesse estudar, ou quando precisava trabalhar e não tinha onde deixá-los. Sempre nos apoiando e cuidando, como se fosse nossa mãe.

Às minhas comadres Silvani Ceccato e Adriane Hartwig, que sempre foram um ombro amigo e sempre me incentivaram.

À Lore Grunevald, que sempre cuidou das crianças e da nossa casa como se fosse sua. Muito obrigado pelo carinho. Minha eterna gratidão.

Aos meus pais que, desde criança, incentivaram-me nos estudos, minha mãe, que deixou seus afazeres e foi junto para cuidar das crianças quando fiz uma disciplina concentrada em Francisco Beltrão. Do cuidar das crianças nas férias, enquanto fiz os ajustes da dissertação, quando buscava, de sombra em sombra das árvores, silêncio e inspiração. Mas que outros elementos entravam em cena e dispersavam minha concentração, dentre eles: as abelhas sobrevoando as flores, as saracuras, as galinhas e demais passarinhos na sua forma escandalosa de cantar, da sutileza das galinhas, ao demonstrar que colocaram um ovo, do touro que, por meio do seu mugir, demonstrava empoderamento, são alguns dos desafios que se tornaram até engraçados no desenvolver da escrita. É preciso deixar registrado, em algum lugar, esse reencontro com o campo, agora como professora/pesquisadora.

Aos diretores e coordenadores dos Colégios que leciono: Colégio Luterano Rui Barbosa, Colégio Estadual Eron Domingues e Colégio Estadual Maximiliano Ceretta, que sempre me auxiliaram e apoiaram para o desenvolvimento desse projeto.

Às minhas grandes amigas e parceiras de estudo, Marilene Francieli Wilhelm e Eliete Woitowicz, que sempre estiveram comigo nessa trajetória, apoiando, escutando-me e pelas várias sugestões acadêmicas que contribuíram no meu amadurecimento, transformando gestos e feições em amizades fraternas e duradouras.

À Daiane Peluso, menina de ouro, sempre pronta para ajudar. Não mede esforços quando solicitam seu auxílio. São pessoas com essa personalidade que fazem a diferença na educação.

Aos meus amigos que sempre estiveram comigo, fortalecendo minha caminhada e levantando minha autoestima.

Aos professores dos colégios onde leciono, parceiros que trocaram aulas nos momentos que necessitei, serei sempre muito grata a todos. Em especial, à minha amiga Londi Beatriz Markus, que sempre esteve disponível para me ajudar, pessoa de um coração generoso.

Aos *Professores da banca de qualificação*: Lia Dorotea Plfuck e Mafalda Nesi Francischett, primeiras leitoras desses escritos, pela disponibilidade, contribuições e atenção dada à leitura desse trabalho.

Aos professores das disciplinas dos programas de mestrado da Geografia e da Educação em Francisco Beltrão e do Programa de Desenvolvimento Rural em Marechal Cândido Rondon, professor José Luis Zanella, professora Mafalda Nesi e professor João Edmilson Fabrini, pelas excelentes contribuições teóricas.

À professora Jussara Portugal, minha inspiração e meu Norte, que esteve comigo auxiliando-me: uma pessoa maravilhosa, que não mede esforços para ajudar aos demais. Sua forma de escrever fez com que eu me apaixonasse pelas narrativas autobiográficas.

À minha orientadora, professora Marli Terezinha Szumilo Schlosser, “mãezona”, amiga, companheira que sempre defendeu seus orientandos e acreditou no nosso compromisso com a pesquisa. Serei eternamente grata por conceder essa oportunidade, por todo o carinho, incentivo e paciência nessa trajetória, minha imensa admiração; pelo cuidado de pegar na minha mão, contornar as minhas primeiras palavras e me ensinar a escrever na confiança de que seria capaz de rascunhar minhas primeiras frases.

Ao coordenador do programa, Fernando Sampaio, que, no momento de necessidade, não mediu esforços para encontrar solução para o que não encontrei caminho.

É nesse momento que percebemos a quantidade de pessoas que estão ao nosso lado, torcendo pelas nossas conquistas.

A todos, minha gratidão!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao professor Nilson Darci Lampert e às professoras Alessandra Borges da Silva Oechslerr, Ana Caroline Selzler, Angela Hahn Prestes, Clarice Welzel Karnopp, Helena Beatriz Birck, Luciane Mosconi, Roseli Teresinha Lorenzett Faria e Sandra Brolezi, pelo protagonismo na pesquisa e pela partilha da vida e do ser. Toda a minha gratidão pela disponibilidade do tempo e a confiança em relembrar suas lindas histórias de vida. Todo o meu carinho e admiração pelo excelente trabalho que realizam na educação. Vocês são exemplos a serem seguidos!

[...] Todo amanhã se cria num
ontem, através de um hoje [...].
Temos de saber o que fomos, para
saber o que seremos.

Paulo Freire

RESUMO

EXPERIÊNCIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE NASCERAM NO CAMPO

As experiências vivenciadas no campo relatadas por meio das narrativas autobiográficas são dispositivo de relevância no sentido de potencializar o estudo sobre a formação do professor. Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa e exploratória tem como objetivo analisar a formação de professores de Geografia da Educação Básica do Município de Marechal Cândido Rondon que nasceram no campo, no intuito de compreender quais saberes se apreende no espaço rural; por quais motivos se tornaram professores de Geografia e como as vivências no campo e as trajetórias de escolarização auxiliaram na formação pessoal/profissional e são ressignificadas no exercício da profissão. Para isso, participaram deste trabalho nove professores/as de Geografia, que vivenciaram o campo na segunda metade do século XX; narram lembranças experienciadas nesse espaço a partir do momento que iniciam as trajetórias de escolarização nas escolas rurais. Para o desenvolvimento do estudo optou-se pela metodologia autobiográfica, na perspectiva da pesquisa narrativa, utilizando-se dos dispositivos Cartas Experienciadas e Entrevistas Narrativas. Por fim, os resultados apontam que a vivência no campo contribuiu na formação e na vida profissional dos professores/as e no fazer docente. O/A professor/a enfatiza, por meio das narrativas, que a experiência vivenciada auxilia na estruturação da sua prática pedagógica, na forma como visualiza o aluno e procura, por meio dos exemplos vivenciados no campo, despertar o interesse pelo conhecimento geográfico. Portanto, as vivências são artefatos reflexivos na formação do professor/a e demonstram como as experiências no campo contribuem na formação pessoal/profissional do professor/a e o exercício da docência em Geografia.

Palavras-chave: Professores/as de Geografia. Campo. Formação. Trajetórias Escolares e Profissão. Narrativas autobiográficas. Experiências.

ABSTRACT

LIFE'S EXPERIENCE AND TRAJECTORIES OF GEOGRAPHY TEACHERS WHO WAS BORN IN THE FIELD

The experiences in the field reported through autobiographical narratives are a relevant device to potentialize the study on teacher education in this sense, this qualitative and exploratory research aims to analyze the formation of teachers of basic education geography of the Marechal Cândido Rondon's city that were born in the field, in order to understand what knowledge is seized in rural space. For which reasons became teachers of geography and how the experiences in the field and the trajectories of schooling are resign field in the exercise of the profession, and helped in their professional's formation. For this, nine teachers of geography participated in this work, who experienced the field in the second half of the twentieth century; Narrate memories experienced in this space from the moment they begin the trajectories of rural schooling educationist. For the study's development, we opted for the autobiographical methodology, from the perspective of narrative research, using the devices experienced letters and interviews. Finally, the results indicate that the experience in the field contributed to the training and the professional life of teachers and in teaching. The teacher emphasizes through the narratives that the experienced in the structuring of its pedagogical practice, in the way it visualizes the student and seeks through the examples experienced in the field to awaken the interest in geographic knowledge. Therefore, the experiences are reflective artifacts in the teacher's formation and demonstrate how the experiences in the field contribute to the personal/professional training of the teacher and the exercise of teaching in geography.

Keywords: Geography's Teachers. Field. Professional's and School's Training. Autobiographical narratives. Experiences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objeto da pesquisa, método e perspectiva	48
Figura 2 - Dimensões metodológicas	62
Figura 3 - Mapa conceitual das Narrativas Experienciadas	81
Figura 4 - Experiências: espaços, tempos e lugares	82
Figura 5 – Professor/a: experiência- tempo-campo.....	86
Figura 6 - Regiões do Paraná vivenciadas pelos Professores	93
Figura 7 - Elementos que se ressignificam das experiências do/no campo	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Cartas Experienciadas e Entrevistas Narrativas.....	58
Quadro 2 - Objetivos e Colaboradores/as da Pesquisa	64
Quadro 3 - Perfil dos Professores da Pesquisa.....	70
Quadro 4 - Biografia dos Professores	72
Quadro 5 - Trajetórias de Escolarização	121
Quadro 6 - A Escolha da Profissão: Licenciatura em Geografia.	149

LISTA DE SIGLAS

ALEP - Assembléia Legislativa do Paraná
CA - Centro Acadêmico
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPEG - Encontro Paranaense de Estudantes de Geografia
FIES - Financiamento Estudantil
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST - Movimento dos Sem Terra
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
PPC - Proposta Pedagógica Curricular
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSS - Processo Simples Simplificado
PTD - Plano de Trabalho Docente
QPM - Quadro Próprio do Magistério
SEED - Secretaria Estadual de Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB - Universidade da Bahia
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPITULO 1 - DESVELAR-ME, REVELANDO-ME: UMA MENINA FRANZINA, MAS DETERMINADA	24
1.1 CARTOGRAFANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO	24
1.2 AS LEMBRANÇAS DAS TRAJETÓRIAS EXPERIENCIADAS.....	27
1.3 AS LEMBRANÇAS DO CAMPO: COMO CHEGUEI A SER O QUE HOJE SOU?.....	37
CAPÍTULO 2 - (GEO) GRAFIAS DA VIDA: EXPERIÊNCIAS DE VIDA, PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSÃO DOS PROFESSORES QUE NASCERAM NO CAMPO	43
2.1 DO QUE FALAM ESSAS EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS?	43
2.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES QUE NASCERAM NO CAMPO: O CAMINHO E O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	45
2.2.1 Questões de método - pressupostos teórico-metodológicos.....	45
2.2.2 Narrativas autobiográficas: a escrita de si como projeto de conhecimento	50
2.2.3 Fontes da pesquisa: perfil biográfico dos/das professores/as que nasceram no campo.....	68
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CAMPO	80
3.1 ESPAÇOS, TEMPOS E LUGARES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A QUE VIVENCIOU O CAMPO	80
3.2 EXPERIÊNCIAS DE VIDA NO CAMPO NARRADAS PELOS/AS PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA	90
3.3 O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO CAMPO	108
3.4 OS TEMPOS DE ESCOLA COMO ALUNO/A E TEMPOS DE ESCOLA COMO PROFESSORES/AS	119
CAPÍTULO 4 - NAS ANDANÇAS E NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA ADQUIREM-SE EXPERIÊNCIAS QUE SE RESSIGNIFICAM EM CONHECIMENTO E SABERES	137
4.1 O CAMPO E A ESCOLHA DA PROFISSÃO.....	146

4.2	OS SABERES QUE SE APREENDE NO CAMPO.....	153
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	159
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Cartas Experienciadas	174
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Entrevistas Narrativas	176
	APÊNDICE C - Roteiro (sugestão) para elaboração de cartas pedagógicas de professores que nasceram no campo	178
	APÊNDICE D - Roteiro da entrevista narrativa para professores/as de geografia que nasceram no campo	180

Lugares moradas de eternos amores
São tantos, milhares, além do além
Tão perto, tão longe, até onde estamos
Concreto, abstrato, o berço de alguém

Lugares de sonhos, são tantos lugares
Milhares de lares, distantes daqui
Dos tempos, espaços, desatam-se os laços
Daqueles lugares, pra quem vai partir

O meu e o seu são os nossos lugares
Lembranças guardadas de um tempo que foi
Lugares de amores, um belo cenário
Encontros marcados que a lua filmou

Felicidades que ondeia nos ares
Ventre afetivo de toda pessoa
Lugares sonhares pra quem vai chegar
Lugares futuros pra quem vai partir

(Francisco Régis de Brito Lima; Wellington Galvão, 2017, p. 154)

INTRODUÇÃO

É no lugar onde a vida é narrada, o lugar onde se dá forma ao vivido, ao experienciado, onde a geo(*bio*)grafização acontece, onde os enredos das experiências são tecidos, possibilitando uma interpretação de si, uma escrita de si.
(PORTUGAL, 2013, p. 209).

Esta dissertação narra experiências vivenciadas por muitas pessoas, diversos lugares, inúmeras histórias, belas recordações, trajetórias vivenciadas no campo. As narrativas contam histórias do campo ressignificadas na cidade. De meninos e meninas que tiveram uma infância diretamente ligada à natureza, que brincaram, como brincaram com as coisas mais simples da vida, mas aprenderam que a vida é para ser vivida, a cada instante, um momento de cada vez. Que tudo tem sua hora: de plantar, esperar e colher. Essa paisagem campo, oh! Lugar para apreender.

A epígrafe retrata o lugar “onde os enredos das experiências são tecidos, possibilitando uma interpretação de si, uma escrita de si” (PORTUGAL, 2013, p. 209). Por meio das narrativas e das entrevistas, lembranças e histórias de vida foram contadas, algumas vezes reiteram-se nas narrativas demonstrando os caminhos entrecruzados. O conjunto de experiências vivenciadas pelos professores revela o entrelaçamento de percursos, que formam um mosaico a partir das singularidades de vivências, mas que, interligadas, demonstram-se na coletividade. Em outras palavras, as experiências de cada professor/a auxilia para conhecer o contexto no qual estavam inseridos e contribuem para a compreensão do momento histórico e político vivenciado. “As histórias de vida e as entrevistas narrativas marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal quanto profissional [...]” (SOUZA; MIGNOT, 2008, p.99). Desta forma, narrar as experiências, os saberes, as lembranças da infância, as trajetórias de escolarização são formas de potencializar o conhecimento geográfico desenvolvido em sala de aula. Portanto, esta pesquisa contribui para levar ao conhecimento como o processo de ensino-aprendizagem da Geografia é desenvolvido pelos professores que viveram no campo, com o intuito de demonstrar que o espaço vivenciado pode favorecer e contribuir significativamente para a aprendizagem do ensinar e na construção do conhecimento.

O conjunto de experiências vivenciadas pelos/as professores/as revela o entrelaçamento de percursos. Portanto, identifica-se, por meio das narrativas, como as experiências do campo favorecem na representação que ficou na memória do

professor/as a imagem do espaço, tempo, lugar, campo e das trajetórias de escolarização no campo e se essas vivências aprimoram o saber ensinar.

A pesquisa intitulada de *Com os Pés na Estrada e Sonhos na Cabeça: Narrativas Experienciadas e Trajetórias dos Professores de Geografia que Vivenciaram o Campo*, visa, a partir das narrativas de histórias de vida, responder como as experiências contribuem na formação do/a professor/a que vivenciou o campo e como são ressignificadas em sala de aula¹. Indaga-se qual imagem o espaço rural representa na concepção dos professores que tiveram trajetórias no campo, assim como se as histórias narradas podem ser relacionadas com seu contexto de vida social e profissional. No conjunto da dissertação, procura-se analisar a formação de professores de Geografia da Educação Básica do Município de Marechal Cândido Rondon que nasceram no campo, no intuito de compreender quais saberes se aprende no espaço rural e por que motivos se tornaram professores de Geografia.

O recorte temporal desta pesquisa consiste a partir das lembranças e memórias da infância narradas pelos/as professores/as em suas cartas experienciadas, nas entrevistas narrativas e roda de conversa. Nesta dissertação utiliza-se os nomes reais dos/as professores/as, uma vez que eles autorizaram o uso do nome por meio do Termo de Consentimento. A maioria dos professores relatam acontecimentos do início da vida escolar vivenciada no espaço rural, por volta dos 7 anos de idade. Porém, o professor Nilson recorda momentos vividos antes do início da escolarização. Este momento histórico consiste na segunda metade do século XX. No entanto, a pesquisa procura conhecer as lembranças que cada professor possui da vida no campo, como essas memórias se ressignificam nas experiências vivenciadas na docência.

Para tanto,

Entrecruzar, entrelaçar, lembrar, narrar, relatar, rascunhar, enlaçar, descrever são verbos que mobilizam as nossas reminiscências e assim, fui me inserindo nas narrativas das histórias dos professores e fui mobilizada a revisitar as memórias da minha infância [...]. (PORTUGAL, 2013, p 313).

¹A pesquisa tem a intenção de apresentar por meio das narrativas autobiográficas, as experiências vivenciadas por Professores/as de Geografia que vivenciaram o campo, no intuito de contribuir na construção do conhecimento da formação dos/das Professores/as. Portanto, o estudo não realiza nenhum comparativo com os professores/as que não vivenciaram o campo, pois o objetivo é entender se as situações experienciadas pelos professores/as que nasceram no campo se reverberam na prática docente.

Buscar as recordações vivenciadas no interior de Medianeira (lugar esse que a pesquisadora vivenciou a infância), revirar o passado foi um exercício necessário para entender e interpretar as experiências vivenciadas pelos professores. No decorrer da pesquisa, torna-se pertinente narrar as experiências da pesquisadora, pois ela faz parte do objeto de estudo, por isso a necessidade de recordar as experiências vivenciadas para interpretar as vividas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Cada professor/a narra as suas experiências singulares, mas que se inter cruzam com as outras histórias e vão compondo a pluralidade do campo e desses professores. Assim, buscou-se conhecer as experiências no campo de nove professores (as): Alessandra², Ana³, Angela⁴, Clarice⁵, Helena⁶, Luciane⁷, Nilson⁸, Roseli⁹ e Sandra¹⁰. Esses professores que brilhantemente disponibilizaram tempo para narrar/contar sobre suas experiências vivenciadas no campo e como elas foram/são ressignificadas na vida e na profissão. Professores estes que exercem docência em Colégios Estaduais do município de Marechal Cândido Rondon, localizado no Extremo Oeste do Paraná. Este município conta com doze (12) escolas/colégios, seis (06) localizadas na sede e seis (06) nos distritos das áreas rurais denominados de Escolas/Colégios do Campo. São, ao todo, 22 (vinte e dois) professores de Geografia. Dentre eles, 12 (doze) se encaixaram como sujeitos da pesquisa por terem nascido e vivido parte de suas vidas no campo. Esses professores/as ministram aulas nas séries finais do Ensino Fundamental I e II, no Ensino Médio e na Formação Docente. O perfil biográfico demonstra que os professores/as residem no município de Marechal Cândido Rondon e uma das professoras mora no Município de Pato Bragado, porém, realiza o curso de

² Alessandra Borges da Silva Oechsler: Professora do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e Colégio Estadual Eron Domingues.

³ Ana Caroline Selzler: Professora substituta no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta.

⁴ Angela Hahn Prestes: Professora do Colégio Estadual Eron Domingues e Colégio Estadual do Campo Nilso Franceski.

⁵ Clarice Welzel Karnopp: Professora do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta.

⁶ Helena Beatriz Birck: Professora do Colégio Estadual Frentino Sackser.

⁷ Luciane Mosconi: Professora do Colégio Estadual Marechal.

⁸ Nilson Darci Lampert: professor que aposentou no ano de 2018, lecionava no Colégio Eron Domingues.

⁹ Roseli Teresinha Lorenzetti Faria: Professora do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, Colégio Estadual Eron Domingues, Colégio Estadual Marechal e Escola do Campo de Novo Três Passos.

¹⁰ Sandra Brolezi: Professora do Colégio Estadual Frentino Sackser.

Licenciatura neste município. Dos colaboradores, oito moram no momento no espaço urbano e um que se aposentou no ano de 2018 mora na área rural.

A metodologia de pesquisa utilizada consiste no estudo de caso, na pesquisa qualitativa. Os procedimentos metodológicos definidos para conhecer as experiências de vida dos professores são as narrativas autobiográficas e as fontes foram coletadas pelas Cartas Pedagógicas/Experenciadas, Entrevistas Narrativas e Roda de Conversa, para conhecer as histórias de vida dos professores/as de Geografia que nasceram no Campo.

Além de estudar as experiências de vida, a trajetória de escolarização e a formação em Geografia do/a professor/a, esta pesquisa tem desígnio de contribuir na produção de conhecimento a respeito da formação dos professores/as e também de discutir questões teórico-metodológicas das experiências de vida e autobiografias como prática de pesquisa e formação. Outra possibilidade deste estudo é a reflexão de cada narrativa por parte de quem narra. O/A professor/a tem a oportunidade de, ao buscar em suas lembranças sua história de vida, analisar e refletir sobre suas vivências pessoais e de escolarização, pensar sobre sua trajetória profissional no intuito de proporcionar um momento de análise pessoal e profissional do professor/a, pois

Escrever e refletir sobre a própria vida-experiências, formação, projetos, sonhos, frustrações, sucessos, insucessos, sentimentos, etc.- é tarefa sugerida há vários anos por especialistas em formação de educadores como experiência que pode configurar-se como transformadora da prática pedagógica. (DEMARTINI, 2008, p. 46).

Conhecer as experiências de vida dos professores, as trajetórias de escolarização, a formação acadêmica e continuada serve para estudar a formação docente, assunto debatido pelas diversas áreas da educação, com intuito de entender a construção do conhecimento geográfico desenvolvido pelos profissionais de Geografia, também possibilita que cada um possa analisar sua existencialidade e rever suas concepções de si mesmos, bem como as próprias práticas. Neste sentido, o/a professor/a no dia a dia da sala de aula procura refletir sobre seu trabalho, principalmente quando necessita avaliar a aprendizagem do aluno. A todo momento, o/a professor/a avalia se sua forma de trabalho e sua metodologia estão contribuindo para a aprendizagem.

Conhecer as experiências de vida dos professores/as é de relevante importância, pois, “[...] o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições poder ser exploradas com fins pedagógicos” (CUNHA, 1997, p. 186)., contudo deixar aflorar da memória as recordações das vivências na infância, o/a professor/a tem a possibilidade de refletir sobre si próprio, os percursos percorridos que sustentam a formação pessoal e profissional. Ainda, por meio das narrativas, os/as professores/as de Geografia que nasceram no campo narram como ressignificam nas salas de aula da Educação Básica, os seus saberes/aprendizagens construídos nas experiências de vida, nas trajetórias de escolarização vivenciados no campo. No entanto, a formação, os conhecimentos geográficos e pedagógicos advêm de outros processos formativos, que se somam aos estudos universitários, na formação continuada e no exercício da profissão.

No que tange à metodologia utilizada para esta pesquisa, reitera-se que se ancora nas narrativas autobiográficas, pois o procedimento metodológico na abordagem

[...]biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. (SOUZA; MIGNOT, 2008, p. 95).

Diante dos diversos instrumentos metodológicos da pesquisa autobiográfica, definiu-se como meio investigativo a utilização das Cartas Pedagógicas, que neste trabalho são consideradas de Cartas Experienciadas e por meio da Entrevista Narrativa, numa análise qualitativa. No primeiro momento, solicitou-se aos professores, por meio de um roteiro, que escrevessem sobre as experiências vivenciadas no campo, suas trajetórias de escolarização e o porquê de optaram em seguir a carreira docente. No segundo momento, os professores realizaram seu perfil biográfico. No terceiro momento, utilizou-se das Entrevistas Narrativas para que narrassem como as experiências e as trajetórias de escolarização são ressignificadas no dia a dia da profissão. As Entrevistas foram gravadas com duração de mais de 40 minutos cada, após cada uma foi transcrita pela professora/pesquisadora.

Os professores/as ao narrarem sobre suas trajetórias de vida foram identificando momentos especiais vivenciados no campo, bem como as dificuldades enfrentadas naquele momento. Narram, por exemplo, sobre os incentivos recebidos, por terem sido estimulados por familiares, amigos e professores durante a educação básica; o ingresso na universidade; o interesse pela ciência geográfica; a inserção no mercado de trabalho, cada um caracteriza esses momentos conforme suas vivências e que de certa forma os diferenciam de outros professores.

Desse modo, o trabalho está organizado nos seguintes capítulos:

O primeiro intitulado *Desvelar-me, Revelando-me: Uma Menina Franzina, Mas Determinada*, narra a história de vida, as experiências vivenciadas pela professora/pesquisadora da presente dissertação, as vivências no campo, as trajetórias de escolarização, o chegar na cidade, cursar o Ensino Superior e atuação enquanto profissional da Geografia. Retomar, lembrar, refletir sua própria história e experiências para conhecer e interpretar, entrelaçar as narrativas dos professores colaboradores da pesquisa. A escrita deste capítulo se faz em primeira pessoa por se tratar da narrativa autobiográfica da pesquisadora que vos escreve, solicitação realizada pela banca de qualificação.

O segundo capítulo, intitulado de *(GEO)grafias da vida: Experiências de vida, percursos de escolarização e profissão dos professores que nasceram no campo*, consiste nos caminhos trilhados pela pesquisa, percursos metodológicos, a pesquisa necessita de um elemento norteador, por isso a necessidade de escolher um método que seja sustentado pelos instrumentos metodológicos, para tanto a pesquisa está ancorada no método autobiográfico. Os procedimentos metodológicos estão conectados com a pesquisa autobiográfica. Assim, elegeu-se para as narrativas as Cartas Experienciadas, as Entrevistas Narrativas e Rodas de Conversas como fontes de recolha que possibilitaram apreender o objeto investigado.

Ainda neste capítulo, procurou-se, por meio do perfil biográfico, conhecer sobre as vivências e trajetórias pessoais e profissionais dos professores colaboradores da pesquisa. Os/as professores/as escolhidos para fazerem parte do objeto de estudo são pessoas que nasceram no campo, vivenciaram esta experiência na infância e na adolescência e depois migraram para a cidade em busca de qualificação e oportunidade de trabalho. Por meio de suas experiências vivenciadas no espaço rural, das trajetórias de escolarização, conhecer como estas situações vivenciadas se inter cruzam com os saberes e com o fazer docente na sua

prática profissional. Assim, apresenta-se o perfil dos professores/as colaboradoras da pesquisa.

O terceiro, *Experiências de vida dos professores de Geografia que nasceram no campo: espaço, tempo e lugar*, talvez o mais relevante, refere-se a dialogar o tema/objeto com as narrativas, analisar as trajetórias dos professores/as de Geografia que vivenciaram o campo; destaca-se a imagem de espaço/lugar, campo e escola construída ao longo de suas trajetórias de vida e escolarização.

O quarto, *Nas Andanças e nas Trajetórias de Vida Adquirem-se Experiências que se Ressignificam em Conhecimento e Saberes*, procura conhecer os saberes entrelaçados com as experiências vivenciadas, na escolha do Curso de Geografia; levantar discussão sobre o processo de formação acadêmica e continuada dos professores/as colaboradores da pesquisa; debater as itinerâncias profissionais dos professores/as, suas experiências no exercício da docência.

Portanto, a pesquisa possibilita articulação das narrativas autobiográficas das experiências de vida dos professores/as de Geografia que nasceram no campo, as trajetórias de escolarização, a formação e o exercício da docência em Geografia neste contexto geográfico.

CAPITULO 1- DESVELAR-ME, REVELANDO-ME: UMA MENINA FRANZINA, MAS DETERMINADA

Não quero ser o grande rio caudaloso
Que figura nos mapas.
Quero ser o cristalino fio d'água
Que canta e murmura na mata
silenciosa.

Helena Kolody

1.1 CARTOGRAFANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO

Deparo-me que não tenho mais desafios que façam vislumbrar novas aprendizagens se não for dedicar-me aos estudos. Nesses quinze anos de profissão docente realizei muitas coisas: trabalhei em duas cidades ao mesmo tempo; ministrei disciplinas como Arte, História, Ensino Religioso e a Geografia; experienciei o colégio público e o privado; fiz parte da equipe administrativa do colégio público; trabalho em três colégios semanalmente. Estudar sempre foi uma das atividades mais prazerosas da minha vida. O sonho de realizar o Mestrado em Geografia surgiu no quarto ano da Graduação, no ano de 2000. Porém, este foi adiado por dezessete anos. Dentre os motivos, estão as questões econômicas, as itinerâncias na docência, a família e a própria autossabotagem (“eu não consigo”, “não tenho tempo”, “não sou capaz”). Mas, nos últimos anos, essa ideia começou novamente a ser questionada e avaliada.

No entanto, era preciso pensar numa temática, algo atrativo e que proporcionasse uma devolutiva também para a sociedade, principalmente para professores/as de Geografia, em especial que estivesse relacionada com a Geografia Agrária. Portanto, pensei em vários temas, mas nada chamava atenção. Em um determinado momento fui convidada pela professora Marli Terezinha Szumilo Schlosser para participar de um evento: a aula inaugural do Mestrado de Geografia da UNIOESTE no Campus de Francisco Beltrão no ano de 2016, ministrada pela Professora/Doutora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Jussara Fraga Portugal¹¹, que debateu sobre a formação de professores por meio de histórias de

¹¹Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1993), mestrado (2005) e doutorado (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Conceito 5), Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente está realizando estágio pós-doutoral em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (Conceito 4). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus XI. Professora do ensino

vida. Com o desenrolar da palestra, surgiu a perplexidade e o encanto com a temática e, a partir daí, desenvolvi o desejo e a intenção de investigar o objeto ancorado nas histórias de vida de professores de Geografia que nasceram no campo.

Na época, a professora Marli Terezinha Szumilo Schlosser coordenava o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), do qual a autora desta dissertação fazia parte da supervisão do Subprojeto intitulado: O Ensino da Geografia: da teoria à prática (2014-2018). Então, foi estruturado o projeto para a seletiva do Mestrado. Delimitei como objeto de estudo os professores de Geografia que nasceram no campo. O foco firmou-se em entender se as trajetórias de vida daqueles profissionais interferiam/somavam na sua prática docente.

No decorrer da pesquisa, deparei-me com a necessidade de escrever sobre as minhas experiências, de recordar e de refletir sobre as memórias resultantes da vivência no campo. Por meio das leituras e reflexões sobre as Cartas Experienciadas dos colegas protagonistas da pesquisa, muitas narrativas relembavam memórias que estavam tão profundamente guardadas e se misturavam com as experiências dos sujeitos da pesquisa. Por isso, com incentivo da orientadora Marli, tomou-se a liberdade de narrar a trajetória de vida pessoal, de formação e profissional. Porém, no primeiro momento, escrever sobre si soava estranho, audacioso e “arrogante”. “Há uma tendência de que os textos de pesquisa sejam escritos, em sua maioria, como se não houvesse um pesquisador, uma pessoa, um ‘Eu’ no processo” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 167). Por isso o medo, a insegurança de escrever sobre si e utilizar o Eu. Além do mais, outras questões contribuíram,

[...] achávamos mais fácil escrever em terceira pessoa [...] por que os pareceristas, os editores e as agências financiadoras achavam o nosso ‘Eu’ pessoal era algo problemático. O ato de escrever partindo de um ‘Eu’ deu abertura para que fossemos chamados de narcisísticos, mesmo assim sentimos que finalmente triunfávamos e desenvolvíamos um senso de escrita do porque algo podia ter relevância pessoal. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 167).

Diante deste contexto levei o texto no impessoal para a banca de qualificação, os/as membros/as sugeriram que a escrita deveria ser realizada em primeira pessoa.

fundamental (Geografia) - Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana - Bahia. Professora colaboradora no Núcleo de Pós-graduação Gastão Guimarães. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação da aprendizagem; práticas avaliativas; concepções de avaliação, práticas discursivas; formação docente; docência, avaliação da aprendizagem e formação docente.

Porém, “devemos estar seguros da relação de que quando dizemos “Eu”, entendemos que o “Eu” está diretamente conectado com “Eles” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 167). Por isso, quando escrevo sobre mim é justamente para entender e contribuir na narrativa do sujeito pesquisado.

No entanto, a tarefa de escrever sobre si não é nada fácil, “revirar memória de lugares, coisas, pessoas, histórias de alegrias, marcas de saudade, enfim, tudo vai se colocando como um enredo inacabado que revela como foi a nossa vida, ou ainda, como fomos constituindo em nós o que hoje somos” (MEIRELES, 2013, p. 28). Recordar o passado implica retomar histórias de vida que estavam bem guardadas na memória e relembra-las, trazem à tona diversas emoções relacionadas à trajetória da infância, à escolarização, ao convívio familiar, às paixões, aos amores não vividos, às dificuldades socioeconômicas e filtrá-las de acordo com o objeto da pesquisa.

Portanto, autores/as da Geografia que trabalham com as pesquisas autobiográficas sentiram-se provocados a escrever sobre si, como Meireles, Rocha e Portugal. No texto “Nos caminhos da Vida, nas Trilhas da Profissão: Trajetórias de uma Professora de Geografia Andarilha” Portugal (2013, p. 38-39) narra que:

Tratando-se de uma pesquisa que contempla a abordagem (auto)biográfica e o método da História de Vida como referenciais teórico-metodológicos, cujo objeto versa sobre a vida e as itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais, **sinto-me provocada a narrar as minhas andanças, as minhas itinerâncias, as minhas histórias permeadas por tantas outras**, pois compreendo que esta inclinação para investigar este objeto é decorrente das minhas trajetórias pessoais e profissionais. Portanto, **é preciso refazer os caminhos percorridos, desvelando as aprendizagens, partilhar saberes e experiências vivenciadas no decurso de minha vida pessoal e profissional, capturando o meu eu para desvelar o outro que se entrecruza nas minhas trajetórias de vida-formação-profissão[...]** (grifo nosso).

Logo, constituir parte da pesquisa significa compartilhar os processos de múltiplas vivências formativas e principalmente vivenciadas no campo. Como escreve Portugal na sua narrativa autobiográfica, “[...] é através da revisitação das minhas memórias, que falam sobre histórias, lugares, acontecimento e pessoas, busquei nessas próximas páginas narrar a vida que vivi ou que recordei para contá-la” (PORTUGAL, 2013, p. 39).

Assim como,

[...] reafirmo minha condição de pesquisadora e, ao mesmo tempo, sujeito dessa pesquisa e, desse modo, intento reconstruir as minhas trajetórias para narrar histórias, cujas memórias foram vasculhadas, mobilizadas e revisitadas. A intenção é desvelar-me, revelando-me. E assim, rememorando fatos, situações e experiências, acontecimentos, pessoas, compartilho memórias e vivências, enfim, narro a minha história de vida-formação e profissão docente [...]. (PORTUGAL, 2013, p. 33),

De acordo com Portugal (2013), ao narrar trajetórias e visitar memórias, reafirma-se na condição de pesquisadora e sujeito da pesquisa. Desse modo, é facilitada a análise e reflexão das experiências de professores/as colaboradores da pesquisa e da própria pesquisadora docente.

Meireles (2013, p. 28) salienta na narrativa de si que “[...] é importante destacar tudo que escrevi já estava de algum modo inscrito em mim, grafado em minha memória”, as lembranças das trajetórias experienciadas servem para refletir sobre a formação e existência de cada indivíduo. Parafraseando Meireles (2013), esses escritos não deixam de ser marcas grafadas dos caminhos percorridos, das emoções, das pessoas que conheci, das quais aprendi ou ensinei, dos lugares vivenciados,

[...] de onde nunca conseguirei sair, ou me desligar completamente, uma vez que a vida da gente é resultado dos caminhos percorridos e das experiências que vamos acumulando nesse itinerário, sempre vivo/atual, chamado existência. (MEIRELES, 2013, p. 29).

Em virtude deste contexto, as percepções sobre o próprio processo de formação na vertente das trajetórias do campo e experiências escolares, de formação continuada e de profissão, são artefatos de construção da existência pessoal/profissional. A intenção de narrar como ocorreu a minha formação de professora/pesquisadora facilita entender/interpretar as narrativas escritas pelos/as professores/as acerca de suas experiências vivenciadas e revela as implicações dessas trajetórias em seus processos de formação e aprendizagem do saber-ensinar, ou seja, do se tornar e ser professor/a de Geografia.

1.2 AS LEMBRANÇAS DAS TRAJETÓRIAS EXPERIENCIADAS

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei.

(Almir Sater)

Narrar a própria trajetória é uma forma de compreender como as experiências ao longo da vida e os caminhos percorridos deixam marcas na formação pessoal e profissional. Ao “contar a própria história permite a pessoa que narra anunciar-se ao mundo, e, mais que isso, permite que ela anuncie-se a si mesma” (MEIRELES, 2013, p. 29). Retomar as memórias do passado faz refletir e entender o sentido da vida. As lembranças que passam pela cabeça de quem narra forma um filme da vida, ora preto e branco, ora colorido, com cenas felizes e outras nem tanto, das dificuldades, dos amores vividos e não vividos, das escolhas realizadas, das sabotagens de si mesmo. As lembranças narradas por mim professora/pesquisadora não trilham de forma linear e cronológica, mas apontam recordações significativas na trajetória de formação pessoal e profissional de tudo que perpassou nesse caminho chamado vida. Revisitar minhas memórias, refletir sobre essas experiências vivenciadas e ressignificar, perceber por meio das trajetórias e itinerâncias que os problemas e desafios contribuem para tornar a vida mais gratificante, conforme a epígrafe de Almir Sater: “hoje me sinto mais forte, mais feliz que sabe”, é olhar para o passado para entender o presente. No entanto, percebo que diversas memórias das vivências no campo ficaram escondidas/camufladas e até esquecidas no decorrer da existência e da profissão. Mas a pesquisa contribuiu para lembrar de inúmeras histórias, de experiências que passaram a dialogar com o meu eu.

Na final da década de 1970, no verão de dezembro, no último dia do ano, no interior de Medianeira, cidade do Oeste do Paraná, a 64 Km de Foz do Iguaçu, nascia a segunda filha de uma família de pequenos agricultores. Num período de grandes transformações no Brasil e no cenário mundial. A crise do petróleo que afetou a economia, a busca por novas fontes de energia e o auge da modernização do campo. O Brasil sendo transformado pelo processo de industrialização e a mecanização da agricultura, mudanças na cadeia de produção, na organização do trabalho e massificação da expropriação do trabalhador do campo.

Diante deste cenário, a família de pequenos agricultores reside no interior de Medianeira, resistindo à expropriação do campo e à imposição da mecanização, vivendo nas duras condições que um pequeno proprietário de terra. Contexto que envolveu sobreviver em terras com relevo irregular e de solo pedregoso, naquela época, a grande propriedade rural era beneficiada com financiamentos e investimentos por parte do governo e das indústrias enquanto a pequena era renegada à própria sorte.

Nesse contexto, cresci sendo incentivada pela família que a única forma de mudar a situação econômica seria pelos estudos, não se visualizava o campo como um lugar que pudesse ter “qualidade de vida”. Assim o pai dizia: “Estudo é a única coisa que ninguém consegue tirar de você”.

As trajetórias escolares iniciaram aos seis anos de idade na Escola Municipal São Paulo, na comunidade de São Valentim, no interior do Município de Medianeira. Dentre as lembranças deste percurso estão as relacionadas a comentários que algumas pessoas faziam por ser uma menina pequena e magra para a idade, como: “É muito longe para você caminhar até a escola”. “Será que você consegue sobreviver nesse inverno?”. “Está carregando pedras no seu bolso para que o vento não tem leve embora?”. “Coitadinha! “Olha que magrinha! Veja os bracinhos dela!”. “Você é muito fraquinha, não vai conseguir acompanhar a sala de aula”. Essas foram algumas das frases das quais as lembranças voltam lá da infância.

As recordações da escola são poucas. Referem-se à localização próxima à comunidade, ao lado da Igreja, primeiramente uma escola de madeira e depois foi construída de alvenaria. Uma sala multisseriada, em que as quatro turmas do Ensino Fundamental ficavam na mesma sala, com uma única professora. As lembranças sobre o lanche, a merenda, como era chamada, iniciou-se naquele momento, a alimentação escolar começou a ser distribuída aos/as alunos/as numa parceria entre o estado e o município. Já era notória a interferência dos novos modelos econômicos, a presença da mecanização do campo e a imposição da indústria. Neste contexto, ofertava-se para os alunos um novo leite: “melhor que o leite de vaca”, introduzia-se neste momento o leite de soja, produzido pelo programa governamental da Vaca Mecânica. As notícias abaixo sinalizam o que representava a inserção do leite de soja no programa *Vaca Mecânica* de merenda escolar:

‘É possível economizar nas merendas e ainda produzir alimento altamente nutritivo’, afirma. A primeira versão do equipamento, que existe desde 1977, funciona em escolas de algumas cidades brasileiras e produz leite de soja. Além de locais como Piracicaba e Nova Odessa, no Estado de São Paulo, ou Curitiba, no Paraná, o invento cruzou mares e chegou a Cuba e Angola. (GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2005).

Ainda,

A Prefeitura de Tibagi reinaugurou nesta semana o Centro Municipal de Alimentação, com reabertura da Vaca Mecânica, que passa a produzir mais de 3 mil pacotes de leite de soja a serem distribuídos à rede municipal de ensino e entidades locais. A vaca mecânica havia sido inaugurada em

Tibagi em 1986, e atendeu a comunidade tibagiana durante muitos anos. (COLUNA ACONTECEU, 2015).

Ao analisar essa recordação na trajetória de escolarização, parece um absurdo: na área rural, a maioria dos agricultores possuíam vacas leiteiras, muitas vezes desta produção tirava-se o sustento/renda familiar, a exemplo da minha família, e, mesmo assim, passava-se a consumir nas escolas o leite industrializado produzido a partir de soja. É notória a interferência industrial no campo e conota-se a falta de incentivo na produção agrícola que

[...] valorizam os saberes acumulados dos agricultores, culminando com projetos de desenvolvimento rural pautados em sistemas agrícolas diversificados, que buscam o equilíbrio e o valor nutritivo das plantas (rotação de culturas), a fertilidade do solo, nutrientes, luz solar, umidade, organismos resistentes e controle biológico dos insetos e das doenças. (SCHLOSSER, 2005, p. 115)

No entanto, a produção de leite realizava-se de maneira que se utilizava pouco ou nenhuma parcela de agrotóxico, pois as vacas eram alimentadas na pastagem. Por outro lado, a produção de soja, integrante da produção mecanizada, utiliza-se de produtos químicos, dentre eles, o uso de agrotóxico. Mas, no discurso do programa *Vaca Mecânica* de merenda escolar, salienta-se a importância do leite no combate e na redução da desnutrição, como se o leite produzido na propriedade não possuísse os nutrientes necessários para a alimentação adequada das crianças.

Diante das lembranças do leite de soja utilizado no lanche das escolas rurais, e contrapondo com a contemporaneidade, reflito o quanto a alimentação daquele momento era saudável, a maioria dos alimentos eram produzidos na propriedade (carnes, hortaliças, batatas, mandioca, arroz, feijão, milho, leite, ovos, frutas), com menos uso do agrotóxico. Uma grande parcela da produção utiliza-se do que se chama *agricultura convencional*, na qual a produção ocorre por meio do uso de maquinários e insumos agrícolas. Em contrapartida, está inserido no espaço rural e resistindo a influência da mecanização, a pequena propriedade agrícola que procura produzir de forma orgânica,

[...] apesar de serem negados/penalizados, devido aos incentivos federais e estatais insuficientes, continuam resistindo ao processo modernizador, motivador de fora para dentro das mudanças substanciais técnico-científicas da especialização e da disseminação e dependência do consumo de insumos. (SCHLOSSER, 2005, p.108).

Outro momento marcante na trajetória escolar rural foi no final da 1ª série: a prova para habilitar o aluno a cursar a 2ª série. Cabe registrar que, enquanto aluna dedicada e comprometida com os estudos, possuía dificuldades, mas as enfrentava estudando intensamente.

Uma das atividades que mais gostava de fazer nessa etapa da vida era brincar de escolinha com a irmã mais nova. A lembrança indica que a sala de aula era numa ala do chiqueiro. O quadro, uma tábua e giz, um pedaço de carvão. Assim, improvisou-se a sala de aula. Mal sabia que estava tornando-se uma professora. Nas lembranças ficou marcado que naquela brincadeira de ensinar já estava estampado/grafado o perfil de uma professora comprometida com o ensino, disciplinadora no intuito de fazer com que a aprendizagem concretizasse, mas amável, sensível, justa e flexível, tanto que a irmã, quando ingressou na primeira série do Ensino Fundamental I, já estava alfabetizada, lia e escrevia de forma cursiva, bem como tinha domínio das primeiras tabuadas.

Para ir à escola, era necessário andar quase 3 km de distância, por pastagens e rios. Poucos eram os vizinhos no trajeto, a estrada era solitária e o medo de percorrê-la era imenso. As lembranças trazem o orvalho que havia nas gramas da estrada, que molhava parte das calças e fazia com que os calçados ficassem embarrados.

Ao concluir os anos iniciais do Fundamental I, a possibilidade de continuar os estudos ocorreu numa escola que se localizava em uma comunidade mais distante, Maralúcia, no momento definido como distrito do município. Nessa trajetória, levantava-se às 5 (cinco) horas da manhã para arrumar-me e tomar o café. Depois, andava-se 2,5 km para pegar o ônibus. A rotina permitia contemplar, na espera do ônibus, as estrelas, a queda de meteoros e sentir o frio das madrugadas. Era inevitável naquelas madrugadas, nos pensamentos aflorar o questionamento se precisaria no decorrer da vida levantar-me tão cedo. As lembranças trazem à tona a dificuldade de se adaptar à nova realidade, novos/as amigos/as, professores/as e disciplinas. A timidez deixava mais difícil essa etapa, chorava de medo de perguntar ao professor sobre o conteúdo não entendido, de sentir-me sozinha e não conseguir conversar com outros colegas. Ao olhar para essas lembranças, percebe-se que todos esses desafios foram sendo solucionados e ressignificados em sala de aula ao identificar alunos com o mesmo perfil e, a partir das minhas experiências, auxiliar na evolução do ensino/aprendizagem deste aluno.

Quando iniciei o Ensino Médio, foi no período de mudança de nomenclatura: passou de Propedêutico para Educação Geral. Essa trajetória de escolarização realizei na cidade de Medianeira, a 25 km de distância do sítio onde morava. Novamente levantar de madrugada e retornar às 13 horas, horário da chegada em casa para almoçar. Naquele período, o estado não fornecia os livros didáticos, era necessário comprá-los, havia muita dificuldade para adquiri-los, eram caros, comprava-se a maioria como usados e quando não havia possibilidade, a avó materna ajudava na compra, mas a lembrança revela que se passavam meses sem ter o livro por falta de dinheiro para adquiri-lo. No contexto em questão, a educação não era universal e obrigatória. Estudava quem possuía condições financeiras e incentivos da família. Foi muito difícil convencer, nesse momento, o pai de continuar os estudos. Para estudar no colégio, era preciso uniforme completo, geralmente adquirido pela mãe já usado e precisando de consertos. Por ser muito magra, tinha dificuldade em encontrar algo que servia.

Das lembranças relacionadas com ensino e aprendizagem, recorro da qualidade dos professores e das aulas ofertadas no Colégio João Manoel Mondrone. Dentre as disciplinas que mais chamavam a atenção estava a Ciência Geográfica, principalmente no que diz respeito à metodologia adotada pela professora Dirce Zydek, que passou a ser referência e minha inspiração.

Ao finalizar o Ensino Médio, trabalhei um ano na roça, na agricultura tradicional que usava o arado e a carroça puxada por bois. A maioria dos trabalhos eram manuais: roçar a pastagem com a foice, limpar as plantações usando a enxada e carpideira puxada pelo cavalo, quebrar milho com as mãos, plantar diversos produtos (milho, batata, feijão, arroz, mandioca, cana-de-açúcar, frutas, verduras e hortaliças) para atender as necessidades da família. As terras do pai ficam numa região de relevo irregular com presença de morros íngremes, onde o espaço não era apropriado para o desenvolvimento de agricultura mecanizada e nem a criação de vacas como da raça holandesa, preferencialmente adaptam-se nessa paisagem o gado bovino mestiço. Experimentei até este momento da minha vida as atividades de uma pequena propriedade rural, desde os afazeres da casa, o trabalho na roça, o lidar com os animais. Essa vontade de aprender a realizar os vários tipos de atividades contribuiu em minha vida profissional, tendo em vista a facilidade e o gosto de aprender me encaixaram em diferenciadas atividades pertinentes à docência. Por

isso, trilhei percursos nos diferentes ambientes escolares, além da regência, participei da equipe diretiva da escola.

Depois desse ano de trabalho árduo, migrei aos 17 anos para a cidade de Marechal Cândido Rondon, onde prestei vestibular para o curso de Geografia. Com a aprovação no vestibular, ingressei na primeira turma de Geografia da UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon. Para cursar o curso pretendido, foi necessário conciliar estudo e trabalho. Porém, com procedência do campo não tinha experiência com o trabalho na cidade, não possuía sobrenome de descendência alemã e não sabia falar a língua alemã, empecilhos para conseguir adentrar ao mercado de trabalho nesta cidade. Então, encontrei trabalho na casa de família que envolvia afazeres domésticos para poder estudar. Lembro-me de que, naquele momento, não tínhamos muitos meios de divulgações sobre cursos, universidades, editais e períodos de vestibular. As formas utilizadas para se informar era por meio do rádio ou alguns professores que divulgavam informações, principalmente sobre datas de vestibular na UNIOESTE. As opções de cursos eram mais restritas. No entanto, entendi que precisava fazer um exame para adentrar na Universidade, alguns meses antes de realizá-lo, estava no terceiro ano do ensino médio e não havia clareza sobre vestibular e curso superior, pois nesse momento não era comum pessoas do campo ingressarem na graduação, principalmente no local onde morava. Desse modo, “[...] o acesso ao ensino superior tem sido, historicamente, um privilégio das classes elitizadas, favorecidas economicamente”. No entanto, “[...] faz três décadas que a garantia à educação está inscrita como direito inerente a cada cidadão na Constituição Federal e deverá ser concedida a todos os brasileiros” (WILHELM, 2018, p. 21).

Com os avanços tecnológicos da comunicação, o acesso às informações, com o uso da internet, principalmente, tornou-se mais fácil a divulgação dos concursos de vestibulares, ENEM e das universidades. Bem como desde o ensino fundamental II, os professores trabalham com questões de Enem e vestibular, preparam os alunos para enfrentar a competitividade destes concursos. Além da quantidade de cursos públicos que, no início do século XXI, foram incentivados à abertura de cursos nas mais diversas instituições de Ensino Superior. Assim como os programas de financiamentos: Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (Prouni) que auxiliam na inserção de estudantes nas universidades privadas. Como destaca Wilhelm (2018, p. 28), esses “[...] programas

proporcionaram a entrada de milhares de estudantes no ensino superior[...]”, apesar que

[...] também contribuíram para a consolidação de um dos maiores conglomerados educacionais do mundo – a Kroton Educacional, além de terem suscitado discussões sobre a qualidade do ensino ofertado por essas instituições. (WILHELM, 2018, p. 28-29).

No entanto, há muito que investir, por meio dos órgãos competentes, governos federais e estaduais em políticas educacionais que primam pela inserção dos cidadãos brasileiros no ensino superior público e de qualidade, sem cortes nas bolsas universitárias e nos recursos das universidades.

No terceiro ano da graduação consegui bolsa de iniciação científica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A pesquisa era sobre “A Contribuição do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Medianeira no surgimento dos Movimentos Sociais no Oeste do Paraná”. A partir desse momento, envolvi-me mais com a vivência ativa na universidade, como: Centro Acadêmico (CA), na condição de representante dos discentes junto ao Colegiado, ingressei na militância acadêmica no contexto paranaense, participei de vários eventos da Geografia na região Sul. Por fim, auxiliei na estruturação do V Encontro Paranaense de Estudantes de Geografia (EPEG) realizado no ano de 2000, com a temática “Água: o petróleo do III Milênio” presidindo a Executiva Paranaense.

A vivência na política estudantil contribuiu na formação profissional. “Os professores que são mais atuantes na vida política, que se expõem, que tomam partido nas lutas sociais, que têm coragem de divergir são mais maduros no processo de percepção da realidade social” (CUNHA, 1995, p.103). Essa formação política inicia-se no berço da família, na participação das Romarias, das greves gerais da década de 80, no surgimento do Movimento do Sem Terra (MST), apoiado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Medianeira (STR) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Paróquia Nossa Senhora Medianeira de Todas as Graças. Não sou uma professora que se acovarda das injustiças pelo descaso, ao contrário saio à luta, resisto em defesa do aluno e da escola pública, não fico quieta em relação às injustiças apresentadas na sociedade. Por isso, “como professores, temos, no meu entender, essa tarefa; tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer a sua história” (ARROYO, 2005, p. 76).

Nos dois últimos anos do curso, dediquei mais aos estudos acadêmicos por estar inserida no programa de bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os quais facilitaram a participação nas aulas de campo, viagens e de projetos e o desenvolvimento do estágio. Cabe ressaltar que por ser a primeira turma do curso alguns problemas foram enfrentados, principalmente a falta de professor para ministrar as disciplinas, necessitava de concursos ou contratações que demoravam meses, muitas vezes o professor chegava à sala na metade do semestre. Outra questão estava relacionada ao estágio que esse ocorreu apenas em um ano, por isso optei em realizá-lo numa turma de 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta. Outra dificuldade na formação está relacionado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois esse foi ofertado como disciplina optativa aos sábados.

Por ser da primeira turma a se formar em Geografia, acreditava que teria campo aberto de trabalho, no entanto, não foi isso que aconteceu: foram dois anos na tentativa de conseguir aulas. O início da carreira profissional ocorreu no ano de 2003, ao buscar aulas em outro município, a 90 km da cidade onde morava. Por dois anos trabalhei no sistema de Processo Simples Simplificado (PSS), ou seja, professor contratado temporariamente, na cidade de Cascavel. Dessa maneira, iniciei as itinerâncias como professora.

A convocação no sistema ocorreu numa quinta-feira para, já na segunda-feira seguinte, iniciar a carreira como professora. Nesse momento, vem à lembrança de ter que assumir 40 aulas do 6º ano do fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A coordenadora na ocasião salientou que seria necessário realizar os Planos de Trabalhos Docentes (PTDs) para as turmas. Mal se sabia o que seria um planejamento anual. No entanto, era preciso construir um plano de trabalho docente, era necessário evidenciar as competências e habilidades de cada conteúdo a ser trabalhado.

A docência ocorreu em vários colégios da cidade de Cascavel, saía-se às 6 horas da manhã e retornava-se às 23h30min; na quarta-feira, lecionava de manhã em uma escola da periferia, à tarde em outra escola do outro lado da cidade e à noite no centro. Diante das distâncias percorridas nesse dia, não havia possibilidade de tomar banho nem de ir para casa fazer as refeições; alimentava-me nas escolas. Os trajetos mencionados eram realizados de transporte coletivo.

Nesse mesmo ano, realizei um concurso público promovido pela Secretaria de Estado do Paraná. O resultado foi positivo, fui aprovada em 5º lugar para a cidade de Marechal Cândido Rondon. Porém, havia uma vaga para aquele momento, no entanto, os primeiros colocados de todas as regiões participaram do chamamento geral do Estado no ano de 2004 e foi necessário assumir o padrão na cidade de Foz do Iguaçu. No ano seguinte, consegui ordem de serviço para o Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta no município de Marechal Cândido Rondon. E, no final do ano de 2005, realizei concurso de remoção e o padrão fixou-se no Distrito de Novo Sarandi, interior do município de Toledo. No ano seguinte, removi o padrão e o fixei no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, na cidade de Marechal Cândido Rondon, onde trabalhei com aulas extraordinárias.

No ano de 2008, recebi convite para compor uma chapa e participar da seleção da Equipe Diretiva do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta. Com 29 anos de idade, aceitei a oportunidade e experienciei o desafio de Diretora Auxiliar do colégio. Como desafio, além de aprender com a função de diretora, surgiu a possibilidade de estruturar dois cursos técnicos: Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho. No decorrer da gestão, a diretora Londi Beatriz Markus afastou-se para realizar o PDE, sendo assim foi necessário assumir a direção do colégio. No percurso, contei com duas diretoras auxiliares: Luiza Kazumi Schmidt e Joseane Alves de Moraes. Nesse mesmo ano, assumiu-se outro concurso público, pleiteando mais 20 horas de carga horária no Estado.

Logo que iniciei a docência, as portas começaram a abrir e surgiu convite para trabalhar, no ano de 2004, junto à escola particular de Marechal Cândido Rondon, Colégio Luterano Rui Barbosa, ali ministrando aulas até os dias de hoje.

Vários foram os desafios do início da docência: apreender o conteúdo de cada ano, criar metodologias para trabalhar, aprender a ensinar, conviver com dificuldades de aprendizagem e falta de recursos, com o número elevado de aulas semanais, salas lotadas, carecendo de controle na indisciplina dos alunos. Esses percalços envolveram também os desafios familiares e as questões socioeconômicas.

No ano de 2016, decidi participar da seletiva do mestrado em Geografia da UNIOESTE no campus de Francisco Beltrão. Com a aprovação, iniciou-se outra jornada em 2017 com aulas nas disciplinas do Programa.

Ao tomar a decisão em cursar o mestrado, pensei que estaria a usufruir da liberação pelo Estado para dedicar-me à pesquisa. Cabe frisar que, desde o ano de 2012, os professores do quadro próprio do magistério tiveram a oportunidade de afastarem-se para estudos de mestrado, doutorado e cursarem o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹². Esses afastamentos eram concedidos pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR). Porém, no ano em que iniciei os estudos, o governo estadual não liberou o edital para professores poderem cursar pós-graduação, além de não abrir inscrições para o PDE, alegando dificuldades financeiras do Estado. Então, resolvi cursar da mesma maneira o mestrado. O tempo foi equilibrado em sala, com aulas das disciplinas: saía-se nas terças-feiras pela manhã e percorriam-se 265 km até a cidade de Francisco Beltrão. Nas quartas-feiras, após as 23 horas, no término da disciplina Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia, ministrada pela professora Doutora Mafalda Nesi Francischett, retornava-se para Marechal Cândido Rondon por volta das 3 horas da manhã. Nos dias seguintes (quintas-feiras), uma nova jornada de trabalho com 11 aulas para ministrar era esperada e, nas sextas-feiras, eram 15 aulas. Foram muitos os empecilhos e desafios a vencer: cansaço, aulas para preparar, provas para corrigir, denúncias por parte de colegas.

As lembranças de momentos e vivências que marcaram significativamente as trajetórias escolares e profissionais configuram-se como experiências singulares de formação com implicações os meus modos de ser e fazer docente, assim um espaço-tempo privilegiado de formação e aprendizagem do saber-ensinar para a constituição e consolidação de suas crenças, representações, concepções, princípios e valores relativos à profissão docente e ao ensino de Geografia.

1.3 AS LEMBRANÇAS DO CAMPO: COMO CHEGUEI A SER O QUE HOJE SOU?

Na corda bamba que atravessei precisei equilibrar, 52 aulas, casa, família, filhos e a pesquisa do mestrado. Mas no campo aprendi que para concluir as trajetórias se faz necessário:

¹²De acordo com a Resolução nº 4603/2013 – GS/SEED O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE estrutura-se como uma Política Pública de Formação Continuada de Professores, implementado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, e com as Instituições Públicas de Ensino Superior – IES, do Estado do Paraná. Este programa de Formação Continuada para professores incentivava o aperfeiçoamento dos profissionais, ampliou o plano de carreira docente para o nível III e melhorias salariais.

determinação, concentração, comprometimento, equilíbrio, responsabilidade e muito amor.
(Eliane Liecheski).

Uma paisagem geográfica que lembra nitidamente a infância consistia na visão concebida na varanda da frente da casa onde residia com meus pais. Uma casa de madeira sem pintura com porão. No contexto das lembranças dessa varanda, visualizava-se à frente uma mata a alguns metros da casa, na lateral direita, a presença do Rio Feijão Verde e na lateral esquerda uma caixa d'água, uma pedra alta e um caminho ladeado por pinheiros, por onde se chegava na mangueira (local de ordenha e de prender o gado bovino).

Um dos fatos gravados em minha memória em relação ao campo foi a escassez de água. Escassez de água no sertão nordestino, na região da caatinga? Não, escassez de água na região Oeste do Paraná, região de clima subtropical, com quatro estações bem definidas e chuvas distribuídas durante o ano todo. Porém, principalmente no verão, a água se tornava quase que indisponível. Por isso necessitava-se de buscar formas para atender as necessidades da família, a alternativa encontrada consistia em usar a água do rio Feijão Verde que drenava parte da propriedade. Lembrar-se de ajudar a mãe lavar roupas no rio, bem como lavar os vasilhames utilizados na ordenha das vacas e, na oportunidade, brincar com os pequenos peixes que vinham se alimentar de resíduos liberados na limpeza dos objetos. Nas lembranças estão gravadas as brincadeiras realizadas com os irmãos durante os frequentes banhos diários no rio, principalmente no verão.

No entanto, também guardo na memória a perfuração de um poço artesiano para abastecer a comunidade, realizada pela prefeitura. Mas depois de muitos anos, o poço continuava a jorrar água sem instalações que pudessem distribuir esse recurso para população da comunidade. Assim como no Nordeste, o problema não era somente a escassez de água e sim a falta de recursos e infraestrutura que pudessem resolver a situação da população. E ainda cabe registrar que, com a ausência das precipitações, entravam em cena os rituais religiosos como o das novenas: rezava-se o terço no mês de janeiro para pedir chuva, amenizar os sofrimentos dos pequenos proprietários daquela comunidade pela escassez de água.

As dificuldades no campo eram e são intensas. A roça onde o pai plantava localizava-se num espaço de relevo irregular no topo do morro. Lembro-me de uma

estrada curva e pedregosa trilhada por bois que puxavam a carroça e assim subiam aquele morro íngreme em passos lentos. Quando se chegava no topo do morro nas plantações, a mãe arrumava uma sombra para as duas filhas (a proponente da pesquisa e sua irmã) ficarem, enquanto os pais trabalhavam, aquelas tardes eram entediadas e demoravam uma eternidade para findar, sem contar a quantidade de picadas dos mosquitos que acrescentavam incômodo às crianças.

Apesar de quando muito pequena não gostar da roça, os pais ensinaram que era preciso trabalhar e ter responsabilidades. Portanto, aprendi a realizar quase todas as atividades do campo. Tirar leite, cuidar dos animais, arar o solo, plantar, colher, roçar, fazer cerca. Nessa perspectiva,

[...] a experiência que nos marca a todos é a experiência do trabalho, da produção, **o ato produtivo que nos produz como pessoas**. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. (ARROYO, 2005, p. 76 Grifo nosso).

Esta experiência com o trabalho, que produz pessoas, constituiu-me como pessoa na profissão, com personalidade forte, determinada, que suporta horas de trabalho exaustivo, mas que, ao mesmo tempo, consegue entender como se espera para colher.

Recordo da minha participação com a família das Romarias da Terra e logo vem à cabeça um estribilho muito cantado pelos romeiros (“Romaria da Terra, faz o povo reunir numa luta sem guerra, nós lutaremos por ti!”). Nas memórias ficaram grafadas a importância da Terra como uma dádiva de Deus, porém, apropriada de forma concentrada pelos latifundiários, por isso a necessidade da união dos pequenos proprietários de Terra para lutar e permanecer no campo como visualizava-se nas Romarias.

Outro movimento marcante na infância foram as greves gerais da década de 80, acompanhadas pela mídia e nas manifestações na cidade de Medianeira. Lembro-me dos embates entre agricultores e a polícia, da união e da organização de trabalhadores rurais que se concentravam no centro da cidade de Medianeira e pressionavam os estabelecimentos comerciais a fechar suas portas, dos tratores que percorriam a avenida Brasil. No entanto, esses maquinários não faziam parte do cenário rural vivido, na comunidade onde cresci, por ser uma área de relevo irregular e de pequenos agricultores descapitalizados, não havia a presença dos maquinários agrícolas, impostos pela Revolução Verde. Os familiares eram ativos das

campanhas, participavam e auxiliavam com alimentação, roupas usadas para as famílias acampadas, fruto da organização da Igreja Católica da Paróquia Nossa Senhora Medianeira de Todas as Graças, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais de Medianeira, que incentivaram a formação do Movimento dos Sem Terra que surgiu no Oeste do Paraná. A participação nos movimentos sociais (Romarias, greves, sindicatos, Igreja, MST) e a educação familiar contribuíram na minha formação que, desde muito cedo, entendi que são necessários a luta árdua, o compromisso e a responsabilidade para vencer os obstáculos da vida.

A infância foi marcada pelo trabalho árduo na roça, nas lavouras, de milho, arroz, feijão, mandioca, batata e cana-de-açúcar. Do roçado, do tirar leite das vacas, da criação de animais para autoconsumo. De arar a terra com boi e arado, uma tarefa difícil. De quebrar o milho para colheita, um trabalho manual (essa atividade machucava as mãos), as espigas eram amontoadas e no final do dia com a carroça e os bois, eram recolhidas as espigas de milho e armazenava-se no paiol. Ao sair do campo, levei na bagagem o saber realizar atividades tanto as consideradas atividades das mulheres, bem como as que auxiliavam o pai no preparar o solo para o plantio, roçar pastagens e na lida com o gado, e das dificuldades e do trabalho árduo do campo.

Uma das músicas que reflete estatrajétoria de vida no campo, a simplicidade das moradias, das pessoas, as dificuldades financeiras, as trajetórias escolares, o trabalho árduo, a religiosidade vivenciada na família, a importância do ambiente familiar na formação pessoal está representada na letra da música *Utopia* do Padre Zezinho:

Das muitas coisas
Do meu tempo de criança
Guardo vivo na lembrança
O aconchego de meu lar
No fim da tarde
Quando tudo se aquietava
A família se ajeitava
Lá no alpendre a conversar

Eu tantas vezes
Vi meu pai chegar cansado
Mas aquilo era sagrado
Um por um ele afagava
E perguntava
Quem fizera estrepolia
E mamãe nos defendia
Tudo aos poucos se ajeitava

Passou o tempo
Hoje eu vejo a maravilha
De se ter uma família
Quando tantos não a tem
Agora falam
Do desquite e do divórcio
O amor virou consórcio
Compromisso de ninguém

Meus pais não tinham
Nem escola, nem dinheiro
Todo dia, o ano inteiro
Trabalhavam sem parar
Faltava tudo
Mas a gente nem ligava
O importante não faltava
Seu sorriso, seu olhar

O sol se punha
A viola alguém trazia
Todo mundo então pedia
Pro papai cantar com a gente
Desafinado
Meio rouco e voz cansada
Ele cantava mil toadas
Seu olhar ao sol poente

E há tantos filhos
Que bem mais do que um
palácio
Gostariam de um abraço
E do carinho entre seus pais
Se os pais amassem
O divórcio não viria
Chamam a isso de utopia
Eu a isso chamo paz

Fonte: PADRE ZEZINHO. **Utopia**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/padre-zezinho/254863/>>.

A canção faz recordar-me dos tempos de infância, do trabalho realizado em família, das dificuldades financeiras, dos desafios de percorrer cada dia o caminho até a escola. No entanto, reflito sobre a importância das vivências familiares e a presença dos pais na formação pessoal/profissional. A falta de meios de comunicação, a exemplo da televisão, na adolescência, o aparelho que possuíamos parou de funcionar e meus pais optaram por não consertar. Esta realidade apresentada trouxe benefícios no diálogo familiar, lembro-me que, depois do jantar, ficávamos conversando sobre diversos assuntos, dentre eles, discutíamos a respeito do panorama político global e brasileiro. Em consonância com a letra da música “Meuspais não tinham nem escola [...]”(PADRE ZEZINHO) no entanto, por meio das experiências vividas, adquiriram conhecimento de forma crítica que auxiliaram na educação de seus filhos.

Em virtude deste contexto apresentado, afirma-se que a identidade tanto pessoal quanto profissional se constrói a partir das experiências produzidas ao longo da vida. As trajetórias vivenciadas no campo, o trabalho, os afazeres domésticos, o contato com a produção agrícola, a escola, o viver em comunidade e a participação efetiva na Igreja, participar de greves e romarias, dos valores apreendidos no convívio familiar, fazem parte da construção dos saberes e se ressignificam no decorrer da vida-profissão

Assim, através dos saberes e conhecimentos construídos dentro e fora dos muros da universidade e, principalmente, no cotidiano das escolas, com professores, alunos e demais membros da comunidade que passaram e estão passando por mim durante essa caminhada, estou me constituindo professora de Geografia. (PORTUGAL, 2013, p. 77).

A vontade de transformar a vida fundamentou-se no trabalho, estudo que guiou as trajetórias de vida da professora que escreve esse texto. Ou seja, a formação profissional está “sendo tecida em diferentes espaços, a qual traz as marcas das trajetórias vividas e experienciadas nos contextos mencionados – escolas, no espaço acadêmico e nos deslocamentos geográficos, nas estradas da vida” (PORTUGAL, 2013, p. 77-78). Contudo, perto dos 40 anos de idade percebi que a vida é feita de escolhas e experiências. Em consonância com Meireles (2013, p. 38),

[...] compreendo que o saber da experiência, daquilo que nos acontece, daquilo que nos toca, articula-se numa relação dialética entre conhecimento, formação e vida, de modo que são indissociáveis. Cada sujeito experencia o que vive a partir de suas representações concretas e simbólicas, de representações construídas a partir de seu imaginário, do seu modo de ver as coisas e de senti-las. Enfim, através das relações que estabelece consigo mesmo, com o conhecimento e com o mundo.

Enfim, contar a minha própria história é desvelar-me e demonstrar como nos constituímos de experiências que vivenciamos, no campo, nas trajetórias de escolarização, na formação acadêmica, no exercício da profissão. O quanto somos lapidados ao longo do percurso pelas próprias experiências que nos ensinam e estabelecem relações com o ser, o conhecimento e o espaço.

CAPÍTULO 2- (GEO) GRAFIAS DA VIDA: EXPERIÊNCIAS DE VIDA, PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSÃO DOS PROFESSORES QUE NASCERAM NO CAMPO

A capacidade de reflexão sobre o que fazemos e, em especial sobre o que fazemos com nós mesmos e o que deixamos de fazer conosco é da nossa condição humana e ela se dá pela linguagem como possibilidade de constante re-invenção de si.

(SCHOLZE, 2008, p. 90)

2.1 DO QUE FALAM ESSAS EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS?

Ao delimitar um objeto de estudo que versa sobre conhecer as experiências vivenciadas pelos professores de Geografia que nasceram, cresceram no campo e se essa trajetória implica o fazer e saber docente, algumas questões de cunho teórico-metodológico foram aflorando no decorrer da pesquisa. As indagações que conduziram o desenvolvimento da pesquisa consistem em: Como o/a professor/a ressignifica as experiências vivenciadas no campo em sala de aula? Como esta trajetória no campo contribuiu na formação do saber docente?

Para responder aos questionamentos são apresentados, neste capítulo, o percurso da pesquisa e os procedimentos metodológicos selecionados para a recolha das fontes e apreensão do objeto delineado. De acordo com a epígrafe, busca-se refletir sobre a história de vida e a trajetória de escolarização dos professores/as de Geografia que nasceram no campo e, por meio das diversas experiências vivenciadas, evidenciar que ao longo da vida, vivenciamos uma “constante re-invenção de si” (SCHOLZE, 2008, p. 90).

O corpus da pesquisa, composto pelos professores/as de Geografia que nasceram no campo, tem o objetivo de conhecer/refletir se os saberes/aprendizagens construídos nas experiências cotidianas nos seus espaços rurais de vivência contribuíram na escolha e formação profissional desses professores/as e como são ressignificados na prática docente. Também entender como os saberes e a identidade foram construídos ao longo do tempo, além de demonstrar/perceber como a formação pessoal dos sujeitos que viviam no campo auxiliou para a/na organização dos saberes e conhecimento que se apreendem com

e no lugar em que se vive e na construção de estratégias metodológicas para o desenvolvimento da profissão.

No intuito de estudar a relação das vivências no campo e suas trajetórias de escolarização, o(a) professor/a, ao recordar sobre a infância, as brincadeiras, as tarefas desenvolvidas em sua trajetória, elucida o processo de escolarização, os professores que fizeram parte da história e as lembranças do cotidiano escolar. Esta foi a oportunidade de narrar as experiências historicamente construída dos lugares. As narrativas que compõem esta dissertação são dos sujeitos colaboradores com histórias sobre si e sobre a vida. Este entrelaçamento de experiências narradas, embora situe a trajetória de professores/as, “[...] não se constitui como uma singularidade que nega uma coletividade. Penso que suas histórias se aproximam, de alguma maneira, da ‘realidade’ de muitas professoras de Geografia [...]” (MEIRELES, 2013, p.15). E faz refletir/pensar o lugar campo a partir de suas histórias, assim como as situações vivenciadas neste lugar contribuíram na formação pessoal e profissional do docente.

Ofoco da pesquisa procurou investigar, por meio das experiências de vida, como o(a) professor/a conceitua o espaço campo resultado das trajetórias vivenciadas e como o conceito de campo se configura pedagogicamente em sala de aula. Para entender como a identidade do professor contribui na sua formação, faz-se necessário, pelas narrativas, criar enredos para as diferentes histórias de vidas contadas que, “apesar de singulares, algumas se aproximam, se entrelaçam, apresentam componentes plurais [...]” (PORTUGAL, 2013, p.168), uma vez podem contribuir no entendimento das itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia. O recorte temporal desta pesquisa está relacionado com o tempo de recordar as experiências vivenciadas pelo professor, período este que coincide com o início das trajetórias escolares, este contexto ocorre a partir da metade do século XX, dependendo da idade do professor, pois o grupo é diverso de 21 a 60 anos que equivale da década de 60 até meados do final dos anos 90. No entanto, o professor Nilson possui lembranças de muito tempo antes de iniciar sua escolarização ao contar histórias sobre a vivência no estado de Santa Catarina,

Tenho lembranças de muito novo, se falo para algumas pessoas, sou questionado como você recorda disso? São cenas/momentos que recordo da região de Santa Catarina- Piratuba, nós tínhamos ervateiras e pinheiros, algo que me marcou foi as pessoas cortando erva-mate, sapecando no

carijo¹³, isto desde muito pequenino que lembro.(Professor Nilson/Entrevista narrativa).

Para tanto, justifica-se a necessidade de evidenciar a escolha dos procedimentos metodológicos e as suas finalidades para a estruturação da pesquisa, com intuito de atender os objetivos e a questão norteadora.

2.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES QUE NASCERAM NO CAMPO: O CAMINHO E O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

2.2.1 Questões de método - pressupostos teórico-metodológicos

Estudar a formação continuada dos professores tem sido conteúdo de diversas produções científicas. “Escrever e refletir sobre a própria vida- experiências, formação, projetos, sonhos, frustrações, sucessos, insucessos, sentimentos, etc.- é tarefa sugerida há vários anos por especialistas em formação de educadores [...]” (DERMATINI, 2008, p. 46). Há experiências a serem narradas pelos professores de Geografia. Estas experiências vêm assumir uma posição epistemológica de reconhecimento dos saberes destes profissionais, assim definindo-se como estratégia de pesquisas em Educação e na Geografia. Como pode-se escrever sobre a formação dos professores/as sem conhecer as experiências vivenciadas por esses profissionais? Por isso, ao estudar a formação, faz-se necessário proporcionar ao professor a oportunidade de narrar suas experiências vivenciadas no campo, das itinerâncias formativas e do exercício da profissão, como essas trajetórias contribuíram na formação e no desempenho profissional, ou seja, de valorizar os saberes que foram adquiridos na prática, a formação a partir das experiências construídas pelos/as professores/as ao longo da vida.

A discussão se ancora na abordagem das narrativas autobiográficas, nas entrevistas narrativas e roda de conversa, a partir destas dimensões metodológicas questão capazes de,

¹³O cariço é uma estrutura tradicional utilizada para a secagem da erva-mate durante a sua produção artesanal. As rondas de cariço são, além do momento de cuidar da secagem da erva-mate, o momento de sociabilidade e festivo, e da realização de diversas formas de expressão tradicionais. A erva-mate faz parte da identidade gaúcha, ela é a árvore símbolo do Rio Grande do Sul e o chimarrão é sua bebida típica. É uma planta nativa das florestas encontradas no sul do Brasil, Argentina e Paraguai. (CARIJO., 2019, *online*).

[...] possibilitar momentos de diálogos, nos quais os professores evocaram memórias e refletiram sobre as suas trajetórias de vida-formação-profissão, mas, sobretudo, foi necessário ouvi-los possibilitando, desse modo, o registro das reflexões e interpretações do seu modo de vida, dos seus percursos formativos e do seu processo de profissionalização no exercício da docência[...]. (PORTUGAL, 2013 p. 81).

A trajetória metodológica na proposta de refletir sobre as experiências de vida dos professores/as, os múltiplos espaços de formação desses sujeitos possibilita colocar a pessoa do professor/a como uma das centralidades do processo formativo, é fundamental, uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente.

Por outro lado, as experiências vivenciadas nas diversas fases da vida, mas principalmente aquelas vivenciadas no campo, fazem refletir sobre as marcas que os professores/as imprimiram/imprimem em suas práticas pedagógicas (práticas docentes), se estas têm relação com as experiências ao longo de suas trajetórias. “Apreender, portanto, as histórias das relações educacionais que foram estabelecidas por vários sujeitos, torna-se fundamental para o conhecimento das muitas práticas pedagógicas e processos formativos” (SOUZA; MIGNOT, 2008, p.10). Nesse caso, escutar os/as professores/as para apreender possíveis implicações e relações entre as experiências e a prática docente.

Ao avaliar os procedimentos metodológicos e o percurso trilhado pela pesquisa, essa pode ser comparada e relacionada com a importância do conhecimento necessário ao navegar num rio na direção da montante. Precisa analisar e conhecer os elementos e os meandros que compõem este rio, assim também em relação à pesquisa, a delimitação do método e da metodologia a serem utilizados são essenciais para o desenrolar da produção científica.

A pesquisa procura conhecer as trajetórias e as experiências vivenciadas pelos professores que tiveram parte de sua formação no campo e hoje desenvolvem seus saberes nas salas de aulas. Para tanto, delimita-se um caminho norteador definido como método. Na definição de Marconi e Lakatos (2003, p. 83) o método

[...] é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

As experiências dos professores se apresentam como base epistemológica e metodológica desta pesquisa, que se inscreve no cenário das pesquisas de natureza

qualitativa. No entanto, opta-se pelo método autobiográfico com ênfase nas histórias de vida, “[...] por entender que o mesmo contribui para a contemplação do objeto demarcado e por acreditar na possibilidade de diálogo entre histórias de vida, itinerâncias formativas e fazer pedagógico [...]” (PORTUGAL, 2013, p.81).

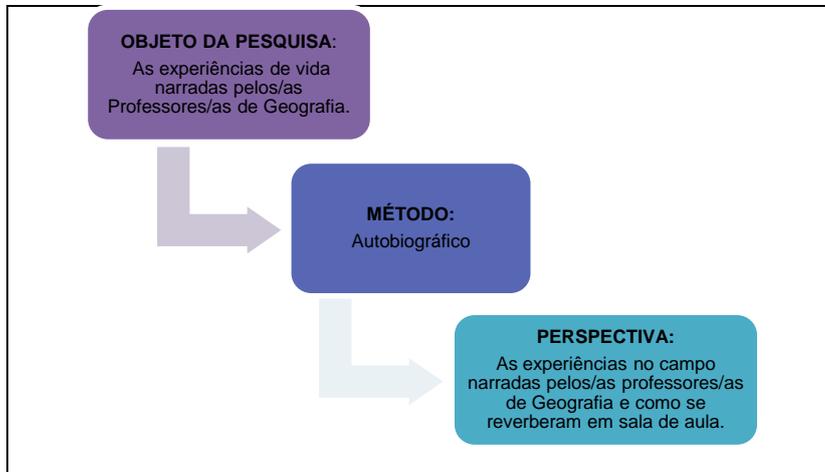
Nesta perspectiva, como enfatiza Portugal (2013), as metodologias utilizadas foram capazes de possibilitar momentos de diálogo entre as experiências de vida dos professores no campo e o fazer pedagógico, ou seja, como as vivências são ressignificadas em sala de aula pelo/a professor/a. Para tanto,

[...] o método (auto) biográfico repousa no reconhecimento não apenas do saber formal, externo dos sujeitos, mas também naquele de saberes subjetivos, não formais, tecidos nas suas experiências de vida e nos contextos socioculturais onde agem e interagem. A incorporação desse método no processo de formação docente contribuiu para a tomada de consciência, individual e coletiva, de que cada professor encontra na sua própria trajetória de vida, aspectos significativos da formação docente. (PASSEGGI et al, 2006, p. 260).

Por meio do método, facilita moldar a pesquisa, que consiste em oportunizar uma reinterpretação das histórias de vida por meio das experiências vivenciadas. Os fatos narrados podem ser entendidos como uma forma de mediar estratégias que permitam tomar consciência de como as experiências vivenciadas no campo contribuem no processo de formação e são ressignificadas em sala de aula pelo/a professor/a.

Para entender a estrutura da pesquisa, elaborou-se a Figura 1, que consiste em delinear o seu percurso. Identifica-se como objeto de estudo o professor/a de Geografia que nasceu no campo e desenvolveu a docência nas diversas escolas/colégios do município de Marechal Cândido Rondon com intuito de entender como essas trajetórias vivenciadas implicam o processo de aprendizagem do saber-ensinar do professor/a.

Figura 1 - Objeto da pesquisa, método e perspectiva



Fonte: Organizado por Eliane Liecheski Artigas, março de 2018.

O método, por meio da análise pela totalidade, “pressupõe uma demanda de investimento na análise crítico-reflexiva, mediante as questões subjetivas e complexas, subjacentes” (PORTUGAL, 2013, p.82) que fundamentam a discussão com o intuito de refletir sobre as experiências de vida dos professores/as de Geografia. Em virtude da importância da delimitação do método autobiográfico há de salientar que,

Ao considerar cada ser humano como ‘a síntese individualizada e ativa de uma sociedade’, como ‘a reapropriação singular e universal social e histórico que o rodeia’; ao definir cada narrativa biográfica como ‘um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 21).

Neste caso, conhecer as trajetórias de vida e de escolarização do professor/a auxilia na análise de como as experiências contribuem na formação deste indivíduo, tanto na questão pessoal como profissional, assim “a escrita de si configura-se como caminho para conhecer e compreender a trajetória de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do trabalho docente ou do saber-ensinar” (SILVA, 2010, p. 59). Ao sinalizar sobre a importância da pesquisa, ela “ocupa um lugar significativo entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 10).

Ressalta-se que,

A utilização das histórias de vida e **das narrativas na pesquisa-formação em educação vincula-se ao contexto das transformações dos métodos e procedimentos de pesquisa associados à abordagem qualitativa nas ciências humanas**. Essa compreensão permite entender que a formação, centrada nas escritas de si, possibilita analisar implicações da sua utilização, como fértil para a apreensão de atos da memória e das histórias de vida de professores/professoras em desenvolvimento profissional e suas interfaces com os alunos em processo de formação. (SOUZA; MIGNOT, 2008, p. 86grifo nosso).

Quanto à metodologia da pesquisa, faz-se necessário um estudo de caso utilizando-se as narrativas autobiográficas na dimensão e contexto das Cartas Pedagógicas/Experienciadas¹⁴, Godoy (1995, p. 25) afirma “[...] o estudo de caso é uma unidade que se analisa profundamente”. “[...] contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). Nesse sentido, vem ao encontro da necessidade da pesquisa em conhecer as experiências dos professores, suas vivências no campo, como desenvolveram seus estudos e o que os motivou ser professor de Geografia.

Segundo Cunha (1995, p. 157), “estudar o cotidiano do professor é um meio para compreensão dos fenômenos sociais que o cercam e, com esta compreensão, entender o próprio professor neste contexto”. Para isso, será necessário instigá-lo a escrever sobre suas experiências ao longo da vida para entender por meio das narrativas o contexto que esteve inserido e como o ressignifica em sala de aula. As diversas trajetórias vivenciadas pelo professor contribuem na sua formação. Diante desta realidade, o professor de Geografia que experienciou na sua trajetória de vida “A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente” (CUNHA, 1995, p. 39). Como sinaliza o professor Nilson, na sua entrevista narrativa, que sua formação crítica está relacionada à sua vivência no campo,

Eu queria estudar, pois vivenciei o momento de colonização, a exploração do agricultor: chegava com sua família desmatava e depois muitas vezes perdiam suas terras por pressão, vivíamos o contexto da mecanização. Percebi que essa modernização era uma forma de explorar. Não concordava com a exploração do povo do campo que não teve acesso ao estudo. Sempre foi uma coisa forte que eu coloquei estudar. Com estudo posso me defender e ajudar outras pessoas. A busca para sair da miséria,

¹⁴ As narrativas escritas pelos professores/as foram idealizadas por meio das Cartas Pedagógicas. Com o desenvolvimento da pesquisa, os professores escreveram mais de uma carta, onde relataram sobre as lembranças da infância, as trajetórias de escolarização, a vivência no campo, denomina-se essas narrativas de Cartas Experienciadas.

passamos fome. Essa vivência contribuiu para buscar o estudo. Eu via os agricultores trabalharem muito e não progrediam, identificava que os agricultores eram muito explorados, acompanhava por meio do rádio (BBC de Londres, Central de Moscou) em que ouvia que a agricultura precisa ser forte, pois banca a industrialização. (Professor Nilson/Entrevista Narrativa).

É importante, neste momento, evidenciar o caminho da pesquisa e os dispositivos metodológicos utilizados no processo. No movimento investigativo é imprescindível que sejam delimitados o método, as técnicas e a metodologia para dar respaldo à pesquisa, que se torna tão importante quanto o resultado do trabalho. Neste caso, o método autobiográfico configura-se no caminho para conhecer e compreender as trajetórias vivenciadas pelos professores/as no intuito de evidenciar como essas experiências contribuem na formação profissional e suas implicações no processo de aprendizagem do trabalho docente. Na metodologia utiliza-se as narrativas autobiográficas, na dimensão de Entrevistas Narrativas, de Cartas Experienciadas e Roda de Conversa. Contudo, as narrativas autobiográficas vão além de elementos metodológicos, “[...] caracterizam-se como projeto de conhecimento, ou seja, como técnica e procedimento de produção de dados [...]” (SILVA, 2010, p. 59), de maneira que elas compõem o terreno teórico no intuito de apreender as trajetórias vivenciadas pelos professores de Geografia que nasceram e vivenciaram experiências no campo. Assim, estruturam-se a análise e a compreensão do objeto de investigação que procura entender que saberes experienciados no campo são ressignificados em sala de aula pelos professores, sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, confessa-se que foi emocionante ler e escutar cada narrativa experienciada, a vivência no campo, as brincadeiras, o trabalho desenvolvido com a família, o contato com a natureza, a escolarização no campo, o devir e os desafios da profissão, narrados pelos colegas professores, cada frase narrada afluía lembranças semelhantes também vivenciadas. Metaforicamente, olhar para as experiências dos/as professores/as é olhar-se para si, como a imagem refletida no espelho. Essa imagem visualizada no espelho permite mobilizar as memórias, para conhecer as marcas experienciadas que fizeram de nós pessoas e profissionais e identificar as imagens de uma docência que é refletida na experiência do lugar, neste caso o campo.

2.2.2 Narrativas autobiográficas: a escrita de si como projeto de conhecimento

Na presente pesquisa delimitou-se como dimensão metodológica as narrativas autobiográficas para conhecer as experiências de vidas narradas pelos/as professores/as que nasceram no campo. O uso desta dimensão potencializa “[...] a construção da identidade profissional das professoras se inter cruza com a dimensão pessoal através de uma linha de continuidade que resulta de seus contextos espaciais [...]” (MEIRELES, 2013, p.163), neste caso, as trajetórias no campo e de escolarização. Em virtude deste processo de construção de formação-vida dos/as professores/as, a metodologia autobiográfica contribuiu na análise de situações vivenciadas.

A pesquisa (auto)biográfica, com narrativas docentes, implica-se com a valorização da vida humana, uma vida que se organiza e se constrói segundo uma experiência, tornando-se real e possível de ser acessada a partir elaboração e socialização de experiências de vida-formação. (MEIRELES et al. 2013, p. 196).

Por meio das narrativas autobiográficas, identifica-se como cada professor define seu espaço vivenciado. Os professores, ao narrarem suas experiências, como afirma Portugal (2013, p.228), “narram o lugar das vivências, narram a vida a partir do seu lugar e o lugar da vida nos lugares. Interpretam histórias. Revelam acontecimentos. Traduzem experiências... Delineiam modos de vida e seus cotidianos”. Dentro desta perspectiva, identifica-se que as narrativas autobiográficas¹⁵ são essenciais para analisar os lugares trilhados pelos professores nas suas trajetórias de vida, desta forma oportuniza-se ao professor/a relembrar suas trajetórias de vida e refletir sobre sua identidade, seus saberes e sua atuação pedagógica.

Se a existencialidade de cada ser humano consiste nas relações com lugares e com os sujeitos diante das vivências e trajetórias, a formação profissional também apresenta contribuições dessas vivências experienciadas. Neste sentido,

[...] a investigação baseada em narrativas autobiográficas abre uma perspectiva para a apreensão e compreensão do processo formativo e

¹⁵ As narrativas autobiográficas consistem “como um de seus instrumentos de coleta de informações, bem como para a memória como elemento basilar de pesquisa desta natureza. Estabelece a tese de que a memória do narrador (reconstrutiva da significação de suas vivências) e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador são elementos que se imbricam e complementam para melhor compreensão de dimensões da realidade pesquisada, tanto na perspectiva pessoal/social do narrador, como na perspectiva contextual da qual essa individualidade é produto/produtora. em uma metodologia” (ABRAHÃO, 2003, p.79) “No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção de conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação” (PASSEGGI; GASPAR; PEREIRA, 2012, p.2).

constitutivo do indivíduo enquanto pessoa e profissional em sua relação consigo mesmo, o outro e o mundo. Nesse sentido, essa perspectiva de investigação tem como uma de suas principais características a possibilidade de produzir conhecimento a partir da relação entre o singular e o universal, a pessoa e o seu contexto, configurando-se como uma dialética da experiência, dos diferentes modos de ser e estar no mundo. (SILVA; MAIA, 2010, p.5).

Para tanto, conhecer as experiências vivenciadas por meio das narrativas potencializa o estudo da formação do professor de Geografia. No entanto, nesta perspectiva

Ancorada no método (auto)biográfico, a opção pela pesquisa narrativa advém justamente da possibilidade de acessar mundos pessoais e sociais, através das experiências narradas – proporcionada, diga-se de passagem, por esse tipo de investigação. A opção teórico-metodológica pela pesquisa narrativa tem possibilitado acessar experiências de vida-formação, através dos modos próprios como os sujeitos narram, significam e dão sentido às suas experiências. (MEIRELES, 2018, p. 32).

As narrativas autobiográficas, além de trazerem conhecimento sobre a formação do/a professor/a, podem constituir uma forma de conhecer e compartilhar os saberes produzidos ao longo de suas vivências como professores/as. Desta forma,

As possibilidades de produzir experiência formativa com os trajetos vividos na docência têm sido os espaços institucionais, nos quais professores atuantes no mesmo espaço podem compartilhar seus saberes, suas angústias e temores, além de construir um corpo coletivo de experiências para esse nível de ensino e de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Ao narrar suas trajetórias profissionais, os professores/as contribuem para reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto pessoa, o professor vivencia diversas experiências, no decurso da vida, as quais vão marcando e demarcando sua personalidade, sua identidade, seus modos de ser e estar no mundo, o que implica numa forma particular de se tornar e ser professor. (SILVA; MENDES, 2015, p.164).

Assim, concebe-se que a formação docente decorre das “[...] vivências e experiências de vida pessoal, profissional e social, configurando-se como espaço-tempo de formação e aprendizagem do trabalho docente” (SILVA; MENDES, 2015, p.164), para entender esse contexto, as narrativas autobiográficas possibilitam o conhecimento do processo de formação do professor/a. Ainda segundo Souza (2010, p. 159),

Pesquisar a formação inicial de professores requer a busca de possibilidades que potencializem o entrecruzamento entre aspectos históricos, legais e políticos sobre a formação de formadores, no sentido de melhor entender os processos de construção da identidade docente centrados nas singularidades das histórias de vida, como investigação-formação, através da pesquisa (auto)biográfica.

Considera-se que as narrativas autobiográficas são um instrumento que facilita o conhecimento das situações vivenciadas pelos/as professores/as,

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência.(DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Neste caso, identificar se os professores/as de Geografia, ao longo das suas trajetórias profissionais, transformam as experiências em saberes utilizando na sala de aula. Em outras palavras, Delory-Momberger (2012, p. 524) explica que

[...] o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência.

O trabalho de pesquisa, a partir da narração de histórias de vida, reflete as experiências vividas pelos/as professores/as.

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p. 414).

Abrahão (2006, p.190) salienta que:

Pesquisar por dentro do aporte teórico-metodológico das narrativas autobiográficas para entendê-las em seu tríplice aspecto: tanto como fenômeno (o ato de narrar-se), quanto como método de investigação e, ainda, como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores.

Inserido nesta ótica “Toda narrativa biográfica remete à desestruturação-reestruturação sintética de um ato ou de uma história individual considerados como a seção horizontal ou vertical de um sistema social” (FERRARROTTI, 2014, p.74-75).Até meados da década de 1980, estudar e ter uma profissão, na maioria das vezes, representava garantia de trabalho, pois a perspectiva da educação daquele momento consistia em formar mão de obra para atender o mercado de trabalho,

diferente dos dias atuais, que estudar não é garantia de emprego. Devido à crescente massa de desempregados desenvolvida pelo sistema capitalista, em algumas regiões do Brasil há excedente de mão de obra qualificada.

Segundo Souza (2006, p. 23), as pesquisas com histórias de vida têm sido utilizadas pelas ciências sociais, com diferentes terminologias,

[...]Embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais, delimitam-se na perspectiva da História Oral. Autobiografia, biografia, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral.

Diante das colocações postuladas, depreende-se que a pesquisa com histórias de vida vem se destacando na área de educação, como forma de estudar a formação do professor, seja na formação inicial, bem como na formação continuada. Neste caso

No âmbito das decisões metodológicas da pesquisa (auto) biográfica, dizer o que se vai fazer, por que, para que, como e com quem, coloca o pesquisador de frente para o espelho. Mais do que consultar uma lista de fontes de pesquisa e escolher a mais simples, ou a de maior legitimidade nos discursos clássicos, ou ainda aquelas citadas em profusão por pesquisadores de referência, a escolha da metodologia encerra um conjunto de fios visíveis e invisíveis, os quais costuram histórias de vida do pesquisador, itinerâncias da academia e a natureza e configurações do objeto da pesquisa. Posicionamentos políticos e representações sobre o que é conhecer, sobre o que é produzir conhecimento científico estão postos nessa ciranda. (RIBEIRO, 2014, p. 75).

A partir deste contexto, faz-se necessário evidenciar como as narrativas autobiográficas vêm se destacando como método de investigação no campo das ciências sociais e humanas para produção do conhecimento científico. Essa metodologia é adotada desde o século XX, principalmente nos países ocidentais, na América do Norte, Europa e na América Latina. No Brasil, começa a se desenvolver no final do Século XX com intuito de produzir conhecimento sobre a formação dos professores. Como afirma Passeggi (2016, p. 4),

[...] o movimento biográfico internacional, que se consolidou a partir dos anos 2000, mais particularmente no Brasil, tem avançado no sentido de conceber a especificidade epistemológica das narrativas de si como prática de formação geradora de uma outra forma de produzir conhecimento em Educação, adotando, para tanto, um posicionamento crítico que, sem desconsiderar as aprendizagens disciplinares, centra-se no sujeito da formação e não apenas na formação em si mesma, abstraída de quem se forma.

Sob essa premissa, o movimento biográfico brasileiro vai se constituindo enquanto método e metodologia de pesquisa que procura estudar a subjetividade humana, dentre os sujeitos está a pessoa do professor.

Com o advento dos métodos (auto)biográficos nas ciências sociais em meados do século XXI e, posteriormente, nas pesquisas educacionais, anuncia-se um período de resignificação da subjetividade humana, onde as pessoas passam de estatuto de objeto das análises para o de sujeito protagonista da investigação. (MEIRELES, 2018, p. 31).

Essa tendência se destaca como uma literatura pedagógica com intuito de conhecer, investigar e entender as questões relacionadas aos processos educativos. Neste contexto,

[...] o movimento de renovação do ensino e dos professores representa uma verdadeira mudança de paradigma, originando uma epistemologia da prática docente, caracterizada pelo conhecimento do trabalho do professor em todas as dimensões. (SILVA; MENDES, 2015, p.156).

Desta maneira, a formação do professor se torna essencial para a compreensão da escola e do ensino. De acordo com as autoras Silva e Mendes (2015, p. 156),

[...] coloca em evidência a necessidade de se compreender o processo de formação docente a partir dos modos particulares e coletivos de tornar-se a ser professor, considerando experiências educativas pessoais e profissionais vivenciadas pelos professores em diferentes contextos, tempos e espaços, ao longo da vida.

A professora Luciane, em sua Carta Pedagógica, relata que a escolha pelo magistério está diretamente ligada à sua trajetória de escolaridade e aos professores que fizeram parte da sua escolarização, quando narra “Os professores do fundamental I eram conhecidos, pois moravam na comunidade. Marcaram e inspiraram, pois serviam como modelos para nós. Eram admirados, obedecidos e imitados” (Professora Luciane, 2018). Por isso, ao buscar, por meio das narrativas as experiências dos professores, reafirma-se que:

A potencialidade das narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa está no fato que a história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de compreensão dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo à sua volta. (SILVA; MENDES, 2015, p. 157).

Assim, percebe-se como as narrativas autobiográficas podem ser concebidas como um dispositivo pedagógico de formação, haja vista que oportunizam conhecer as trajetórias de vida em diferentes níveis de escolaridade. Quando se trata de estudar a formação do/a professor/a, nada melhor do que perguntar a ele mesmo como ocorreram suas formações, uma vez que pode narrar quais as contribuições que foram importantes no seu processo de formação. De acordo com Souza (2008, p. 90),

A abordagem experiencial, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade.

Portanto, é importante evidenciar que as narrativas autobiográficas são um referencial teórico-metodológico fundamental na produção de fontes para investigação científica, também contribuem no conhecimento da subjetividade do pesquisado, bem como nos processos de constituição de subjetividade nas práticas educativas.

Quando se trata de uma pesquisa narrativa, com ênfase nas histórias de vida, é importante perceber que o/a professor/a narrador decide o que deseja partilhar da sua história, bem como fragmentos de sua história que ele prefere guardar consigo. Na estruturação da pesquisa com narrativas, escreve que “[...] a história de vida como revisitação dos elos que nos habitam” (JOSSO, 2006, p. 376). Ou seja, remeter-se ao passado para compreender quem somos. Neste caso, o professor/a de Geografia, colaborador da pesquisa, retoma sua história no campo e as trajetórias vivenciadas. Desta forma, Josso (2006) relata que existem elos dos quais o ser humano é concebido: laços de parentesco, laços transgeracionais, laços geracionais, laços profissionais, laços simbólicos e laços religiosos ou espirituais. Inscreve-se, neste contexto, a junção dos elos e laços que resultam nas experiências que cada um vivencia. Partindo desta ótica,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender

à opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24).

Neste caso, identifica-se que a formação do sujeito se estabelece por meio de um conjunto de experiências vivenciadas ao longo de sua vida. Ao relembrar trajetórias de vida, o/a professor/a ao

Revisitar sua história, juntamente com o que guia no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor [...]. (JOSSO, 2006, p. 376).

Em consonância com as afirmações de Josso, ao longo do tempo articularam-se diversas formas de conhecer as histórias de vida a partir das narrativas autobiográficas, pois “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413). No caso, é indispensável para conhecer as experiências dos/as professores de Geografia.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Diante deste contexto, é fundamental que se tenha clareza sobre essa metodologia de investigação científica. De acordo com Souza, existem várias fontes de narrativas biográficas.

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos ‘documentos pessoais’ (autobiografias, diários, cartas, fotografias, e objetos pessoais) e as ‘entrevistas biográficas’, que podem ser orais ou escritas. (SOUZA, 2006, p. 24 grifo do autor).

Dentre os documentos utilizados nas narrativas autobiográficas, destacam-se a escrita de Cartas Pedagógicas/Experienciadas, que contribuíram na recolha, na narração, na sistematização das experiências de vida dos professores que nasceram no campo, suas trajetórias de escolarização e sua formação. Por se tratar

de um gênero textual, que favorece refletir a história individual, as memórias dos/as colaboradores/as da pesquisa, possibilita ao professor conhecer a si próprio, refletir sobre sua trajetória, oportuniza revelar imagens e representações por eles estruturadas acerca da Geografia e seu ensino, assim como suas implicações no processo de tornar-se professor de Geografia.

Para conhecer as experiências de vida do/a professor/a que nasceu no campo, buscou-se um procedimento metodológico que facilitaria o levantamento de dados necessários à construção do conhecimento. Neste caso, optou-se pelo uso das Cartas Pedagógicas. A utilização desta fonte, denominada de Cartas Experienciadas, foiselecionada numa conversa com a orientadora Marli, que sugeriu esta proposta. No entanto, no decorrer da pesquisa foram necessárias mais de uma carta. Na primeira carta solicitou-se que os/as professores/as narrassem suas experiências no campo, as trajetórias de escolarização, as lembranças da vida no campo e no trabalho, brincadeiras enquanto criança, o contato com a natureza. Na segunda, o/a professor/a redigiu seu perfil biográfico, narrou quem é o professor/a sujeito da pesquisa. Na terceira carta, o professor/a contou por que escolheu a docência e a licenciatura em Geografia. Nesta etapa narraram, também, como as experiências/saberes vivenciados no campo são ressignificados em sala de aula, que contribuições esta trajetória insere na formação profissional e pessoal. Em virtude dessas trocas de informações, passou-se a chamar as Cartas Pedagógicas de Cartas Experienciadas. O quadro 1 representa a quantidade de Cartas Experienciadas e as entrevistas narrativas que foram realizadas pelos professores.

Quadro 1 - Número de Cartas Experienciadas e Entrevistas Narrativas

PROFESSOR	CARTAS EXPERIENCIADAS	ENTREVISTAS NARRATIVAS
Alessandra	0	1
Ana	3	0
Angela	2	1
Clarice	2	1
Helena	1	1
Luciane	2	1
Nilson	0	1
Roseli	2	1
Sandra	1	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em dezembro de 2018.

Para tanto, faz-se necessária a compreensão do que são Cartas Pedagógicas, pois a partir desta concepção as narrativas escritas pelos/as

professores/as são denominadas de Cartas Experienciadas. O entendimento desta fonte de recolha de dados baseou-se por meio de bibliografias conceituais sobre a temática. As “[...] cartas expressam a sua forma peculiar de pensar, de projetar, de orientar, além da firmeza de seus sonhos” (CAMINI, 2012, p. 30). Alguns pensadores importantes escreveram Cartas Pedagógicas, como Gramsci, Freire e o apóstolo Paulo, com intuito de narrar a sua vida, suas visões de mundo, bem como uma forma de expressar as questões sociais da sua época. No entanto, Camini (2012, p. 81) ainda constata que é preciso,

[...] entendemos que uma carta, que se proponha ser pedagógica, deva conter cunho pedagógico, isto é, essencialmente seja portadora de conteúdo, de metodologia popular, de uma intencionalidade formativa; que seja de e para sujeitos sociais imbuídos de uma pedagogia que pretenda libertar o oprimido do opressor sem, com isto, passar a assumir o seu lugar.

O(a) professor/a, ao narrar sua história de vida, relata sobre suas trajetórias, suas dificuldades vivenciadas no espaço rural, e, também, os problemas enfrentados em sala de aula. A professora Roseli (2018) enfatiza, na sua Carta Experienciada, este contexto: “Vejo que atualmente a profissão de professor está atravessando uma das suas piores fases, por motivações diversas que não convêm elencar aqui. Mas é a primeira vez que observo no meu entorno colegas abandonando o magistério”. Neste caso, as narrativas autobiográficas são concebidas como um potente instrumento que dá voz ao professor/a que cada vez mais sofre com a falta de estrutura e melhores condições de trabalho (redução de recursos necessários para atender as escolas, falta de funcionários, salas lotadas, redução de Hora Atividade¹⁶, as exigências burocráticas, anos sem reajuste salarial), além de não receber, muitas vezes, o apoio das famílias e da escola, acarreta um profissional professor/a que, além de ensinar, precisa dar conta de outros contextos que não fazem parte da sua profissão, o que sobrecarrega e provoca um desvio funcional.

Em virtude deste contexto, quando se trata da importância das Cartas Pedagógicas na pesquisa, essas têm por função narrar, contar, relatar histórias dos mais variados assuntos. “Em cartas, tentamos fazer um relato de nós mesmos,

¹⁶A carga horária do professor em vigor consistia em 13 horas-aula em sala de aula e 7 horas-aulas de hora atividade (momento utilizado pelo professor/a para o preparo de aulas, provas e correções, assim também para o atendimento de alunos e pais). No entanto, a Secretaria de Estado da Educação alterou, por meio de Resolução nº 113/2017 – GS/SEED a quantidade de aulas, perfazendo 15 horas-aulas em sala e 5 horas-aulas de hora atividade, reduzindo, assim, a quantidade de tempo para o preparo, dessa forma, força o professor/a a levar mais atribuições para casa.

fazendo sentido das nossas experiências, e tentando estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências, e as experiências dos outros”. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 149). O professor narra acontecimentos de suas trajetórias, nas vivências do campo, dos afazeres, das brincadeiras quando criança, da sua visão de campo enquanto criança, da família, estudos e experiências vivenciadas na profissão.

Muitas destas cartas, se agrupadas por períodos históricos, constituiriam um valioso dossiê a ser utilizado em cursos de formação, para melhor entender os contextos sociais de seus autores, bem como as características das lutas que enfrentaram. (CAMINI, 2012, p. 31).

Assim, tratando-se da importância do procedimento metodológico, Portugal (2013, p. 87) enfatiza que:

A narrativa enquanto dispositivo formativo e, ao mesmo tempo, fonte de pesquisa, possibilita o acesso às informações da investigação e favorece uma reflexão sobre as trajetórias de formação pessoal e profissional, a partir das situações formativas experimentadas e narradas.

As Cartas Pedagógicas, neste caso Cartas Experienciadas, configuram-se como dispositivo metodológico fundamental para a pesquisa autobiográfica, na medida em que contribuem no conhecimento das vivências e trajetórias de quem narra, o que permite analisar como a história de vida dos sujeitos interfere na formação profissional. “Na Pesquisa Narrativa, as cartas como textos de campo podem ser utilizadas entre os participantes, entre colaboradores da pesquisa, ou entre os pesquisadores e participantes” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 149). Nesta pesquisa, as cartas foram utilizadas para conhecer as experiências vivenciadas no campo, as trajetórias de escolarização dos professores que nasceram e cresceram neste espaço. Segundo Camini (2012, p. 82), a Carta Pedagógica, diante das pesquisas, pode

[...] conter um germe de uma nova comunicação humanizadora, que seja capaz de mexer com as pessoas, movê-las em outra direção. Ela deve trazer lições de pedagogia, aprendizados sistematizados pelos sujeitos educadores/as. Ela deverá incidir na formação humana, pedagógica e política do sujeito que a lê, e ajudá-lo a ser mais humano, mais gente, mais solidário.

Nessa perspectiva, indaga-se sobre quais saberes se produzem durante o percurso da vida. Esses saberes são resultado de uma soma de vários fatores: das

trajetórias de escolarização, das vivências em comunidade, das concepções políticas e sociais de cada momento e das experiências familiares e profissionais. De acordo com Souza (2008, p.93),

Trabalhar com a 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. O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida. (grifo nosso)

As narrativas autobiográficas são essenciais na pesquisa, principalmente quando se trata em pesquisar o/a professor/a, tendo em vista que possibilitam entender como ocorreu a construção identitária desse profissional, oportunizando e ele, por meio da narrativa de experiências de vida, retomar sua trajetória e analisar suas aprendizagens e a construção do conhecimento ao longo do tempo. Possibilita também refletir sobre sua vida profissional tanto do/a professor/a sujeito da pesquisa como da professora pesquisadora que, a partir da reflexão das Cartas Experienciadas dos professores, também analisa sua trajetória pessoal e profissional.

As Cartas Experienciadas narradas pelos/as professores/as de Geografia integrantes da pesquisa não foram encaminhadas por correios e escritas à mão, como se fazia no passado. Quando as pessoas se relacionavam a partir de cartas físicas, muitas vezes demoravam dias ou meses até chegar ao destino. Hoje, usa-se uma ferramenta mais ágil, ligada à comunicação digital, por meio da infovia, a internet. Os professores/as contribuíram com a pesquisa via e-mail (correio eletrônico), encaminhando a Carta Experienciada como anexo. Isso ocorre devido à contemporaneidade, vivencia-se o contexto de uma sociedade inserida no meio técnico científico informacional, a comunicação é facilitada pela “evolução” dos meios como a internet, o celular, o computador que agiliza a comunicação com os professores/as.

Para o desenvolvimento da pesquisa que, conforme sinalizado, utilizou-se a escrita narrativa autobiográfica na dimensão de Cartas Pedagógicas/Experienciadas. Para facilitar o entendimento do professor/a para a elaboração da sua Carta Pedagógica, estruturou-se um roteiro com os seguintes itens: a) Histórias da minha vida; b) A minha vida no espaço rural; c) Memórias da minha escolarização; d)

Escolha do curso de Geografia; e) Exercício da profissão. Importante frisar que a definição da narrativa em eixos temáticos teve por objetivo auxiliar o professor/a na organização da escrita de si.

Figura 2 - Dimensões metodológicas



Fonte: Organizado pela pesquisadora março de 2018.

Ainda como processo de estruturação da pesquisa, a figura 2 identifica a linha norteadora da pesquisa, que trata das experiências de vida de professores/as de Geografia. Nesta perspectiva, procura-se delimitar os dispositivos metodológicos utilizados para a recolha dos dados que compõem a pesquisa, as narrativas autobiográficas e as categorias Cartas Pedagógicas.

O primeiro momento (final do ano de 2017) da pesquisa consistiu na recolha, leitura e fichamento de obras bibliográficas relacionadas à pesquisa autobiográfica, formação de professores e espaço rural. O segundo momento caracterizou-se pela estruturação e recolha das fontes. Portanto, organizou-se um roteiro para auxiliar na escrita das narrativas elaboradas pelos/as professores/as sujeitos da pesquisa. Depois de estruturado o roteiro, o segundo passo foi identificar os professores/as de Geografia que atuam nos Colégios e Escolas Estaduais no Município de Marechal

Candido Rondon e lecionam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, tanto na área rural quanto urbana.

Esta pesquisa dialoga com a discussão de Meireles que estudou as professoras-macabéas a partir das narrativas autobiográficas.

Portanto, as narrativas das professoras-macabéas se constituíram, no presente estudo, como principal instrumento de recolha de informação e de compressão da realidade investigada, sendo um reflexo da maneira como cada uma das professoras-macabéas compreende seus processos de construção profissional, seus percursos e trajetórias, a partir de suas experiências vivenciadas no contexto das escolas rurais. Nessa perspectiva, as vozes das professoras oportunizadas pelas entrevistas narrativas, validam a importância desse instrumento de recolha de dados [...]. (MEIRELES, 2013,p.64).

O próximo passo foi buscar estratégias para encontrar os/as professores/as envolvidos/as com o objeto de estudo, foi estabelecido contato nos dias do cumprimento da Hora-atividade, desenvolvida nas escolas e colégios. A proposta de projeto de pesquisa foi apresentada aos professores/as, o convite feito pessoalmente pela pesquisadora para participarem do processo de construção do conhecimento. Neste contato, apresentou-se o que são Cartas Pedagógicas aos professores/as, explicou-se a intenção da pesquisa e como cada um se torna importante para a construção da escrita, pois a finalidade é conhecer suas histórias e analisar como elas contribuíram na formação de cada um/a. Neste primeiro contato, também, foi feita a leitura e assinatura Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores/as que autorizam a utilização das suas Cartas Pedagógicas/Experienciadas e das entrevistas narrativas para a construção da dissertação. A partir deste contato inicial, começaram a chegar as primeiras narrativas elaboradas pelos/as professores/as. O próximo passo consiste em lê-las, analisá-las e interpretá-las.

Ao considerar-se a demora em disponibilizar as Cartas Experienciadas das lembranças do campo por parte de alguns/algumas professores/as, levantaram-se algumas hipóteses, entre elas, a falta de tempo para sistematizar as ideias, a sobrecarga de trabalho, a dificuldade com a escrita, a insegurança em escrever lembranças que marcaram sua vida. Diante desta dificuldade, a pesquisa contou com nove dos quinze professores que se encaixavam como colaboradores/as da pesquisa.

O quadro 2 abaixo demonstra a estruturação da pesquisa desde os objetivos, os sujeitos delimitados para a recolha das fontes, a dimensão metodológica e os dispositivos da pesquisa.

Quadro 2 - Objetivos e Colaboradores/as da Pesquisa

OBJETIVOS	SUJEITOS	FONTE DE PESQUISA	DISPOSITIVOS DA PESQUISA
<ul style="list-style-type: none"> • Apreender tempos, espaços e saberes nas experiências vivenciadas pelos/as professores/as no campo. • Conhecer a formação acadêmica inicial e continuada dos/as professores/as. Analisar as possíveis implicações e relações entre as experiências e a prática docente de professores de Geografia. 	Professores de Geografia do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, de escolas e Colégios da Rede Estadual de Marechal Cândido Rondon que nasceram e viveram uma trajetória de vida e formação no campo.	Narrativas Autobiográficas: Cartas Pedagógicas/Experienciadas; Entrevistas Narrativas. Roda de Conversa.	1ª Carta: narrativas da trajetória do campo e da vida escolar. A escolha da profissão. 2ª Carta: Perfil biográfico. 3ª Carta: Como as trajetórias podem ser ressignificadas em sala de aula. Entrevistas Narrativas Roda/Círculo de Conversa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora março de 2018.

Diante da estrutura explicitada no quadro, a narrativa por meio das Cartas Experienciadas, das entrevistas narrativas e roda de conversa se constituem como dispositivos de pesquisa pertinentes, ao evitar uma forma engessada do tipo tradicional de entrevista, buscando superar a clássica dicotomia perguntas e respostas. Em virtude desta organização, o professor/a colaborador tem a liberdade de revelar suas experiências de maneira explícita e tranquila na sua própria maneira de narrar.

O próximo passo da pesquisa consistiu em responder o objetivo geral da pesquisa, como as experiências vivenciadas dos/as professores/as que viveram no campo e como podem/são ressignificadas na profissão docente. Para a recolha desses dados utilizou-se da terceira Carta Experienciada e de outro dispositivo metodológico utilizado nas pesquisas autobiográficas, as Entrevistas Narrativas. A escolha de mais uma metodologia de pesquisa surgiu por sugestão de alguns

colaboradores da pesquisa, devido à falta de disponibilidade de tempo para a sistematização da escrita.

A partir deste procedimento, os/as professores/as apontam, por meio das recordações, como a vida no campo foi vivenciada: o estudo, o trabalho, os afazeres domésticos, o cuidado com os animais, as brincadeiras e o contato com a natureza e essas lembranças são traduzidas e exemplificadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas. As entrevistas narrativas¹⁷ foram realizadas individualmente, no entanto, a professora Helena e a professora Sandra solicitaram que a entrevista fosse realizada em conjunto. A experiência foi gratificante, denominou-se esse momento de Roda de Conversa. Os/as professores/as de outras disciplinas chegavam na sala e ouviam a conversa e interagem com a discussão, no entanto, registrou-se as narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a utilização do recurso de gravador de voz digital, e logo após foram transcritas. No total foram mais de 8 horas de entrevistas narrativas realizadas com os/as professores/as integrantes da pesquisa. Contudo, tanto as entrevistas narrativas quanto as Cartas Experienciadas foram realizadas com consentimento dos/as professores/as que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, juntamente com o projeto, passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bem como mediante a autorização e aprovação pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

Sobre a importância da entrevista narrativa na pesquisa autobiográfica Delory-Momberger (2012, p. 526) afirma:

Qualquer que seja o quadro ou o campo do estudo mobilizado (mulheres imigrantes, alunos em situação de fracasso, jovens em busca de inserção etc.), a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento de sua existência e de sua experiência. O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade.

¹⁷ As Entrevistas Narrativas inseridas neste trabalho passaram por revisão gramatical, quando narra-se a fala ocorre de forma coloquial, no entanto, a revisão não muda o conteúdo narrado pelo/a professor/a.

Convém destacar que experiências narradas pelos/as professores/as vão além de conhecê-los na sua individualidade, haja vista que “trata-se de estabelecer e potencializar a relação entre o singular e o universal, o específico e o geral, a pessoa e o mundo [...]” (SILVA, 2010, p.60). Ao analisar a importância de conhecer experiências vivenciadas, percebe-se que as entrevistas, as narrativas, contribuem como método de investigação dos processos de formação do professor/a. Souza (2006, p. 27) afirmaque,

[...] para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva [...].

E assim se entrelaçam as experiências na formação existencial e profissional do professor/a.

Ainda, segundo Souza (2008, p. 93), “a escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um”. A partir da escrita de si, o/a professor/a faz reflexão sobre quem realmente ele é.

A pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as nossas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior do cotidiano das práticas sociais instituídas e institucionalizadas. (SOUZA, 2008, p. 95).

Inserido nessa ótica, a Geografia é concretizada em sala de aula por meio das experiências vivenciadas pelos professores no seu espaço geográfico de formação e construção enquanto sujeito. Neste caso, verifica-se como a vivência no campo auxilia na formação dos/das professores/as de Geografia que vivenciaram o campo. Neste sentido, as narrativas evidenciam que o/a professor/a também é personagem da paisagem do campo, pois, “*Quem é da roça é formiga!*” – Esta expressão pode sugerir uma infinidade de ideias, concepções e representações acerca da ‘roça’, do rural e dos sujeitos que ali vivem e desenvolvem diferentes profissões, produzindo a vida” (PORTUGAL, 2013, p. 23 grifo do autor). Esta afirmação de Portugal (2013) confirma a necessidade de estudar, por meio das

memórias/lembranças/recordações, as trajetórias dos professores com o intuito de conhecer como as experiências são ressignificadas no exercício da profissão docente.

Assim, tenciona-se analisar que marcas foram grafadas pelo/a professor/a nas suas trajetórias, principalmente no campo. Propõe-se conhecer as histórias de vida desses professores/as que nasceram no campo, bem como suas trajetórias de escolarização e analisar a relação de formação escolar no campo com a formação profissional desses sujeitos.

No entanto, o conceito de campo é bem complexo, pois cada pessoa que vivenciou este espaço define-o a partir das experiências e das singularidades. Cada espaço rural possui sua particularidade em relação às transformações sofridas nesta paisagem, essas mudanças ocasionadas pela inserção, ou não, da máquina, influenciado pelo processo da industrialização. Por isso, é pertinente entender como esse espaço fica representado na história de vida de cada professor/a. Para tanto, as narrativas autobiográficas e as entrevistas narrativas são consideradas dispositivos necessários para conhecer fragmentos das experiências adquiridas pelos/as professores/as quando viveram no campo, sinalizando momentos da infância, do trabalho, das brincadeiras, do modo de vida nesse espaço e também sobre as trajetórias de escolarização. Ainda, a percepção de quais saberes apreenderam nos lugares de vivência e que caminhos os conduziram à docência. No entanto, para atender o objetivo proposto, além da metodologia, faz-se necessária uma análise descritiva e interpretativa das narrativas e das entrevistas realizadas com os/as professores/as. Nesta perspectiva, Passeggi (2010, p. 123) afirma

Todavia, para que os rascunhos de si se tornem visíveis aos olhos do seu autor, eles necessitam da mediação de instrumentos semióticos, para tomar corpo e se objetivar. A vida transformada em texto é passível de interpretações mais acuradas, pois é sobre o texto que se praticam, sem cessar novas e permanentes exegeses.

Em consonância com Passeggi (2010), enquanto professora/pesquisadora história/vivência se aproximam das histórias narradas pelos/as professores/as: docente nascida no campo, que anseia refletir sobre suas trajetórias, vivências e histórias, conhecer as experiências dos outros e próprio fazer docente. Nesses anos de profissão docente, as experiências proporcionaram amadurecimento. Diante

deste percurso, foram muitas inquietações, dúvidas, frustrações e conquistas, motivos que incentivaram a procurar novas qualificações e novos desafios. Preocupações que envolvem qualificar-se e capacitar-se para ministrar aulas significativas e atrativas. Desenvolver metodologias de ensino que instigam o aluno a interessar-se pelo conhecimento geográfico, como afirma a professora Angela “[...]percebi que o aluno precisa primeiro se encantar para depois conseguir aprender”. (Professora Ângela/Entrevista Narrativa, 2018). Com a experiência, o/a professor/a amplia a capacidade de trabalhar os conteúdos trazendo para a realidade do aluno e buscando, por meio dos exemplos, relacionar com as variadas categorias da ciência geográfica, assim, “[...] formar alunos mais críticos e reflexivos para uma atuação social comprometida com determinados valores étnicos, estéticos e plurais” (LASTÓRIA, 2018, p.9). Neste sentido, por meio das experiências vivenciadas, os/os professores/as apresentam estratégias “[...] instigantes para caminhar na direção de uma Educação Geográfica mais motivadora para os alunos e professores” (LASTÓRIA, 2018, p.10), permitem desenvolver práticas docentes que ampliem o rol de ações didáticas para o ensino dos conceitos e temas desta ciência.

2.2.3 Fontes da pesquisa: perfil biográfico dos/das professores/as que nasceram no campo

Quem são os narradores desta dissertação? Por que fazem parte da pesquisa? Nesta seção, apresentam-se, sucintamente, os retornos dos/das professores/as protagonistas desta investigação. Procurou-se mapear as Escolas e ou Colégios do município para facilitar a localização dos/das professores/as e analisar quais fazem parte do objeto dessa investigação. Portanto, identificar os/as professores/as de Geografia que exercem docência nos Colégios/Escolas¹⁸ da Educação Básica (Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Profissional) no Município de Marechal Cândido Rondon, localizado no Oeste Paranaense, que nasceram no campo e vivenciaram parte de suas trajetórias neste espaço. No entanto, a escolha teve como critérios: os/as professores/as que se enquadram

¹⁸Consideram-se **Escolas** os estabelecimentos de ensino que trabalham com o Ensino Fundamental II. No entanto, Colégios são as instituições que atendem o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e alguns casos a Educação Profissional.

neste perfil, ou seja, que vivenciaram algum momento de sua vida a experiência do campo e que no momento da pesquisa estivessem exercendo a docência.

No Município de Marechal Cândido Rondon¹⁹, ao todo são doze (12) Colégios/Escolas, seis (06) estão localizadas na cidade e as outras seis (06) distribuem-se pelos distritos do município e são intituladas como Colégios/Escolas do Campo. No entanto, a realidade desses educandários é de uma Educação do Campo de Nomenclatura, pois apontou a inexistência de uma proposta específica para a educação nas escolas rurais dos referidos Colégios/Escolas e considera-se, por meio da estrutura educacional, extensões da educação urbana. Algumas provocações são necessárias para pensar na centralidade da lógica urbana, uma vez que o número de escolas rurais é o mesmo do número de escolas do município.

Assim, buscou-se localizar professores/as com os critérios mencionados. Mesmo parecendo que eram critérios simples, não foi fácil encontrar os/as professores/as que atendessem os critérios. Desse modo foi necessário disponibilizar tempo para percorrer os colégios e encontrá-los/las em suas Horas-Atividades. No entanto, como a professora/pesquisadora não teve a oportunidade de desenvolver a pesquisa com afastamento de suas atividades, articulou-se o trabalho com a pesquisa, porém, essas são as dificuldades que enfrentam os/as professores/as da rede Estadual de Ensino do Paraná quando buscam qualificar-se para o exercício da profissão. Já que, neste momento, incentivos por parte da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) foram cancelados como a liberação do/a professor/a para estudos, para realizar a formação continuada sacrificaram-se horas de sono, feriados e finais de semanas para o referido estudo.

A pesquisa contou com auxílio de pessoas extraordinárias (Professores/as: Alessandra, Ana, Angela, Clarice, Helena, Luciane, Nilson, Roseli e Sandra) que tiraram tempo para partilharem as suas experiências vividas no campo, de formação e suas próprias práticas, sobre seus projetos de vida e de profissão.

Para facilitar a compreensão e identificar as características dos colaboradores da pesquisa, estruturou-se o quadro 3 contendo o perfil biográfico de cada professor/a.

¹⁹ Município localizado na microrregião de Toledo, Extremo Oeste do Estado do Paraná. Segundo o IBGE possui população no último censo (2010) de 46.819 pessoas, das quais 39.147 residentes na área urbana e 7.672 residentes na área rural. A estimativa de 2018 é de uma população de 52.379 pessoas.

Quadro 3 - Perfil dos Professores da Pesquisa

PERFIL BIOGRÁFICO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE NASCERAM NO CAMPO							
Nome	Idade	Formação	Situação Funcional	Carga Horária	Rede de Ensino Estadual	Tempo Docência (anos)	Moradia
Professora Angela	40	Licenciada em Geografia-Unoeste Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais; Educação do Campo.	QPM ²⁰	40	Colégio Estadual Eron Domingues Colégio Estadual do Campo Nilso Franceski	13 anos de Estado (QPM ²¹)	Urbana
Professora Luciane	37	Licenciada em Geografia-Unoeste Especialização em Gestão Escolar. Especialização em Educação Especial Mestrado em Geografia. Espaço de fronteira: território e ambiente.	QPM	20	Colégio Estadual Marechal	17	Urbana
Professora Helena	53	Licenciada em Geografia-UEM Especialização PDE	QPM	40	Colégio Estadual Frentino Sackser	20	Urbana
Professora Clarice	48	História-UNIOESTE PDE	QPM	40	Colégio Estadual Ceretta	30	Urbana
Professora Sandra	40	Licenciada em Geografia Unoeste	QPM	32	Colégio Estadual Frentino Sackser/Eron Domingues	14 anos	Urbana
Professora Ana	21	Cursando Geografia Unoeste	PSS	20	Colégio E. A. M. Ceretta	40 dias de PSS ²²	Urbana
Professora Roseli	52	Bacharel e Licenciada em Geografia Unoeste Especialização em Educação Especial Inclusiva e em Geografia.	QPM	40	Colégio E. A. M. Ceretta/Colégio E. Eron Domingues, Escola E. do Campo Novo Três Passos e Colégio E. Marechal Rondon.	13	Urbana
Alessandra	40	Licenciada em Geografia UNIOESTE Especialização em educação especial UDC Pedagogia UNINTER	QPM	40	Ceretta e Eron Domingues	22	Urbana

²⁰Professor/a concursado do Estado do Paraná pertence a classe QPM- Quadro Próprio do Magistério.

²¹18 anos, contando o tempo de serviço do Município (pré-escola séries iniciais)

²²(enquanto estava no 2º ano da Graduação). Estou há quatro (4) anos e meio na rede municipal – Educação Infantil (2 como estagiária e 2 anos e meio como professora titular).

Nilson	60	Licenciado em Geografia e História UNIOESTE. Especialização em Geografia do Brasil. UNIOESTE. Especialização e Gestão e Recursos. Mestrado ²³ em	QPM	20	Colégio Estadual Eron Domingues	39	Urbana/rural.
---------------	----	---	-----	----	---------------------------------	----	---------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, março de 2018.

No quadro 3, apresenta-se o perfil biográfico de nove professores/as sujeitos da pesquisa. De acordo com o perfil biográfico apresentado, os/as professores/as identificados inserem-se numa faixa entre 21 e 60 anos, fazem parte da rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, destes, oito (08) são concursados no sistema do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Municípios de Marechal Cândido Rondon. Em relação à carga horária de trabalho, três (3) professores trabalham 20h semanais, cinco (5) possuem 40h semanais e outra 32h horas semanais, distribuídas em uma ou até quatro escolas/colégios. São professores/as que possuem uma vasta experiência na docência, com exceção da professora Ana, os demais estão no magistério entre 13 e 39 anos de experiência com a docência. Outra característica pertinente dos professores/as está relacionada ao local que residem, na atualidade, com exceção do professor Nilson, os demais possuem residência no espaço urbano.

Quanto à formação inicial, os nove professores possuem formação acadêmica, são graduados na Licenciatura de Geografia e o professor Nilson e a professora Clarice formaram-se em História, no entanto, na década de 90, nos concursos públicos admitia-se a escolha de áreas afins, como ter formação em História e exercer a função de professor em Geografia. Outro dado apresentado no quadro é que sete frequentaram a Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), instituição pública e de qualidade. Observa-se que os/as professores/as desenvolveram formações continuadas como uma ou mais especializações, mestrado e PDE. Demonstam que estiveram preocupados em buscar qualificar-se para exercer melhor a profissão.

Por se tratar de um grupo de professores/as considerado efetivo, ocorre menor rotatividade, ou seja, com menor mobilidade do/a professor/a de uma escola

²³ O Professor Nilson narrou que realizou seu mestrado em Asunción/Paraguai em um programa muito renomado, porém não houve reconhecimento pela SEED/PR. Teve um gasto equivalente ao valor de 2 lotes na cidade de Rondon. Porém, relatou que financeiramente não teve nenhum retorno, mas destaca que para o conhecimento foi muito proveitoso.

para outra, possibilita vínculos com os sujeitos, com os espaços escolares onde atuam, dessa maneira conhecer melhor a Comunidade Escolar. Desse modo, a situação da efetivação, empodera, em certa medida, estes/estas professores/as de segurança e autonomia, apresentando condições favoráveis ao exercício da profissão.

Como a pesquisa está centralizada nas experiências de professores/as, apresenta-se no quadro 4 a biografia dos/das professores/as sujeitos da pesquisa, mediante as narrativas, os colaboradores, que, ao narrarem de si, apresentam marcas singulares que compõem seus perfis biográficos.

Quadro 4 - Biografia dos Professores

BIOGRAFIA DO PROFESSOR/A	
Professora Alessandra	<p>“Sou Alessandra Borges da Silva Oechsler, tenho quarenta anos de idade, professora há vinte e dois anos. O magistério entrou em minha vida como uma possibilidade de emprego antes mesmo da faculdade, e que bom que foi assim. Embora seja uma profissão de muitos entraves e dificuldades, especificamente na atual conjuntura social, acredito ser este o meu dom, pois após o magistério tive a oportunidade de cursar licenciatura em geografia, educação especial e pedagogia.</p> <p>Hoje atuo na educação especial. Estar em sala de aula e poder atuar especificamente junto aos alunos inclusos é mais que uma missão, é poder tornar sua estada na escola significativa, ver seus progressos é, para mim, uma grande conquista”. (Professora Alessandra).</p>
Professora Ana	<p>“Meu nome é Ana Caroline Selzler, tenho 21 anos, sou professora desde os 16, quando comecei a estagiar, por estar cursando magistério, e desde que me formei atuo como professora na rede municipal. Estou no 3º ano da graduação de Licenciatura em Geografia, e quando estava no 2º fui PSS do Estado por aproximadamente 40 dias, e dei aula para cinco turmas do Ensino Fundamental II, e também duas turmas do Ensino Médio. Sou uma pessoa muito comunicativa e gosto de me expressar. Desde que me conheço por gente sempre quis ser professora, e brincava de “escolinha” todos os dias. Por isso, no ensino médio optei pelo Curso de Formação de Docentes. Escolhi Geografia para o ensino superior porque queria continuar no caminho da docência, e estava à procura de uma Licenciatura que eu me identificasse. E aí a Geografia apareceu... na verdade, ela que me escolheu! Estou aprendendo a cada vez mais gostar desta ciência e a buscar esperanças na carreira docente, em meio a este cenário cada vez mais difícil, porque eu ainda quero ser a professora que eu sempre sonhei. Como eu disse, já sou professora há alguns anos, gosto de atuar na área que estou, mas sinto que ainda não é a minha total paixão. Estou apostando na Geografia, vamos ver se vai ser ela mesmo que vai me trazer a satisfação profissional”. (Professora Ana).</p>
Professora Angela	<p>“Meu nome é Angela Hahn Prestes, tenho 40 anos, atualmente sou professora QPM do Estado, porém iniciei minha carreira com Educação Infantil e Séries Iniciais. Escolhi ser professora e por isso cursei o magistério no ensino médio e em seguida busquei o curso de Geografia, o qual me oportunizou ingressar na carreira do magistério estadual, como professora de Geografia das séries finais e ensino médio.</p> <p>Sou casada, tenho dois filhos e no momento tenho a oportunidade de trabalhar com duas realidades distintas, porém interdependentes: Colégio do Campo Nilso Franceski (rural) e Colégio Eron Domingues(urbano). Consigo perceber e dinamizar meu trabalho a partir</p>

	<p>das peculiaridades, diferenças de cada grupo de alunos, talvez por eu ter tido uma vivência rural até finalizar meus estudos nas séries iniciais, e depois ter tido a necessidade de buscar caminhos para realizar meu sonho de ser professora. Acredito que a realidade de cada aluno impulsiona, oportuniza e, de certa forma, obriga a tomada de decisões para organizar seu futuro. O nosso papel enquanto professor acaba sendo de lecionar a disciplina escolar e orientar sobre as oportunidades e consequências de cada escolha”. (Professora Angela).</p>
Professora Clarice	<p>Sou Clarice Welzel Karnopp, nasci em 1970 e sou a quinta filha de seis. Família grande, considero um privilégio ter tido a oportunidade de conviver com tantos irmãos e irmãs e continua sendo.</p> <p>Até os 10 anos de idade morávamos no sítio, sempre no mesmo município que sempre morei. Fiz magistério por opção, não tive qualquer influência da família para isso, e sim, de amizades que tinha no período, porém, a família apoiou a decisão. Ao finalizar o curso, não queria seguir a carreira até que assumi meu primeiro trabalho, então entendi que eu gostava mais da profissão do que imaginava.</p> <p>Trabalhei com Educação Infantil, Fundamental fases iniciais e finais e me identifiquei, mais tarde, no Ensino Médio, pois foi nesta faixa etária que percebi ser possível aprofundar e discutir temas de maneira crítica. Entendo que podemos fazer mais do que ensinar o conteúdo de Geografia, podemos ajudar o aluno a pensar, pesquisar, entender as diferenças de ponto de vista e, sobretudo, respeitar quem pensa diferente e entender que não existe só uma verdade, mas a verdade do momento em que nos encontramos, que pode ser mudada ou não, por meio de uma nova experiência ou conhecimentos. (Professora Clarice).</p>
Professora Helena	<p>“A história da minha vida teve seu começo no meio rural. Nesse espaço convivi por toda minha infância com meus pais e meus irmãos, 5 mulheres e 5 homens.</p> <p>Minha formação no Ensino Fundamental foi no distrito de Novo Horizonte, na Escola Estadual Zulmiro Trento. Lembro-me de alguns professores que ou eram muito rudes (usavam de réguas para bater nos dedos ou milho para ajoelhar na sala de aula por motivos fúteis), e outros que tinham mais e melhores métodos de ensino no aprendizado.</p> <p>No Ensino Médio fui estudar no Colégio Eron Domingues. Nessa época já residia na cidade. O Ensino Superior cursei na Universidade Estadual de Maringá –UEM. O conhecimento adquirido no Ensino Superior é medido pelo grau de intelectualidade dos professores que faziam parte do Colegiado. Tenho plena convicção de que fui muito bem preparada em conhecimento científico geográfico, porém a preparação pedagógica é que foi muito precária, pois a maior parte do que sei hoje aprendi no dia a dia em minha jornada pedagógica.</p> <p>O início na profissão não foi fácil. A relação com o novo, com o desconhecido, ao mesmo tempo eu tinha dificuldade em falar em público ou quando tinha que apresentar trabalhos em sala durante a graduação. Tudo isso somado aos problemas de indisciplina em sala foram os maiores desafios em minha profissão. Acredito que as maneiras que encontrei para superar os desafios foram surgindo à medida que eu adquiria mais experiência em sala. E toda vez que alguma forma de domínio de turma não desse certo, procurava outra maneira de resolver o problema. Também posso afirmar que sempre houve entre os colegas troca de experiências e novos métodos de ensino apareciam para auxiliar.</p> <p>Hoje tenho a dizer que sou muito feliz e realizada na profissão que exerço e procuro executá-la da melhor forma possível, sempre com muito diálogo entre o corpo docente e discente”.(Professora Helena).</p>
Professora Luciane	<p>“Olá, meu nome é Luciane Mosconi. Resido em Marechal Cândido Rondon (nasci aqui). Sou professora há 17 anos. Sempre estudei e trabalhei em escola pública. Iniciei docência em escolas da rede municipal de ensino, onde trabalhei com educação infantil, alfabetização, anos iniciais do ensino fundamental I e também na coordenação pedagógica. Atualmente estou</p>

	<p>trabalhando na rede estadual de ensino, no colégio estadual Marechal Rondon, onde leciono para as turmas do ensino fundamental II e para o ensino médio.</p> <p>Gosto da disciplina de geografia, principalmente da parte física da geografia. Gosto também de estudar, aprender coisas novas e me aperfeiçoar, o que fez com que eu procurasse o programa de mestrado em geografia da Unioeste <i>Campus</i> de Mal. Cândido Rondon. Passei por um período de dificuldades para conseguir estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Só quem passa por esse tipo de situação é que entende o que é ter trabalhos, artigos, dissertação e disciplinas do mestrado para fazer e ainda dar conta das turmas (8 turmas), elaborar aulas, trabalhos, provas, atividades, corrigir tudo isso, lançar notas, presenças, conteúdos e estar em condições de ensinar. Isso tudo por falta de incentivo para os professores estudarem, pois não é permitido tirar licença remunerada para tal. Apesar de todas essas dificuldades, consegui terminar o mestrado e agora posso me dedicar mais aos meus alunos.</p> <p>Sempre gostei de geografia, isso me motivou na escolha dessa licenciatura. Acredito que o gosto por essa ciência se deve ao fato da minha criação em área rural, onde eu estava em constante contato com a fauna, a flora, o solo, a água, as rochas, enfim, com a maravilhosa natureza, atualmente, isso contribui para motivar meus alunos a despertarem para os cuidados com o meio ambiente e tudo aquilo que a geografia contempla (o que não é pouco). Gosto também da abordagem geopolítica e social que a geografia abrange. Penso que temos um papel muito importante na formação dos cidadãos brasileiros, por isso eu acredito na ação transformadora da educação”. (Professora Luciane).</p>
Professor Nilson	<p>“Sou Nilson Darci Lampert, nasci no município de Piratuba, Santa Catarina, migrei ainda criança com a família para o interior do município de Marechal Cândido Rondon. Comecei meus estudos na Escola Rodrigues Alves no Arroio Fundo. Iniciei na profissão docente aos 18 anos de idade, trabalhando nas escolas rurais multisseriada, no período da ditadura militar enfrentando a rigidez do regime militar. Concomitante à docência, realizei o Ensino Médio na categoria supletivo, o salário que recebia não era suficiente para pagar a mensalidade, livros e transporte. Realizei a graduação na Unioeste no curso de História. Depois fiz especialização em Geografia do Brasil. Trabalhei nas diversas escolas e colégios do município no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio”.</p>
Professora Roseli	<p>“Meu nome é Roseli Teresinha Lorenzetti Faria, sou neta de imigrantes italianos que chegaram ao Brasil em 1890, vindos de Feltre, Itália. Primeiramente se estabeleceram no Rio Grande do Sul, posteriormente Santa Catarina e por último fixaram-se no Paraná. Nasci no sudoeste do Paraná, na cidade de São João, onde residi boa parte de minha vida. Filha de agricultores que dedicaram uma vida toda a agricultura. Minhas primeiras lembranças da escola eram de acompanhar meus irmãos, mesmo antes de ter idade para frequentar.</p> <p>Cursei Geografia na Unioeste campus de Francisco Beltrão. O curso era Bacharel 4 anos e mais 1 ano de licenciatura. Passei em dois cursos optei por Geografia por me identificar mais com o curso. Tenho um casal de filhos. Tenho netos. Gosto muito do que eu faço. Sou uma profissional que sempre busca aprender mais, e tenho ciência da minha responsabilidade como professora”. (Professora Roseli)</p>
Professora Sandra	<p>“Meu nome é Sandra, tenho 40 anos, sou professora da rede estadual de ensino, atuo na área de geografia com os anos finais do ensino fundamental no município de Marechal Cândido Rondon. Desde a minha infância, sempre quis ser professora e juntamente com um grupo de amigas decidimos fazer o magistério na cidade de São Miguel do Iguazu onde morava com meus pais. Terminando o magistério, juntamente com o mesmo grupo de amigas decidimos cursar geografia na Unioeste de Presidente Prudente - SP. Quando estava no último ano da faculdade, comecei a trabalhar na APAE de São Miguel do Iguazu atendendo um</p>

	aluno com fenilcetonúria. No próximo ano fui chamada para trabalhar no estado com alunos do ensino fundamental e médio e até hoje continuo trabalhando como professora de geografia”. (Professora Sandra)
--	---

Juntamente com o perfil biográfico, utiliza-se do momento para explicitar características dos professores/as identificadas nas Cartas Experienciadas e das Entrevistas narrativas. Dentre as experiências em comum estão as relacionadas com o trabalho no campo. Todos os/as professores/as quando crianças tiveram experiência com o trabalho do campo, no cultivo da roça, no cuidado com os animais e nos afazeres da casa, desenvolvendo atividades com a família, “a inserção de crianças no mundo do trabalho árduo, na labuta da terra, é uma prática cultural, ainda hoje presente neste contexto geográfico, cuja justificativa perpassa a necessidade de contribuir com a família seu sustento” (PORTUGAL, 2013, p. 137-138). Todos os professores concordam que o trabalho infantil contribui na formação pessoal e profissional desenvolvendo desde criança a responsabilidade, compromisso, comprometimento e persistência elementos essenciais para o devir das profissões.

Outra característica pertinente ao grupo de professores/as consiste em serem filhos de pequenos agricultores, produziam para a alimentação da família e também direcionavam atividades para a produção de renda para o sustento da casa, como a comercialização de soja, milho, gado bovino e leite. As recordações demonstram os desafios, os problemas e as dificuldades vivenciadas no campo, consequência da modernização da agricultura.

Outra experiência narrada pelos/as professores/as de forma saudosa está relacionada ao tempo da infância, às diversas brincadeiras que vivenciaram no campo, no contato com a natureza e como essas lembranças deixaram marcas em suas vidas.

Quanto à escolarização, os professores/as estudaram os anos iniciais do Ensino Fundamental na comunidade/linha²⁴ onde moravam, nas escolas rurais multisseriadas, geridas por um/a único/a professor/a. Todos necessitavam percorrer trajetos longos para chegar à escola, desprovidos muitas vezes de calçados e roupas adequadas para enfrentar o frio, a geada, a chuva e o calor, intempéries que

²⁴No Extremo Oeste do Paraná é comum designar as áreas rurais como comunidades ou linhas e o conjunto delas formam distritos. Exemplificando: A comunidade onde a pesquisadora nasceu é denominada de Linha ou Comunidade de São Valentim, está juntamente com as Linhas: Santa Rita, São Bernardo consolidam o Distrito de Maralucia.

dificultavam as trajetórias da escolarização. Nos anos seguintes precisavam deslocar-se para os distritos ou para a sede do município. Por negligência do Estado, muitas vezes, não contavam com transporte escolar, o que dificultava ainda mais o estudo, no decorrer do trabalho os professores/as narram as medidas tomadas para continuar os estudos.

Quanto ao exercício da profissão, diversos professores trabalham/trabalharam com os anos iniciais do Ensino Fundamental. No momento, sete lecionam nos colégios localizados na área urbana e dois também desenvolvem suas atividades na área rural, distribuindo sua carga horária com turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Formação Docente.

As narrativas retratam a paixão, o compromisso dos/das professores/as pela ciência geográfica e comprometimento no intuito de produzir uma educação de qualidade. No excerto da Carta Experienciada da Professora Ana, ela elucida o desejo e a importância da docência,

O professor de sucesso é aquele que ama o que faz. Eu espero que eu consiga ser aquele ideal de professor que eu admiro[...], o que transpassa em suas aulas esse amor, e que assim consegue o domínio da turma e admiração dos alunos. (Professora Ana/Carta Experienciada, 2018).

Nas biografias escritas pelos professores/as, cada profissional da educação relembra momentos singulares da vivência no campo, essas situações experienciadasse entrelaçam tecendo um mosaico de vivências e se configuram na identidade do profissional da Geografia. A professora Alessandra aponta a importância da docência, salienta os desafios e as dificuldades da profissão, mas demonstra clareza quanto à escolha do magistério. Além da formação na ciência geográfica, buscou qualificar-se na Educação Especial dividindo a carga horária para atender Geografia e a sala de recursos²⁵. Demonstra carinho com a Educação especial, pois, desta forma, auxilia na inserção dos alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula, quando afirma que “Estar em sala de aula e poder atuar especificamente junto aos alunos inclusos é mais que uma missão é poder

²⁵A Instrução nº 09/2018– Superintendência da Educação/Secretaria de Estado da Educação (SUED/SEED). Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino.

tornar sua estada na escola significativa, ver seus progressos é para mim uma grande conquista” (Professora Alessandra, 2018).

A professora Angela (2018), na narrativa do seu perfil, sinaliza a importância da vivência no campo para trabalhar com a diversidade dos/as alunos/as, pois esta experiência proporciona um olhar diferenciado sobre cada aluno/a. Também aponta que as escolhas, muitas vezes, são resultado do que é vivenciado. No entanto, a sua profissão contribui para auxiliar os seus/as alunos/as na busca de oportunidade e na visualização de outras formas de compreender o mundo.

A professora Luciane (2018) aponta a importância da escola pública. A necessidade constante do aperfeiçoamento e qualificação na formação continuada. Reitera as dificuldades encontradas pelo professor por falta de incentivo, narra que o gosto pela Geografia está relacionado com a vivência no campo, destaca a importância de estar em contato com a natureza e reforça a necessidade de despertar a consciência ambiental na formação dos cidadãos brasileiros.

A professora Ana (2018) narra sobre o gosto pela docência que, apesar de não ser efetiva/concursada como professora de Geografia, almeja chegar nesta condição. A escolha pela Licenciatura em Geografia está relacionada pelo gosto em ser professora que se manifestou desde criança quando vivenciou o campo e contribuiu na escolha da formação docente no Ensino Médio e na formação acadêmica. Ser professora foi se consolidando nas trajetórias de escolarização de Ana quando afirma que “Escolhi Geografia para o ensino superior porque queria continuar no caminho da docência” (Professora Ana, 2018). Em consonância às escolhas de Ana, a professora Sandra narra que desde sua infância sonhava em ser professora, aponta a importância do convívio social, lembra-se das amigas que a incentivaram nos estudos.

Os/as professores/as Clarice, Helena, Nilson e Roseli apresentam no perfil biográfico as trajetórias de escolarização, os desafios do início da profissão, mas sinalizam a busca de metodologias no ensino da Geografia que superassem as dificuldades apresentadas no dia a dia escolar. Saliendam a importância da ciência geográfica e a responsabilidade em qualificar-se para o saber-ensinar, como narra a Professora Clarice (2018),

Entendo que podemos fazer mais do que ensinar o conteúdo de Geografia, podemos ajudar o aluno a pensar, pesquisar, entender as diferenças de ponto de vista e, sobretudo, respeitar quem pensa diferente e entender que não existe só uma verdade, mas a verdade do momento em que nos

encontramos, que pode ser mudada ou não, através de uma nova experiência ou conhecimentos.

Tomando este contexto bastante emblemático, esta seção do texto tenciona em conhecer o perfil biográfico dos/as professores/as, configura-se como um espaço com o intuito de desvelar as trajetórias de vida-formação-profissão dos/as professores/as, dos seus territórios de vida, do tempo vivido e das experiências grafadas. “As histórias são narradas com palavras e sentidos singulares, revelados a partir da experiência e da vida de quem conta sua história” (MEIRELES, 2013, p. 63). Desse modo, foi possível socializar o perfil biográfico e as narrativas dos/as professores/as colaboradores da pesquisa. Os procedimentos para análise dos dados, além de apontar potencialidades da abordagem (auto)biográfica, permitem conhecer as trajetórias dos/as professores/as e suas implicações com a docência.

Ao percorrer os caminhos das narrativas autobiográficas percebeu-se, assim, as experiências vivenciadas pelos professores, vão além de relatos de histórias, certifica-se que “[...] para quem ouve e lê, aprende com a história narrada, e para quem a interpreta, constrói outros enredos, dando novos sentidos e significado ao experienciado, ao evocado, ao anunciado” (PORTUGAL, 2013, p. 169). No entanto, para ler e interpretar as narrativas dos/as professores/as se fez necessário desvelar-se e buscar na memória as lembranças significativas de formação da professora/pesquisadora desta pesquisa apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

As narrativas dos/das professores/as demarcam a necessidade de contemplar as experiências que cada sujeito recorda de suas vivências, essas lembranças entrelaçadas oportunizam a compreensão de como o campo é revelado por meio das cartas e entrevistas, dimensões desencadeadas nas narrativas autobiográficas, cabendo ao pesquisador entender por meio “de decifração e interpretação suas trajetórias inscritas no espaço, no tempo e nas experiências” (MEIRELES;SOUZA, 2013, p. 197). Essas trajetórias, narradas nos perfis biográficos pelos/as professores/as, possibilitam conhecer e recordar a própria história para atender o propósito. Tratando-se de uma pesquisa que se inscreve na abordagem (auto)biográfica e utiliza-se de experiências de vida como referências metodológicas, cujo objeto versa sobre as experiências vivenciadas pelos/as professores/as de Geografia, sinto a necessidade de apresentar as minhas memórias para elucidar as experiências dos colegas.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CAMPO

A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É o cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separam produção de educação, não separam produção de escola.

(ARROYO, 2005, p. 77).

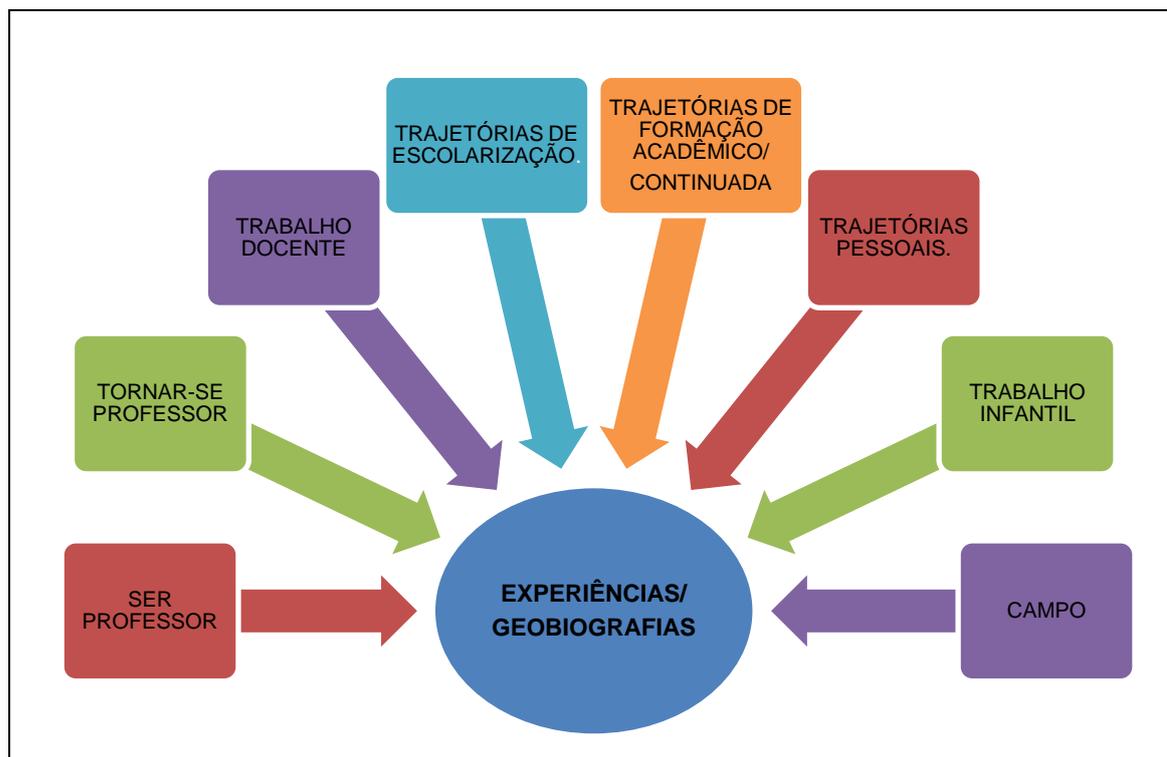
3.1 ESPAÇOS, TEMPOS E LUGARES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A QUE VIVENCIOU O CAMPO

Ao longo da trajetória de vida, o ser humano produz diversas relações, na infância, no local onde vive, na escola, no trabalho, na juventude, na universidade e na profissão. O que fica destas relações é entendido por Experiências. Neste caso, os diversos momentos vivenciados na infância, no trabalho desenvolvido no campo, nas trajetórias escolares e acadêmicas e no desempenho da profissão foram narradas pelos/as professores/as. Entretanto, o desafio desta pesquisa é de entender se as experiências produzidas ao longo do tempo pelos/as professores/as que nasceram no campo contribuíram na sua formação e se são ressignificadas em sala de aula. No decorrer desta seção demonstrar o porquê da escolha do Curso de Geografia na formação acadêmica e o desenvolvimento da formação continuada, foram outros modos de

[...]adentrar, através do texto narrativo, nas representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos da vida, e por fim, possibilitam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA; MIGNOT, 2008, p. 7).

E que saberes se aprendem no campo? De acordo com o mapa conceitual (Figura 3), busca-se recursos relevantes por meio das narrativas para entender a formação do/a professor/ana perspectivada constituição do ser sujeito e profissional. Nesse sentido, a construção pessoal e profissional resulta da soma das experiências vivenciadas num espaço/lugar/tempo de produção de vida, neste caso o campo, em estágios da vida diferentes, nos tempos: da infância, da adolescência e de adulto e de suas trajetórias de escolarização, seja na formação inicial ou acadêmica ou de formação continuada e das itinerâncias enquanto docente.

Figura 3 - Mapa conceitual das Narrativas Experienciadas



Fonte: elaborado pela pesquisadora em abril de 2018.

O propósito de analisar as experiências narradas pelos professores/as, afim de conhecer quais lembranças de espaços rurais corroboram na formação, de que tempos foram vivenciados no campo e como essas trajetórias implicam a formação profissional e o desempenho da profissão. Dentre as categorias geográficas de espaço, lugar e tempo, como são ressignificadas essas nas experiências vivenciadas no campo do desenvolvimento da profissão docente e no ensino da Geografia, ou seja, constituem pontos de apoio para o raciocínio geográfico. “Sendo o lugar o palco onde se desenrola a experiência humana, pode-se dizer que não há sujeito sem lugar, do mesmo modo que não há lugar que não seja construído pelos seus sujeitos” (MEIRELES, 2018, p.111). Neste caso, a intenção desta investigação faz um recorte de análise que prioriza as questões em torno do espaço rural, por se constituir como um espaço específico, com modos de vidas singulares. “O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2002, p.63). Portanto, características essas narradas pelos/as professores/as que vivenciaram este espaço na segunda metade do século XX, nas regiões Oeste, Sudoeste e Norte do Paraná. Ao narrar suas trajetórias vivenciadas no campo, o/a professor/a enfatiza

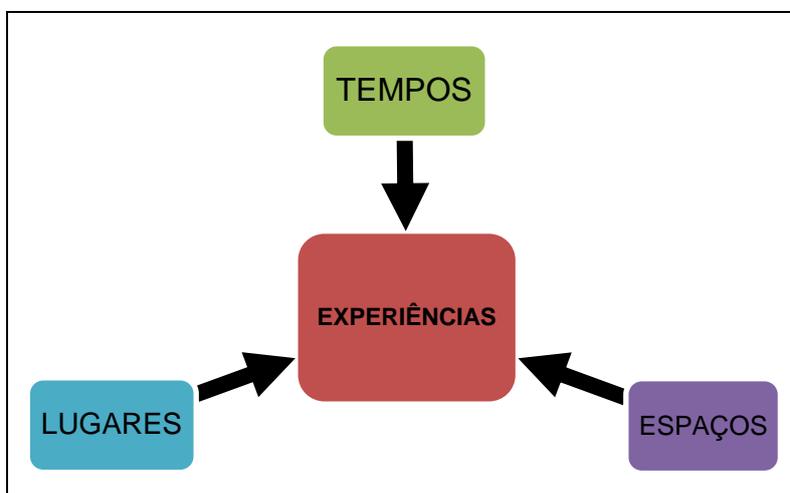
um “sentimento de pertencer ao espaço em que se vive, de conceber o espaço como lugar das práticas, das ações individuais e coletivas [...]” (PORTUGAL, 2013, p. 233). Assim, demonstra que o espaço pode ser

[...]definido como sistema de objetos e sistemas de ações, quer seja definido como reprodução das relações de produção ou considerando outras referências ontológicas, ele terá sua leitura condicionada pela modernidade ou pela globalização. (SPÓSITO, 2001, p. 107).

A compreensão dos significados e sentidos dos espaços vivenciados pelo/a professor/a evidencia a sua formação e o grau de enraizamento de suas experiências com o campo.

O mapa conceitual da figura4 demonstra a intenção deste item de dialogar com as experiências nos diferentes espaços, tempos e lugares nas trajetórias do campo vivenciado pelos/as professores/as no intuito de refletir sobre as recordações que marcam e contribuem no fazer e viver a profissão docente no intuito de atribuir significado a esta relação do sujeito e o seu lugar no mundo.

Figura 4 - Experiências: espaços, tempos e lugares



Fonte: elaborado pela pesquisadora em abril de 2018.

Portanto, faz-se necessário destacar que os/as professores/as são resultados das experiências, dos espaços, dos tempos e dos lugares que trazem nas suas memórias, sobre o tempo no campo, como moradores, trabalhadores, estudantes e como esses saberes reverberam num fazer docente. Entretanto, cabe ressaltar em relação à categoria geográfica que “O lugar evidencia a história das existências que ali se formam, associando a noção de habitar a uma experiência existencial, a um

mundo vivido, tal como se observa nas narrativas [...]” (MEIRELES, 2018, p.111) dos professores/as que vivenciaram o espaço campo.

As experiências e trajetórias no espaço rural contribuíram na formação do/a professor/a e são ressignificadas no decorrer da profissão docente, haja vista que as aprendizagens de vida pessoal, as trajetórias de escolarização e o contato direto com a natureza são vivências experienciadas pelos sujeitos da pesquisa. Essas experiências são elementos que dialogam com o saber e com o fazer docente e auxiliam nas reflexões sobre as diversas situações geográficas. Assim, as narrativas dos/as professores/as na Carta Experienciada e na Entrevista Narrativa relatam sobre a vida no campo, principalmente recordam a infância, as brincadeiras vivenciadas,

Os tempos de infância foram muito aproveitados para brincadeiras de todos os tipos, desde jogos de futebol no potreiro²⁶, que no verão aconteciam todos os dias, as brincadeiras de roda, bate-lata, esconde-esconde, e muitos outros que se inventava. Subir em árvores era algo muito normal e fazíamos isso com muita facilidade e rapidez. (Professora Helena, 2018).

Na narrativa, a professora Helena (2018) enfatiza, por meio das lembranças, os tempos, enquanto criança, marcado pelas brincadeiras no campo, esses momentos se entrelaçam com os lugares onde as brincadeiras eram realizadas. Ainda sinaliza que esses tempos e os lugares fizeram concretizar marcas, que convergem com o excerto da Professora Angela (2018) quando recorda das brincadeiras e como esse tempo vivenciado no campo contribuiu na sistematização da importância da natureza, quando afirma,

[...] a vivência do campo, as brincadeiras, tomar banho de chuva, correr descalço no chão, isso tudo contribui para a gente ter um **certo respeito pela natureza**. Vejo que hoje muitos alunos nossos não têm, que a gente tenta passar isso para eles, eles não têm essa vivência, não vivenciaram esse gostinho, essa experiência de repente andar na chuva e andar descalço, com o pé no chão lá em poça de barro. Chacoalhar folha de árvore, galho com água para deixar cair na cabeça e essas coisas e faz agente despertar um sentimento dentro de nós que, de certa forma, é um respeito. (Professora Angela/Entrevista Narrativa, 2018).

Nas entrevistas narrativas, as professoras Helena e Angela sinalizam a importância das brincadeiras enquanto criança. De como era divertido e que hoje as crianças não brincam mais como no seu tempo. As crianças brincavam e eram muito

²⁶[Regionalismo: Sul]Pequeno campo fechado, com pasto e aguada, destinado a recolher animais, que ficam à mão, para serviços. Espaço destinado para bovinos.

criativas. O desbravar da natureza (os rios, as matas), a importância dessa atividade na formação e na sua prática docente, pois, quando questionadas como essas brincadeiras são ressignificadas, nas trajetórias da docência, essas professoras sinalizam que esse contato com a natureza, por meio das brincadeiras, contribuiu na formação de um conceito natural que demonstra a importância e o respeito que se tem pela natureza. A professora Angela (2018) enfatiza que esse sentimento desencadeado a partir da relação direta com o natural está presente no momento em que procura estimular os alunos a terem uma consciência ambiental,

Pelo menos penso que a partir dessa sensação que lembro-me dessas brincadeiras que eu fazia, eu tento despertar alguma coisa boa no meu aluno para ele respeitar a natureza, é o mínimo. Mas também contribui bastante para eu entender também alguns alunos. (Professora Angela, 2018).

As transformações do espaço geográfico vêm acentuando-se ainda mais com o desenvolvimento do meio técnico científico informacional, no entanto, “as pesquisas-formação em educação não podem ignorar o desafio ecológico atual, que requer iniciativas para pensar novas relações [...]” (PINEAU, 2008, p. 47) com a natureza efaz emergir com urgência o desafio da conscientização ecológica de: preservação das florestas, das matas ciliares, da água, dos rios e dos solos. Nesse sentido, o/a professor/a que nasceu no campo por meio da experiência constituiu uma ecoformação, que procura com os saberes despertar no aluno por meio de exemplos de vivência no campo, um ensino que incentive uma relação mais próxima com o natural. Ou seja, os tempos de brincadeiras vivenciadas no campo proporcionaram contato desses sujeitos com a natureza, produziu afeto com a terra, a natureza e o campo. Esse olhar de quem viveu no espaço rural é ressignificado em sala de aula, quando o/a professor/a procura desenvolver, por meio de exemplos experienciados, a importância da consciência ambiental para seus alunos. O/a professor/a que vivenciou o campo demonstra, por meio das diversas situações geográficas, a preocupação com o meio natural, as brincadeiras e o próprio trabalho desenvolvido no seio familiar, que têm relação afetiva na transformação do espaço natural no campo. A

[...] exemplo disso, o pousio, a rotação de terras, a agricultura itinerante, que constituem, ao mesmo tempo, regras sociais e regras territoriais, tendentes a conciliar o uso e a ‘conservação’ da natureza: para que ela possa ser outra vez, utilizada. (SANTOS, 2006, p.236).

Numa perspectiva geográfica, identificar e analisar o espaço²⁷, experienciado pelo/a professor/a, torna-se primordial ter clareza e delimitar o espaço a ser estudado, neste caso o espaço rural, onde os professores/as vivenciaram parte de suas vidas. Este espaço em que estiveram inseridos “[...]caracteriza, entre outras coisas, pela diferença de idade entre os elementos que o formam” (SANTOS, 1996, p. 210). O espaço rural concretiza-se pelas relações sociais e naturais que o compõe, das transformações e modificações ocasionadas pelas atividades humanas responsáveis pela construção desse espaço geográfico. “Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a Geografia pode dar” (KAERCHER, 2007, p.16).

A produção do espaço decorre das diversas ações humanas ao longo do tempo, essas intervenções sofrem alterações e se reproduzem em outro espaço, como demonstra a figura 5. Assim, tomar “como um conceito, o tempo deve ser capaz de medida: é assim que ele se define como uma variável, isto é, uma variável geográfica”. (SANTOS, 1996, p. 206). Em virtude dessa relação de tempo e espaço, Portugal afirma que

Tempos e espaços são inseparáveis. Tempos e espaços que trazem as marcas do vivido, do experienciado nos movimentos migratórios que demarcam os caminhos trilhados, dando forma ao modo de ser, pensar, agir e atuar na profissão docente. (PORTUGAL, 2013, p. 40).

O que pode evidenciar que o desenvolvimento do ser humano é resultado da ação do tempo e da construção do espaço do qual faz parte. O professor/a de Geografia, por meio de suas experiências dos tempos no campo, das tradições familiares, das vivências em comunidade, do trabalho, construiu, ao longo das trajetórias, conceitos e formas de entender o espaço no qual está inserido, o qual é ressignificado na sala de aula.

²⁷ O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço, é então, um verdadeiro campo de forças cuja a aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares. (SANTOS, 1996, p. 122).

Figura 5—Professor/a: experiência- tempo-campo



Fonte: elaborado pela pesquisadora novembro de 2018.

Ao debater sobre a importância do tempo na formação do professor, Souza afirma que “[...] a construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2008, p. 95). Nesse caso, o professor, quando narra sua história, vai tomando consciência de sua trajetória e observa que sua forma de pensar e viver faz parte do conjunto de elementos que se articularam ao longo do tempo, como a questão política, cultural e econômica na qual está inserido. Um exemplo desta subjetividade pode ser identificado em sala de aula, na forma como o/a professor/a resolve os problemas relacionados na relação professora/aluno/a. Quando o/a professor/a entende que seu/sua aluno/a é resultado de um conjunto de fatores (as dificuldades que enfrenta em casa, sua inserção na sala de aula) e que seu comportamento em sala de aula pode ser uma forma de demonstrar sua insatisfação; que a postura não está relacionada somente com o desinteresse ou na relação professor/aluno, o docente consegue interpretar o/a aluno/a a partir da sua subjetividade. Por isso torna-se pertinente pensar que a docência não se faz apenas com conhecimento científico, mas

[...]a maneira como um professor resolve e assume os conflitos de autoridade na sala de aula com os alunos não pode se reduzir a um saber instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções. (TARDIF, 2014, p.232).

As professoras Helena e Sandra, na entrevista narrativa, narram como a vivência no campo contribuiu na formação pessoal/profissional, pois relatam sobre a vida simples que viveram, a falta de recursos principalmente das famílias que viviam no campo. Diante desta realidade vivenciada, essa facilita em visualizar, de forma humanizada, aquele aluno que se apresenta na pauperização. O/a professor/a ao relatar em sala de aula as suas experiências da infância e suas dificuldades encontradas no campo, aproxima-se do aluno e o faz entender que o/a professor/a também tem semelhanças de vivências com a dele, desta forma auxilia no estreitamento das relações entre professor/a e aluno/a. Diante desta relação, o trabalho em sala de aula vai “[...] além de dominar os conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem” (PONTUSCHKA, 2009, p. 97). Nesse sentido, “parece que muitos de nossos professores tem consciência clara sobre o papel que desejariam desempenhar e exercitam ‘a recusa do papel’ que a sociedade impõe” (CUNHA, 1995, p.100), quando lançam um olhar diferenciado ao aluno e procuram no seu dia a dia resgatar outros valores na sala de aula.

Os tempos vivenciados pelos/as professores/as no campo aparecem ressignificados/geobiografados, Portugal (2013) na sala de aula, quando a Professora Ângela narra que,

[...] a maior contribuição dessa minha vivência do campo percebida hoje é a prática em sala de aula. O olhar diferenciado para cada uma daquelas criaturas que eu tenho dentro da sala de aula, pois alguns alunos que vem do campo, outros alunos estão aqui na cidade. No entanto, tenho alguns alunos que, quando eu falo algo relacionado ao campo, o olho brilha, já entendem do que estou relacionando. Nesse sentido, a empolgação em sala de aula se evidencia, fala-se com ênfase para fazê-lo entender a paisagem rural e querer vivenciar isso de alguma forma (Professor Angela/Entrevista Narrativa, 2018).

No caso dos espaços, diante da complexidade do espaço rural, cada sujeito apresenta o espaço de acordo com suas experiências. E esse espaço vivido pode ser definido também como lugar. Como narrar esses lugares? Callai (2000, p. 84) sinaliza que “estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas”. Por meio das narrativas, cada professor/a pode expressar sua concepção

sobre o lugar, nesse caso, o lugar é o espaço rural que ele esteve inserido, principalmente na infância e na adolescência. A partir das narrativas é possível conhecer o conceito de espaço que está guardado na memória de cada professor/a. A professora Alessandra (2018) lembra nas narrativas que o campo é um espaço da coletividade. Os integrantes da comunidade compartilhavam e ajudavam-se nas tarefas, socializam muitas coisas. “No campo, a coletividade estava mais presente” afirma a professora Alessandra. Um exemplo é a ajuda que é realizada entre os vizinhos do campo, seja no desenvolvimento de um trabalho (ajudar no plantio da roça) ou até mesmo quando alguém fica doente. Em consonância com a observação sinalizada pela professora Alessandra sobre as relações de coletividade apresentada nas situações vivenciadas no campo, Oliveira enfatiza,

[...] quando a família camponesa não consegue completar totalmente a sua necessidade de trabalho, ela pode ser completada pela ajuda mútua entre os camponeses. Essa prática aparece no seio da produção camponesa sob várias formas; a mais comum é o mutirão, mas pode aparecer também como troca de dias de trabalho entre os camponeses. (OLIVEIRA, 1991, p.56).

A professora Ângela (2018), na sua Carta Pedagógica, sinaliza a importância do espaço campo na sua formação, “[...] penso que esse ambiente me preparou emocionalmente, socialmente para ver e sentir a diferença entre os indivíduos e a capacidade de transformação de cada um, no seu meio físico, financeiro e pessoal”. Na narrativa da professora é possível perceber que, a partir da subjetividade, o campo possibilitou a formação de um sujeito capaz de entender o espaço que experienciou.

Dessa forma, “compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem”. (CALLAI, 2009, p. 84-85). Refletindo sobre o lugar experienciado pelo professor/a e sua importância na formação, conclui-se que “[...] nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mais por hipótese alguma é isolado, independente” (CALLAI, 2009, p.84-85). Ainda, “estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas” (CALLAI, 2009, p. 84). Desta forma, compreender as experiências constituídas nestes lugares perpassa por diversas discussões no intuito de ampliar os horizontes do conhecimento geográfico.

Conhecer a realidade do lugar campo reafirma ao professor a sua relação com o espaço rural, cujas vivências são implicadas no modo do saber, do aprender e do ensinar a docência. No entanto, “cada pessoa concebe, percebe, pratica e se apropria o/do seu lugar a partir das situações experienciadas; das vivências, das relações que foram estabelecidas ao longo dos tempos” (PORTUGAL, 2013, p.235).

Em virtude deste contexto, ao referir-se à importância do lugar na concepção do/a professor/a que vivenciou o campo, estes demonstram que

Os lugares demarcados nas narrativas não compreendem apenas pontos de localização, de referência, indicação, impressão ou configuração geográfica. Trata-se da indicação às relações e percepções que são construídas pelos sujeitos com os seus lugares. Os lugares compõem os cenários da vida, produzidos a partir das vivências, dos sentidos e significados que cada um experimenta. (PORTUGAL, 2013, p. 231).

Essa percepção de lugar é apresentada pela professora Roseli (2018), quando registra em sua Carta Experienciada o que o campo representa na sua concepção.

Lugar era um horizonte muito amplo, sem limites, tínhamos uma sensação de liberdade infinita. Fomos mais ligados ao conceito de Rural, fazia parte de todos os aspectos da nossa vida, nossa escola, nossa produção, nosso endereço. (Professora Roseli, 2018).

Desse modo, o lugar é uma referência necessária, pois, ao narrar suas trajetórias vivenciadas,

[...] a mesma possibilita a construção identitária e o sentimento de pertencimento. Portanto, torna-se pertinente pensar o movimento que faz com que o território constitua o *lócus* da vivência, da experiência do indivíduo com seu entorno [...]. (PORTUGAL, 2013, p.232-233, grifo do autor).

Contudo, “O lugar é, pois, o resultado de ações multilaterais que se realizam em tempos desiguais sobre cada um e em todos os pontos da superfície terrestre” (SANTOS, 1996, p. 211) Diante dessas concepções de lugares, o/a professor/a constrói a sua concepção deste conceito, a partir daquilo que foi vivenciado nas suas trajetórias de vida e assim transcreve em sala de aula.

Ainda se tratando de experiências:

O trabalho com histórias de vida depara-se diretamente com esse labirinto que é a memória do indivíduo. Quando esta conta a sua história, tende a construí-la de forma ordenada, linear, em ordem cronológica, de forma a dar

sentido ao seu relato. No ato de narrar a trajetória, contamos a nossa história de acordo com que nós lembramos no momento que lembramos e contamos. As estruturas desse relato estão estabelecidas em momentos que para o indivíduo, em sua trajetória, parecem determinantes para sua identidade, a percepção da sua autobiografia. E os sentimentos e as emoções perpassam essa leitura de memória. O fenômeno da memória, porém, deve ser entendido também como um fenômeno coletivo, social. (VIEIRA, 2011, p.39).

Em virtude dessa análise realizada por Vieira, estudar as experiências narradas pelos/as professores/as vai muito além de relembrar fatos históricos da vida de cada um, mas é essencial para identificar o contexto social, político e econômico que o/a professor/a estava/está inserido. De acordo com os tempos de infância, os tempos escolares, os tempos de vivência no campo, estes tempos são ressignificados na trajetória docente do/a professor/a. Nesse sentido, por meio dos exemplos vivenciados, “afinalidade de ensinar a Geografia para as crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” (CAVALCANTI, 2005, p.24). Para tanto, o/a professor/a que nasceu no campo pode utilizar-se dessas experiências, ressignificar em forma de saberes e utilizá-las na sala de aula para despertar no/a aluno/a um olhar mais crítico sobre o espaço que está inserido, ou seja, compreender a relação presente entre o sujeito e o seu lugar.

3.2 EXPERIÊNCIAS DE VIDA NO CAMPO NARRADAS PELOS/AS PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA

Pretende-se, nestaseção, conhecer as experiências de vida dos/as professores/as de Geografia que viveram na infância no campo. “[...] para biografar-se, para narrar as suas histórias pessoais, formativas e profissionais experienciadas no decurso da vida [...]” (PORTUGAL, 2013, p. 229) e sobretudo conhecer situações de como as vivências e as experiências no campo reverberam no fazer docente do cotidiano escolar favorecendo o ensino-aprendizagem, pois se considera que essa trajetória contribuiu no processo de formação pessoal/profissional. Ainda procura conhecer a relação entre os conceitos geográficos como espaço, lugar e campo, os quais estão estruturados nas experiências desses/as professores/as como suporte para a construção do fazer docente e no ensino/aprendizagem da ciência geográfica. Desse modo, Portugal (2013, p.11) afirma:

As narrativas dos professores evocam memórias e descrevem histórias marcadas pelas singularidades da vida em contextos rurais [...] as quais compreendem os modos singulares de narrar a vida a partir dos seus lugares de enunciação [...].

Neste sentido, por meio das lembranças é possível cartografar a dimensão geográfica de lugar que está grafado na memória dos/as professores/as.

A despeito do ensino, aponta Pinheiro (2015, p.127) que “[...] a Geografia, como disciplina escolar, tem o papel relevante no entendimento dos processos que envolvem a relação sociedade e natureza”, na direção de fortalecer a importância da abordagem geográfica e seu conceitos, faz-se necessário conhecer por meio das narrativas e entender o significado de campo construído pelo professor/a ao longo de sua trajetória. Visto que o espaço rural é portador de estilos de vidas e de jeitos peculiares de ser e existir que não são esquecidos pelos sujeitos que tiveram suas trajetórias vivenciadas neste espaço. Em virtude deste contexto, “não há como apagar, em níveis simbólicos e experienciais, o rural que existe em nós, nos nossos modos de vida, fazendo parte da nossa história” (MEIRELES, 2013, p. 87).

Nesse sentido, estudar o espaço rural possibilita compreender a influência teórica e prática que o/a professor/a que cresceu no campo possui e apresenta em suas práticas pedagógicas. Por isso, “refletir a própria história de vida e as experiências vivenciadas e acumuladas durante o exercício profissional é um processo que leva o sujeito que relata a repensar suas ações no presente e no passado” (PINHEIRO, 2015, p.113). Neste caso, a pesquisa contribui para um momento de reflexão sobre sua trajetória de vida, relembrar acontecimentos, como destaca a professora Angela (2018), “[...] foi trabalhoso realizar a Carta Pedagógica, porém foi gratificante relembrar a nossa história”.

As professoras Clarice, Luciane e Roseli, nas suas entrevistas narrativas, comentam como a participação na pesquisa fez avaliar o quanto as suas práticas docentes têm resquícios das vivências no campo, principalmente ao relembrar o tempo da infância. Torna-se pertinente pensar a dimensão simbólica e subjetiva das experiências, porque

Qualquer vivência que a pessoa tenha ela vai trazer para o dia a dia dela. E isso se dá de uma maneira automática, a gente não percebe. Só percebe quando vem alguém com você e faz, por meio das nossas recordações do campo, analisar o que contribuiu nas escolhas e nas trajetórias escolares. Isso eu achei interessante quando eu parei para responder para ti. (Professora Clarice/Entrevista Narrativa, 2018).

Em consonância com a professora Clarice,

Toda essa experiência que eu tive até hoje, eu acho que a gente é, todo mundo é, o resultado dessas experiências que teve. Então não vejo que a gente consegue em algum momento deixar de ter sido do campo e ser totalmente urbana. Eu acho que essa pessoa que eu sou hoje, eu acredito isso com todo mundo é resultado das vivências que eu tive no campo, na cidade, é resultado as vivências. (Professora Roseli/Entrevista Narrativa, 2018).

Nesse sentido, tudo

Aquilo que a gente viveu no campo e principalmente na infância e na adolescência faz parte de nós. Não vejo como dissociar, as minhas experiências no campo com a formação pessoal e profissional. Não tem como porque faz parte de mim. Então com certeza quando eu estiver explicando alguns conteúdos na sala de aula, eu vou recorrer as minhas vivências no campo. Vou buscar exemplos nas minhas recordações. Com certeza eu vou relacionar com a minha vivência no campo, com coisas que eu vivi. Eu sei como funciona por exemplo, em relação à agricultura, em relação ao uso do solo, em relação à vegetação, a questão dos rios. É sim com certeza e que não tem como dissociar as vivências no campo e o processo de ensino aprendizagem. (Professora Luciane/Entrevista Narrativa, 2018)

De acordo com o excerto da entrevista da Professora Clarice, Luciane e Roseli, Passeggi et al. (2006, p. 257) enfatiza que “[...] o professor, ao narrar, oralmente ou por escrito, suas experiências profissionais, modifica as representações de si e de sua prática pedagógica”. Portanto, lembrar e refletir sobre as experiências de vida e as trajetórias contribui para analisar como estão sendo desenvolvidas as práticas docentes no exercício da profissão. Os/as professores/as sinalizam que essas experiências são exemplificadas em suas práticas pedagógicas (práticas docentes) contextualiza os saberes e as práticas cotidianas.

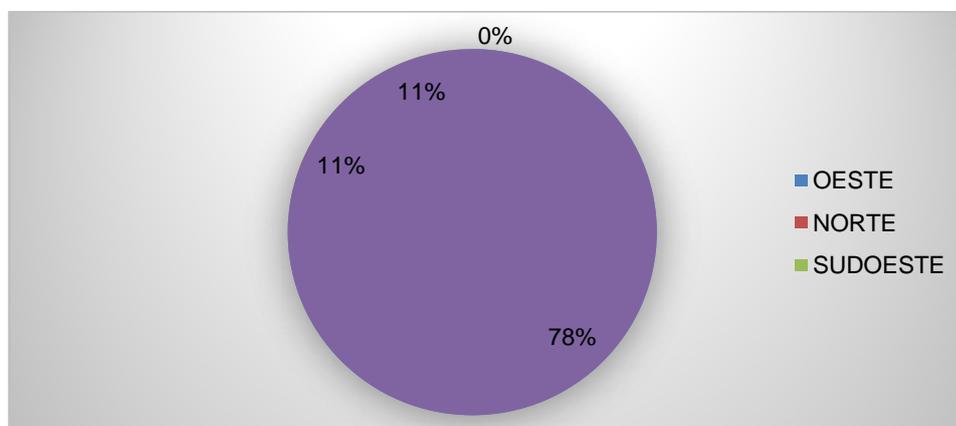
Dessa forma, pode-se identificar como determinado lugar influencia na construção da formação do professor. Uma das formas que propõe o conhecimento do espaço rural memorizado pelo professor se dá por meio das narrativas de suas próprias experiências. Para Portugal (2013, p. 230), “a forma com a qual 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)grafias²⁸”. Por

²⁸Geo(BIO)grafias-Geo corresponde ao lugar de/onde o sujeito narra; (BIO) é a vida narrada; grafias é o modo como os sujeitos escrevem, traduzem, interpretam e narram as suas histórias a partir do lugar/lugares (PORTUGAL, 2013, p. 230). A geo(BIO)grafização, grafia da vida, modo de apreensão, narração e interpretação das experiências vividas a partir da concepção, percepção e apropriação do lugar, cenário-referência, onde são construídas a cartografia das experiências singulares e plurais, cuja narração dos enredos das histórias acontecem e onde, também, se

meioda geo(BIO)grafização é possível compreender como os professores pensam a respeito do espaço rural e ao mesmo tempo como este conceito é concebido e ressignificado na profissão.

Neste caso, é mister levantar hipóteses sobre qualespaço de vivência rural estava inserido o/a professor/a, que bagagens trazem consigo os/as professores/as que viveram parte de suas vidas no campo, num espaço caracterizado por florestas, plantações, lugar que se utiliza para desenvolver as atividades agrícolas, agroindustriais, agricultura de subsistência, áreas que se desenvolve a produção monocultora e a diversidade da produção agrícola. A partir das narrativas é possível identificar as características dos espaços rurais em que os/as professores/as de Geografia estavam inseridos no período da infância. São professores/as que vivenciaram o campo em três regiões do Paraná: a maioria (78%) dos professores da pesquisa vivenciaram na região Oeste, 11% no Norte do Paraná e 11% no Sudoeste do Paraná, como evidencia a figura 6. Outra característica relevantesobre os sujeitos da pesquisa remete-se que são filhos de pequenos agricultores.

Figura 6 - Regiões do Paraná vivenciadas pelos Professores



Fonte: elaborada pela pesquisadora novembro de 2018.

Ao narrar suas experiências, a professora Luciane (2018) destaca “[...] minha infância foi bastante ligada à natureza devido ao fato de morar em um sítio”. A professora Ana (2018) também enfatiza que “Não tinha tanto contato com outras crianças, mas tinha com a natureza, a terra, os animais”. Para tanto, a região Oeste do Paraná, na década de 80, vivenciava o auge da modernização agrícola, a maioria dos territórios foram praticamente desmatados pela expansão agrícola, no campo,

as relações com a natureza estavam mais integradas. Neste contexto, os/as professores/as que vivenciaram quando criança contato com florestas remanescentes, com pequenas massas verdes e ter a oportunidade de caminhar entre o meio as árvores, de ouvir o barulho dos galhos e das folhas caídas no chão, de sentir o cheiro da mata, o barulho do rio ao tocar nas pedras, de ouvir o cantarolar dos pássaros, de amanhecer com o cantar do galo. São recordações que auxiliam no processo de geo(BIO)grafar-se, “[...] ao situar as experiências no lugar geográfico, o sujeito que narra vai atribuindo significados, reconfigurando valores, constituindo-se sujeito do/no espaço” (PORTUGAL, 2013, p. 229).

No entanto, ao refletir sobre essas vivências no campo, a professora Roseli (2018) faz uma análise de que os alunos de hoje não vivem esta realidade de campo, vivenciadas pela maioria das crianças da metade do século XX. Sobre essa experiência no campo, a professora Roseli narra:

[...] eu aproveito muito a minha experiência e mostro para os meus alunos que hoje, tem alunos que não tem nenhuma vivência rural. São muito, muito distantes e não conheceram por exemplo que eu cito este exemplo, na hora de ensinar erosão quem nunca fez cercou a água da enxurrada e fez um açudinho? Não fiz. Mas como não? Fechar a sanga para encher mais, para brincar no domingo. Até hoje eu cito esses exemplos, de como é importante essa parte de observar natureza de brincar com que você tem em interagir com o meio, né, que era a única coisa que a gente tinha de fazer balanço hoje as crianças fazem esses balanços tão pequenininho de Ferro. Nós fazíamos aqueles balanços enormes. Aproveitava as árvores, o cipó e a água. (Professora Roseli/Entrevista Narrativa, 2018).

Como não recordar essas características que o campo possui. Diferente será o olhar sobre o espaço rural de quem teve a oportunidade de vivenciar essas características elencadas.

Então, refletir e textualizar sobre os percursos de vida e as trajetórias, itinerâncias, movimentos e imbricações é pensar a Geografia do lugar, as relações que são tecidas e estabelecidas nos diversos contextos, ou lugares, onde a identidade vai sendo delineada, construída, forjada. (PORTUGAL, 2013, p. 230).

Os/as professores/as também se recordam de diversas características das paisagens que vivenciaram. Das diversas brincadeiras praticadas na infância, dos brinquedos, como a boneca feita da espiga do milho verde, dos carrinhos feitos de madeira, das dificuldades financeiras e da falta de acesso a brinquedos, faziam crianças criativas que confeccionavam seus próprios brinquedos. Como relata a professora Sandra “a minha infância e adolescência foram de muitas brincadeiras

com um grupo de amigos (pular corda, pular tábua, jogar bets, fazer piquenique na beira do rio...). Lembro-me que na escola também brincávamos muito” (Professora Sandra/Entrevista narrativa, 2018).

A professora Ana (2018) destaca as brincadeiras do campo; na sua concepção, a forma das crianças do campo brincar difere do espaço urbano.

Lembro-me de que as brincadeiras de infância eram diferentes de acordo com o lugar. No espaço urbano, permitiam uma relação com crianças da vizinhança, e eram basicamente brincadeiras na rua, nos arredores de casa, ou na ‘escolinha’. Já a vivência no espaço rural permitia outras experiências. Não tinha tanto contato com outras crianças, mas tinha com a natureza, a terra, os animais. (Professora Ana, 2018).

Ainda se tratando das lembranças da infância, o professor Nilson sinaliza,

[...] as brincadeiras de domingo: era andar com carretinhas que a gente fabricava para descer o Morro, os poteiros dos vizinhos e o nosso, e agente aprendeu fabricar mesmo. Então, uns vizinhos lá, que eram coleguinhas tinha uma circular, uma serra, daí domingo a gente passava construindo para no outro andar, às vezes quebrava no meio da tarde daí já fazia outro eixo e assim ia. Então, ali não teve de início, diferente do que o guarani que tinha futebol tinha tudo. Então, tinha que divertir de outra forma...outra era pescar tomar banho no Rio né ...onde aprendia nadar na marra e a gente corria muito nos matos, balançar em cipó, essas brincadeiras assim que se falar para eles hoje nós somos loucos. (Professor Nilson/Entrevista narrativa, 2018).

A despeito das lembranças da infância, com destaque às brincadeiras, a professora Helena enfatiza sobre sua trajetória no campo, sua infância, das brincadeiras e da forma e costumes da vida no campo nos tempos de infância.

Os tempos de infância foram muito aproveitados para brincadeiras de todos os tipos, desde jogos de futebol no poteiro, que no verão acontecia todos os dias, brincadeiras de roda, bate-lata, esconde-esconde, e muitas outras que se inventava. Subir em árvores era algo muito normal e fazíamos isso com muita facilidade e rapidez. Quase todos os dias também tomávamos banho de rio que ficava no fundo do sítio, sem preocupação com possíveis animais peçonhentos que apareciam vez por outra. Dias de chuva (verão) eram sempre aproveitados para um bom banho de chuva, e que ficávamos até estarmos tremendo de frio para só então entrar e trocar de roupa, comer algo, (normalmente pão com chimia) e quando ficava escuro já íamos dormir. Normalmente dormíamos cedo porque naquele tempo havia “hora” para assistir tv (preta e branca), quando muito assistíamos o jornal e após já íamos para cama. O sono vinha rápido, pois sempre aproveitávamos muito bem o tempo para o trabalho diário e o que restava usávamos para brincar. (Professora Helena, 2018 grifo nosso).

A partir dos excertos dos/as professores/as percebe-se como as crianças que viviam no campo ocupavam seu tempo com atividades diversificadas utilizando do

esforço físico e em contato com a natureza. No entanto, nos moldes da sociedade capitalista que se insere com o uso de tantas tecnologias “[...] advindas do avanço científico em nível mundial, estão provocando uma reestruturação da produção que engloba mudanças organizacionais e informacionais” (PADILHA, 2000, p. 21). Essas transformações não alteraram apenas o espaço com a inserção de máquinas, mas também altera as relações sociais e culturais, no trabalho e no modo de viver. Ao observar os moldes familiares da contemporaneidade, percebe-se que as crianças, bem como os adultos, minimizam o tempo para relacionar-se com a natureza e seu tempo está preenchido com outros afazeres e atribuições. Sobre a questão do tempo livre, definindo,

[...] parece improvável que o homem possa transformar o seu tempo livre em momentos que propiciem uma autêntica individualidade, na medida em que ele está inserido na sociedade capitalista, cuja lógica de valorização do capital privilegia o produtivismo e consumismo desenfreados, em detrimento das efetivas necessidades humanas e sociais. (PADILHA, 2000, p. 17).

O professor/a que vivenciou no campo, aproveitou o tempo com as diversas brincadeiras lembradas na sua história de vida, tem essas experiências são ressignificadas em sala de aula nos variados conteúdos abordados pela ciência geográfica, como a construção do espaço geográfico por meio do desenvolvimento do capitalismo, das migrações brasileiras causadas pela expropriação do agricultor, como o tempo livre foi substituído pelo trabalho da sobrevivência e de atender os interesses do capital. Diante deste contexto, a professora Angela recorda:

O trabalho no campo na minha experiência foi uma vivência bem árdua. A gente acordava de manhã, tirava leite, depois vinha para o colégio, pegava o ônibus às 6:30, ficava a manhã inteira no colégio. Terminava de almoçar o pai já estava pronto para levar a gente para roça, então assim essa regra é compromisso. (Professora Angela/Entrevista Narrativa, 2018).

De acordo com os relatos dos/as professores/as, fica evidente a construção do pensamento de cada um sobre o espaço rural, a percepção de espaço que ficou registrado na memória. Diante deste contexto, indaga-se sobre como essas experiências do campo são exploradas no cotidiano escolar? O/a professor/a utiliza dessas experiências ao trabalhar os diversos conteúdos da grade curricular? Será que essas brincadeiras perpassam no desenvolvimento de metodologias e desenvolvimento da Geografia? Por meio das recordações narradas nas Cartas Experienciadas e nas entrevistas narrativas, os/as professores/as identificam que,

na maioria dos conteúdos geográficos, as experiências vivenciadas no campo podem contribuir na exemplificação e conceituação dos diversos assuntos relacionadas ao objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico, nos aspectos naturais/sociais/econômicos: clima, relevo, vegetação, hidrografia e nos aspectos sociais: espaço urbano, rural, a produção, os setores da economia, a população. Como relata a professora Luciane na narrativa:

Consigo relacionar com a agricultura, com a pecuária, os minérios por mais que na nossa região que nós temos de mineração é mais a questão de rochas. Então, a questão do ferro, a hematita nas rochas, são coisas que eu conseguia visualizar. A argila, a areia, então, assim, toda questão de solo desde formação, a erosão e a conservação. As plantas, a questão das raízes da planta do caule das folhas, as estações do ano, os diferentes tipos de plantas a questão climática, toda a questão de fauna de flora, hidrografia tudo que são da agricultura toda da pecuária toda ela também nossa é muita coisa alimentação o que vai para as indústrias. Mas é difícil não relacionar. Porque quando eu falei antes essa vivência faz parte do meu dia a dia, faz parte da minha vida. (Professora Luciane/Entrevista Narrativa, 2018).

No que tange às lembranças dos elementos naturais, as experiências podem ressignificar, no entendimento das características climáticas (chuvas, temperaturas), no estudo do relevo,

Quando se trabalha com o conteúdo que enfatiza as formas de relevo, ou mesmo o estudo dos elementos e fatores climáticos. Questiona-se o aluno que em um dia de chuva não foi brincar no barranco que escorregava para baixo? Diversos respondem: E eu não nunca fiz isso. Então, aqueles que tiveram a experiência de brincar dessa forma enfatizam que delícia brincar desta forma. (Professora Angela/Entrevista narrativa, 2018).

O/a professor/a, ao revelar os modos como ensinam os conteúdos, conceitos e temas geográficos, percebe-se a preocupação de buscar estratégias nas práticas pedagógicas que estivessem articuladas com as histórias, as vivências e os saberes dos seus alunos. Neste sentido, o/a professor/a por meio do diálogo procura entrelaçar as experiências por ele vivenciado com a do aluno, no intuito de promover a construção do conhecimento geográfico. Dessa forma, permite explorar a relação entre a realidade dos sujeitos com o seu lugar, neste caso o campo. Ainda, o/a professor/a que vivenciou o campo, no desenvolvimento das suas aulas consegue relacionar a teoria com a prática, em outras palavras, enfatiza com propriedade vivenciada exemplos relacionados aos conteúdos que deseja evidenciar no ensino/aprendizagem. Como salienta Kaercher (2007, p. 16):

O espaço onde nascemos pode condicionar forte e diferentemente a nossa vida. Mesmo sem ser determinista, não se podem desprezar as diferenças entre as marcas que um holandês e um afegão apresentam pelo simples fato de terem nascido em lugares diferentes.

Em consonância com Kaercher (2007), as experiências vivenciadas pelos/as professores/as no campo podem abrilhantar as aulas, desde que o/a professor/a consiga cativar o/a aluno/a por meio das reflexões no ensino da Geografia. “A docência requer autoria, e ela requer sentimentos, emoções; é preciso ‘desencaixotar’ as emoções, ser - o que não é nada fácil – ‘eu mesmo” (KAERCHER, 2007, p. 16). Diante deste contexto exemplificado por Kaercher (2007), o/a professor/a que vivenciou o/no campo possui uma aquarela com vários tons e nuances, pode colorir as diversas janelas do conhecimento geográfico, basta a florar o saber ensinar e “[...] despir-se do que se aprendeu para se reinventar na profissão [...]” (KAERCHER, 2007, p.15-16). Assim enfatiza a professora Ângela, quando transborda suas emoções ao narrar que,

[...] quando vou explicar erosão, por exemplo, eu vi a erosão acontecendo. Eu viana chácara do meu avô, tinha uma voçoroca, observei, a evolução disso, como combater isso tudo. Então eu vivenciei isso na prática. Quando você vivencia eu acho que na hora que você explica você explica com mais ênfase, também. E aí o aluno vai prestar mais atenção, com certeza contribui muito. Por exemplo: a questão climática vocês olharam para as nuvens hoje??? Vocês observaram que o sol está assim ou alguma coisa que aconteceu... não profe... faz muito tempo que não observei as nuvens o sol [...]. (Professora Angela/Entrevista Narrativa, 2018).

Outras características do espaço rural são lembradas, como as distâncias entre as propriedades rurais, os vizinhos moravam distantes, diferente da área urbana que as casas são próximas umas das outras. Mas, ao mesmo tempo, identifica-se a aproximação afetiva que ligava essas famílias. Exemplos dessa unidade aconteciam quando um membro da comunidade estava doente ou quando precisava de ajuda no trabalho, dos mutirões realizados para construir algo em comum, como a construção de Igrejas, pavilhões ou da organização das festas de comunidade.

Outros elementos que fazem parte do cenário rural memorizados pelos professores está relacionado ao silêncio, raramente se escutava ruídos de carros ou de pessoas, principalmente à noite. No final do dia, ver o pôr do sol, o cair da noite silenciosa e escura. De longe, avistar uma pequena luz, que representa a casa do vizinho. A possibilidade de passar horas contemplando o brilho das estrelas de cima

do telhado ou deitado na grama em frente à casa. A professora Helena narra essas lembranças na sua Carta Experienciada,

O campo ou meio rural tem um significado muito especial por ser um lugar que se diferencia da cidade pela escuridão e silêncio da noite, o céu estrelado, a captura dos vaga-lumes que serviam como luminária nas noites de verão. Esse ambiente é de muita paz, silêncio e harmonia. É essa a lembrança que me vem à mente sempre que me recordo da vida vivida no campo. (Professora Helena, 2018).

Na memória da professora está presente a configuração do espaço rural da infância. Quando relembra a trajetória no campo, fica evidente que essa faz parte da construção do conceito de campo desenvolvido durante sua trajetória de vida. Desse modo,

[...] o espaço rural é compreendido como uma categoria de análise que emerge de um contexto sócio-histórico-geográfico-cultural, extrapolando a concepção de um rural eminentemente agrário, atrasado, inferior ao urbano, voltado especificamente às atividades de agricultura ou agropecuária, imprimindo uma noção de rural contemporâneo que está associado às questões da natureza e de seus processos produtivos. (MEIRELES, 2013, p.86).

De acordo com o apontamento de Meireles (2013), identificam-se mudanças neste espaço rural contemporâneo, associadas à natureza e à produtividade. O campo, na região Oeste do Paraná, não tem as mesmas características do campo vivenciado pelos/as professores/as, as lembranças narradas evidenciam um espaço rural onde as pessoas interagem com as florestas remanescentes, a produção de policultura para atender as necessidades da família, com menor uso de agrotóxicos e maquinários, as noites mais escuras por falta da luminosidade artificial no espaço rural. De acordo com essas mudanças vivenciadas no campo, a professora Roseli enfatiza

Eu sempre penso na vida saudável que a gente tinha. Eu vejo, me preocupo muito na questão da alimentação hoje, porque essa geração, nossos filhos, nossos netos, Meu Deus! é uma geração muito industrializada. Nossa, a gente tinha tudo, o que a gente comprava eram pouquíssimas as coisas, era tudo natural, sem agrotóxico, orgânico. Meu Deus! Que Vida Saudável que a gente tinha e hoje você não consegue mais nada, nada, nada porque a gente comprar açúcar, óleo, algumas... mas, assim, a verdura era tudo natural a fruta natural. Nossa, e hoje a exceção é natural. (Professora Roseli/Entrevista Narrativa, 2018).

A narrativa da professora Roseli (2018) possibilita a reflexão sobre as mudanças na produção agrícola principalmente relacionada à produção de

alimentos. O uso excessivo dos defensivos agrícolas, que contaminam os alimentos, a água, o ar e o solo, provoca doenças e alterações nos ecossistemas. A mecanização da agricultura modificou os espaços, produtividade e as relações. Por isso, o/a professor/a tem papel fundamental na formação do/a aluno/a ao demonstrar por meio dos exemplos vivenciados que existem outras formas e técnicas de produção de alimentos e são eficazes como a orgânica, a sintrópica nas pequenas propriedades com o desenvolvimento do trabalho familiar. O/a professor/a tem a função de fazer o aluno refletir sobre os modelos agrícolas utilizados na produção brasileira.

Inserido nesta ótica, cabe ao/a professor/a de Geografia,

[...] ao trabalhar a dinâmica produtiva do campo deve lembrar o que o processo de transformação das atividades produtivas, levadas a cabo pelo desenvolvimento capitalista, gerou uma série de problemas, contradições e conflitos [...]. (DAVID, 2010, p.47).

As transformações do espaço rural nos últimos 40 anos são significativas. Torna-se essencial o papel do/a professor/a em demonstrar sua preocupação a respeito das modificações para o aluno. Na entrevista narrativa, a professora Roseli demonstra sua preocupação em relação às mudanças ocorridas principalmente no campo.

Então, estamos meio sem saída, mas a natureza se mostra presente em nosso lazer na alimentação saudável nesse contato. Tinha riozinhos [...] e hoje eu vejo que nossas crianças não têm esse contato, não têm essa vivência. Levar no lago é artificial, a água é represada, você vai ao riozinho no interior, está poluído, esgoto, uma coisa que na nossa época não se via. Nós tínhamos uma natureza saudável mesmo. Sempre alerta para isso. Só que é uma coisa tão distante da realidade deles, eles nasceram nessa sociedade é muito difícil eles acreditarem que era diferente. (Professora Roseli/Entrevista Narrativa, 2018).

Seguindo a perspectiva do olhar da representação do espaço rural que está definido por cada professor/a, a professora Ângela (2018) destaca sobre a vivência e definição do campo: “Campo ou rural é o local de produção primária, na minha infância um lugar para se sujar e de trabalho árduo, de tirar o sustento, de plantar, de colher, lugar de saber esperar pelo tempo da natureza”. Neste caso, o conceito de “espaço rural, constitui-se como um espaço específico, com modos de vidas singulares. Não se trata de conceber o rural como uma periferia espacial precária e subordinada ao urbano” (MEIRELES, 2013, p. 85). Mas um espaço de produção

diversificada composto “pelo estilo de vida, pelas referências identitárias de seus habitantes e pelas diversas relações que este espaço estabelece com o urbano, que ultrapassa o sentido de dependência”. (MEIRELES, 2013, p. 85)

No excerto da sua narrativa, a professora Helena ressalta sobre os tempos da sua infância, “Minha infância no campo foi muito simples, porém, cheia de brincadeiras. Brincava todos os dias após terminar o serviço na busca pelo pasto para o trato dos animais, nos afazeres da casa e na ajuda na lavoura” (Professora Helena, 2018). As professoras Angela e Helena nos fragmentos das suas narrativas sinalizam sobre o trabalho praticado na infância. O trabalho fazia da educação da criança, havia tempos destinados às brincadeiras, mas também ao trabalho.

Os/as professores/as colaboradores com a pesquisa, ao narrarem suas histórias, sinalizam a importância do trabalho desenvolvido no campo. Na agricultura familiar, todos os membros da família precisam auxiliar nas atividades desenvolvidas no plantio das lavouras, na criação de animais, no cuidado com a horta e dos afazeres da casa. Os pais ensinam o ofício do trabalho a seus filhos. O trabalho infantil era considerado um hábito, foram aprendizagens construídas no seio familiar, aprendizagens de uma prática educativa. A professora Roseli (2018) destaca, na sua narrativa, “tínhamos responsabilidades desde muito cedo, todos tínhamos obrigações com tarefas cotidianas”.

A professora Alessandra (2018), na entrevista narrativa, salienta a importância do trabalho do campo na sua vida profissional. Saber desde criança quem horade plantar, de colher, que no cultivo de plantas exige compreensão do tempo, contribui para que sua vida profissional seja regrada desta forma. “No exercício da docência, o professor necessita realizar diversas atividades: preparação de aulas, de provas, correção, entrega de notas, planejamento [...]” (Professora Alessandra), mas que sua experiência no campo a faz realizar essas inúmeras atividades uma de cada vez com calma. “Tranquilidade essa apreendida com a vida no campo” (PROFESSORA ALESSANDRA). A professora narra que profissionais que não vivenciaram essas experiências ficaram stressados e sentem-se muito mais pressionados pelo sistema. Diante desta análise realizada pela professora, avalia-se que o bem-estar na docência pode se entrelaçar com as vivências experienciadas pelos professores/as. Neste caso,

O trabalho sempre teve um papel importante na vida das pessoas e, com o tempo, foi-se transformando e se tornando responsável pelo

desencadeamento do sofrimento dos docentes, devido às profundas mudanças políticas, econômicas e sociais que interferiram nas condições de vida e trabalho, gerando, além de satisfação e prazer, também doenças e danos à saúde física e mental destes. Hoje encontramos professores que se sentem desacreditados pelos alunos; trabalhadores com recursos defasados e escassos; com salários aviltantes. A cada dia o professor trabalha mais, assumindo atividades. (BRAND, 2013, p. 81).

O/a professor/a que nasceu e viveu no campo é um sujeito de resistência, ao longo da vida passou por percalços que oportunizaram aprender a resistir. Exemplo dessas experiências estão relacionadas a momentos de seca que dificultavam o cultivo. Os dias de chuva no inverno, sair de casa e buscar na roça alimento dos animais, como cortar cana-de-acúcar para triturar para os animais, arrancar mandioca e cortá-las para alimentar as vacas durante a ordenha, são algumas das atribuições realizadas pelos/as professores/as quando moravam no campo. Então, desde a infância, o/a professor/a necessitou encarar os desafios da vida com esforço, coragem e determinação. Sobre esta questão, a professora Alessandra narrou:

No campo a gente tinha sempre muita coisa para fazer, precisava levantar muito cedo. Mesmo quando a gente era bem pequeno, antes de ir para escola a gente tinha que ajudar algumas tarefas de casa e no cuidado com os animais: Então, uma tratava as galinhas outra ia ajudar no trato dos porquinhos. Auxiliar a mãe na ordenha das vacas. Ou revezava, a mãe realizava os afazeres da cozinha e as filhas faziam os trabalhos fora de casa, na lida com os animais. . Depois a gente voltava ajeitando as coisas para ir para a escola (Professora Alessandra/Entrevista Narrativa, 2018).

Na entrevista, a Professora Alessandra (2018) sinaliza a importância do campo na organização do trabalho familiar. Crianças e adultos dividiam as tarefas da casa, os afazeres do campo na lida com os animais e no cultivo, as crianças cresciam com responsabilidades, que estão presentes no dia a dia do/a professor/a. O desempenho do trabalho visa a melhorias para o aprendizado do aluno, bem como esse/a professor/a demonstra interesse em trabalhar em equipe, buscar o crescimento da comunidade escolar. Assim, a Professora Angela relaciona a importância do campo na organização profissional. Enfatiza que, na sala de aula, depara-se com situações em que o aluno que vivencia o campo, algumas vezes, precisa faltar na escola para ajudar seus pais em uma tarefa que esteja acontecendo no momento e essa atividade não é adiável. A exemplo da colheita do milho para fazer a silagem, o milho não espera, então o/ agricultor/a precisa se organizar com o tempo da produção. Neste caso, a professora que vivenciou essa organização da

vida no campo entende as faltas de seu/sua aluno/a e trabalha de forma mais flexível em relação às avaliações e ao recuperar dos conteúdos. O/A professor/a precisa ser rígido/a, mas, ao mesmo tempo, flexível,

Tenho um olhar diferenciado a esse meu aluno do campo, quando flexibilizo a data de entrega de trabalho para esse aluno. Sei que diversas vezes o aluno do campo falta nas aulas para realizar algum trabalho no campo. No entanto, percebo que alguns colegas professores não conseguem observar o aluno do campo e suas atividades. O professor que nunca vivenciou isso não entende. Vivenciei o campo, sei que o trabalho do campo não espera, se o milho está pronto para colher, tem que fazer, não dá para esperar. Essa compreensão facilita o trabalho pedagógico no ensino-aprendizagem, então essa percepção contribui bastante. (Professora Angela/Entrevista Narrativa, 2018).

A professora Alessandra (2018) conta, por meio deste fragmento da entrevista narrativa, que o campo contribui na organização do trabalho escolar, desde criança foi regrada, desenvolvia várias atividades ao longo do dia, da semana, ou do mês. Logo, da mesma forma, direciona o trabalho escolar, realiza cada atividade de acordo com o tempo, não há necessidade de preocupar-se em desempenhar cada atividade no seu momento.

Essa rotina que a gente estruturava no campo, eu a trouxe comigo. Então às vezes eu consigo ter as coisas mais organizadas, observo que alguns colegas: Meu Deus! eu tenho que fechar as notas, eu tenho que ajeitar muitas coisas. Eu já estou pronta. Nem falo também que eu já estou pronta. Então, eu percebo muito isso que me ajudou muito a estruturar a me organizar, então aquilo para mim pode até ser que lá quando pequena eu achava ruim, muitas vezes, eu reclamei eu tenho muita noção disso então para minha vida do meu dia a dia hoje e isso me faz melhor. (Professora Alessandra/Entrevista Narrativa, 2018).

Diante das narrativas apresentadas pelos/as professores/as, o trabalho e os afazeres realizados na infância fazem parte da educação da criança, em virtude deste contexto, o trabalho consiste como princípio educativo.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Essa capacidade de transformar a natureza de acordo com suas necessidades, de reorganização do espaço geográfico transmitindo o conhecimento

para outras gerações, é definido pelo processo de que o trabalho consiste no princípio educativo, como afirmava Marx (1996).

Por meio das narrativas realizadas com os/as professores/as, identifica-se como as vivências no campo contribuem na caracterização de cada elemento geográfico, na construção do conhecimento, na organização do trabalho docente, bem como na construção de metodologias que auxiliam no trabalho docente tendo em vista garantir as aprendizagens de seus alunos. Assim, as experiências dos professores se entrelaçam, as singularidades somadas permitem a construção do contexto social do qual estavam inseridos. Diante das narrativas, ficou explícita a concepção de que os conceitos geográficos foram estruturados nos lugares de vivências, que as trajetórias de vida formam conceitos como o de lugar, de campo, de espaço. Callai (2009, p. 120) afirma que

[...] cada local apresenta características internas que lhe dão feição, uma aparência física. Essa aparência resulta dos movimentos de fluxos que interferem nas estruturas estabelecidas, a partir de um jogo de forças entre o que vem de fora e o que existe no lugar.

Diante dessas estruturas de formação do lugar, da observação e da descrição define-se que o espaço foi sendo construído a partir das várias experiências vividas pelo/a professor/a ao longo da sua vida pessoal e profissional. Callai (2009) assinala que, para desencadear uma análise geográfica, é preciso verificar o que pode e deveria ser observado no estudo de um determinado lugar.

Em princípio, tudo que é visível, observável, a partir da natureza, da natureza modificada e das construções humanas, bem como as relações entre os homens, entre os grupos sociais, o econômico, o político, o cultural, cristalizados no espaço, dando-lhe feições específicas. (CALLAI, 2009, p. 117).

O/a professor/a, ao narrar fragmentos dos lugares onde vivia, identifica também as paisagens que compõem estes lugares e que fizeram parte de sua vida. No entanto, quando narra as características do campo, com certeza, lembra-se do que enxergava, do cheiro e dos sons daquele lugar. Neste sentido, narrar sobre “[...] lugar/os lugares, enquanto cenários da biografização, apresenta(m) a materialização das subjetividades das pessoas através das vivências do/no seu cotidiano” (PORTUGAL, 2013, p. 242). Em virtude dessas vivências do/no cotidiano, a professora Roseli narra que “A vida na roça, a infância e a adolescência foram marcadas por uma vida livre, saudável, cercada de parentes, famílias grandes, sem

grandes preocupações e sem pressão de qualquer natureza” (Professora Roseli, 2018). Essa leveza do campo sem pressão contradiz às trajetórias da profissão do professor, que vivencia pressões de diversas circunstâncias, precisa dar conta de que seus alunos apreendam, precisa dar conta das avaliações, de fechar o trimestre, muitas vezes de duas ou mais escolas, realizar provas, corrigir avaliações, preparar aulas, dar conta do conteúdo, enfim, de diversos afazeres no espaço escolar. Talvez as experiências no campo tenham contribuído para que esses professores conseguissem realizar essas atividades cada uma no seu tempo, a exemplo do campo, hora de plantar ou hora de colher.

Em virtude dessa análise sobre as relações,

[...] as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. (CAVALCANTI, 2005, p. 187).

Por isso, a narração das experiências torna-se indispensável na pesquisa e na formação continuada, a partir dela, pode-se compreender os variados conceitos geográficos, como espaço, tempo, lugar, natureza, território, região e paisagem. Mas, nesta pesquisa, utilizar-se-á principalmente o conceito de espaço, tempo e lugar. O espaço rural recebe diversas nomenclaturas, como campo, roça e sítio alguns com sentido de inferioridade, no entanto, o significado de ser do campo está bem definido pelos/as professores/as que experienciaram este lugar, pois, ao visitar as suas memórias, apontam elementos que atribuem identidade, familiaridade, pertencimento com este espaço vivenciado. Para Portugal (2013, p.225), ser de um certo lugar,

[...] remete a uma discussão sobre os sentidos e significados atribuídos ao lugar, categoria de análise geográfica, enquanto cenários da vida em contextos rurais, os quais perpassam pela compreensão dos sentimentos de pertencimento, identidade e de afetividade do sujeito ao seu lugar de origem, e também pelos modos de viver e agir no espaço, no seu lugar de vivência, nos seus cotidianos, [...].

De acordo com os conceitos elencados pelas autoras (pertencimento, identidade, afetividade, lugar, cotidiano), torna-se pertinente pensar sobre a importância das experiências vivenciadas no campo, como esses cenários de vida contribuíram na formação desse ser professor. A professora Clarice (2018) salienta

que “Vivi no campo até meus 9 anos e foi desta vivência que adquiri o respeito e a admiração por tudo que a natureza nos dá”. De acordo com a afirmação narrada pela professora sobre o respeito, a admiração e importância que a natureza tem na vida, fica evidente que o processo de constituição da identidade pessoal e profissional está relacionada com os caminhos percorridos nas trilhas da existência e “tudo isso reverbera no saber-fazer dos professores, condição fundamental na ação docente, ao articular os conhecimentos específicos da ciência geográfica com os conhecimentos didático-pedagógicos” (PORTUGAL, 2013,p.242) e com os conhecimentos produzidos a partir das trajetórias vividas e experienciadas.

De acordo com as lembranças da professora Clarice (2018) em relação à natureza, como ressignificar em suas aulas a importância dos recursos naturais e consciência ambiental que construir a partir das suas trajetórias no campo? Que discussão a professora realiza quando se trata de assuntos como o desmatamento da floresta Amazônica, ou desmatamento realizado no Oeste do Paraná? Como a identidade do professor foi construída e desenvolvida ao longo de sua trajetória de experiências? Que lembranças são ressignificadas no desenvolvimento do trabalho docente? Essas respostas serão refletidas no decorrer da escrita sobre as trajetórias de escolarização que apresentará as experiências docentes.

A dimensão temporal das narrativas permite fazer uma projeção sobre o saber docente e da construção da profissão professor/a de Geografia. Neste sentido, um aspecto importante é perceber que a formação profissional consiste na junção do passado e do presente, “[...] sendo possível construir interpretações dos fatos biográficos narrados, conferindo uma interpretação das trajetórias inscritas no espaço, no tempo e nas experiências”. (PORTUGAL, 2013, p.40), por meio das narrativas dos/as professores/as. Portanto, é notório que,

Esses saberes são articulados e rearticulados continuamente nos diferentes momentos históricos. Embora procedam de diferentes fontes, são compósitos, complementares, interdependentes e encontram seu pleno significado, simultaneamente, no ambiente pedagógico, representado pela sala de aula [...]. (LOPES, 2010, p. 38).

Desta forma, após breves considerações sobre a construção dos saberes do/a professor/a as narrativas reberveram a organização do trabalho do professor/a no dia a dia da escola. Os/as professores/as narram suas experiências sobre a forma como enfrentam os desafios da docência. Essas qualidades, de organização,

tranquilidade, flexibilização, são diagnosticadas no perfil do professor/a que vivenciou o campo. Bem como no bem-estar docente,

porque o campo é um meio que a gente tem que entender que ele oferece para a gente uma coisa que a cidade não oferece porque o campo te faz trabalhar muito, mas o campo te dá a oportunidade de relaxar e decuidar da mente. (Professora Alessandra/Entrevista Narrativa, 2018).

Ainda, as histórias narradas tratam do olhar que o professor/a construiu das experiências vivenciadas no campo, “ao situar as experiências no lugar geográfico, o sujeito que narra vai atribuindo significados, reconfigurando valores, se constituindo sujeito do/no espaço” (PORTUGAL, 2013, p.229). No entanto, essas impressões deste lugar são ressignificadas no desenvolver do ensinar/aprender em sala de aula.

O professor/a que vivenciou o campo advém de uma formação que relaciona “os percursos de vida e as trajetórias, itinerâncias, movimentos e imbricamentos é pensar a Geografia do lugar, as relações que são tecidas e estabelecidas nos diversos contextos, ou lugares, onde a identidade vai sendo delineada [...]” (PORTUGAL, 2013, p.230) no desenvolvimento pessoal e profissional do professor/a.

[...] os professores realizam suas práticas a partir do modo como vivem, articulando as suas experiências de vida com a de seus alunos, fazendo uso de diferentes estratégias de ensino, tendo em vista promover uma aprendizagem geográfica significativa, mobilizando os saberes da experiência, as vivências do/no e com o cotidiano e com os saberes necessários para a formação cidadã. (PORTUGAL, 2013, p. 305).

Diante deste pressuposto, ao estudar, analisar, refletir, entender e interpretar as experiências vivenciadas pelo professor/a e como essas trajetórias implicaram a formação-vida deste profissional, também se entende que

O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p. 63).

As cartas experienciadas e as entrevistas narrativas elaboradas pelos professores sinalizam que “conhecer o lugar de vivência pessoal e o lugar de atuação profissional onde tais sujeitos se constituem professores [...]” (PORTUGAL, 2013, p.230), auxilia no conhecimento de quem são esses profissionais e que saberes apreenderam com a vivência no campo. Porém, torna-se um meio de

conhecer as características deste espaço, neste caso o campo, que transformação vem ocorrendo por meio das interferências políticas e econômicas e entender/conhecer as marcas delineadas na vida pessoal/profissional do professor que vivenciou o campo e como essas se ressignificam na sala de aula.

3.3 O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO CAMPO

A partir das narrativas dos professores/as de Geografia sobre as trajetórias de vida no campo identifica-se que cada sujeito da pesquisa visualiza o campo a partir do contexto histórico-econômico-social que estava inserido. No entanto, este espaço é constituído de forma heterogênea, composto pela diversidade das características naturais, sociais, econômicas e culturais. O momento vivenciado pelos professores/as, que consiste no recorte temporal, ocorre a partir da segunda metade do século XX, período de grandes transformações neste espaço, resultado da intensificação da mecanização agrícola. Reencontrar-se com o passado por meio das narrativas autobiográficas permite refletir como as transformações do campo deixaram marcas na formação pessoal e profissional do professor e como se reverberam no ensino aprendizagem.

Este item procura apresentar o olhar dos professores/as sobre os caminhos percorridos no campo, a fim de detalhar como as experiências vivenciadas pelos professores/as de Geografia e como estas trajetórias se ressignificam, pois

A experiência com o lugar delinea-se em uma trama cujos feixes apresentam possibilidades de significação dos espaços pelos sujeitos. Quando eles decidem morar, viver em determinado espaço, transformam esse espaço em lugar à medida que atribuem-lhe sentidos. (MEIRELES, 2018, p.114).

Na perspectiva de identificar as diferenças entre os espaços produzidos pela transformação humana, campo e cidade se relacionam engendrados pelo processo de globalização. No entanto, destacam-se características opostas destes espaços. Partindo deste pressuposto, Teixeira e Castrogiovani (2016, p. 282) apontam algumas diferenças entre o campo e a cidade:

Pensamos existir três pontos que julgamos centrais na diferença entre esses espaços: densidade demográfica, paisagem e trabalho. Campo e cidade, para nós, podem ser entendidas como espacialidades, características concretas do meio. Sendo o objeto da Geografia o espaço geográfico, esse que por sua natureza comporta as duas espacialidades, se constitui como uma totalidade, o todo. Assim, o campo é parte desta totalidade, que ao mesmo tempo em que comporta e reflete fenômenos ocorridos em outras espacialidades, também possui luz própria, ou seja, é um ponto no holograma que é o espaço geográfico.

Os/as professores/as colaboradores/as da pesquisa vivenciaram o campo num momento de transição e transformação do modo de produção e da expansão industrial no território brasileiro, bem como no Oeste do Paraná. Devido à mecanização da agricultura, esses professores/as foram expropriados do campo, pela falta de terra e oportunidade. O trabalho árduo do campo não retornava em renda, trabalhava-se muito, era um trabalho pesado, e que, mesmo assim, não se conseguia o necessário para o sustento. Os pequenos agricultores não dispunham de perspectivas de melhorias estruturais e incentivos que permitissem ao camponês e a sua família uma vida digna. Além disso, neste período aumenta a pauperização do campo, pois “[...] a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas [...]” (FERNANDES et al., 2005, p.29). O professor Nilson recorda os momentos de dificuldades vivenciados no campo “ali passamos muita dificuldade... tivemos dois anos de seca e não produzimos alimento quase nada” (Professor Nilson/Entrevista Narrativa, 2018).

Os desafios e dificuldades apresentados pelo professor Nilson caracterizam o perfil da agricultura na segunda metade do século XX, marcado por significativas alterações no campo brasileiro. Isto implica, principalmente, o modo de produção agrícola, “firmado na transformação técnica, em benefício da modernização agrícola, foi utilizado para difundir a industrialização” (SCHLOSSER, 2005, p. 103).

Essas transformações no campo não estão somente na forma de produção (substituição do trabalho humano pelas máquinas, produção para atender o mercado e não a propriedade familiar), as mudanças ocorrem nas relações sociais, nos costumes e tradições vivenciadas pelos professores. Vivenciaram o campo, no contexto da modernização do campo. Como consequência destas alterações, muitas pessoas buscam, na cidade, oportunidade de trabalho e estudo.

Dentre as mudanças ocorridas no espaço rural, a mais evidente está relacionada à mobilidade populacional. A modernização agrícola altera a paisagem rural. Acentua-se o êxodo rural, a população urbana chega ao percentual de 70%.

O século XX foi caracterizado, no Brasil, por um intenso processo de urbanização iniciado em meados do século e fortalecido a partir de 1960. **A parcela de população urbana passou de 31,2% em 1940 para 67,6% em 1980.** (IBGE, 2003 grifo nosso).

Ainda em relação ao movimento da população do campo, Silva (1995, p.128) salienta que “A população rural migrante tende a ser absorvida dentro das suas próprias regiões de origem, talvez à espera da tão prometida ‘retomada do crescimento econômico’ do Centro-sul”.

Essa mudança repentina da população expropriada do campo ocorre nas diversas regiões do país, “desde os anos 80, a busca de melhores condições de vida e de novos espaços de desenvolvimento do capitalismo está interiorizando a indústria, levando as metrópoles a um crescimento apenas vegetativo” (FERNANDES et al., 2005, p. 30). Diante desta realidade histórica perpassam as trajetórias dos professores/as sujeitos da pesquisa, pois vivenciaram o campo quando criança e no decorrer da trajetória migram para a cidade em busca de oportunidade. A professora Angela justifica que

[...] a nossa, foi uma geração que foi meio que expulsa do campo, em função pelo menos o meu caso foi ter muitos filhos e não ter condições para essas criatura tudo se vê lá no sítio então vai para cidade em que se vira... lá você tem emprego ...então a gente chegou na cidade tinha que dar certo. (Professora Angela/Entrevista Narrativa, 2018).

Em virtude dessas alterações do campo brasileiro, significativa parcela da população do campo migra para as cidades na utopia de encontrar, na área urbana, melhores condições de vida. Nessa perspectiva, algumas famílias dos professores/as integrantes da pesquisa saíram do campo e vieram para vilas ou cidades, com o objetivo de dar aos filhos a oportunidade de continuar os estudos, haja vista que as escolas rurais atendiam somente as séries iniciais da Educação Fundamental. A entrevista da professora Clarice confirma esta condição quando narra que

Tanto é que o fato dele (o pai) ter vindo para a cidade é justamente para colocar a gente na escola para facilitar, como ele tinha bastante filho era mais barato morar na cidade e ele ir para o campo todo dia do que os filhos virem para a cidade todo dia. Só mais tarde veio o transporte. Então percebo que essa foi a forma do meu pai incentivar a educação. Ficou nas entrelinhas, mas agora, lembrando estamemória, entendo que aconteceu naquele momento, que quando criança obviamente não tinha esse entendimento. (Professora Clarice/Entrevista narrativa, 2018).

Na entrevista narrativa da professora Clarice três aspectos são relevantes: as transformações no campo, com ênfase na produtividade alterada por meio da mecanização; a precariedade da educação rural pela falta de incentivos e de políticas educacionais, as dificuldades com o transporte, com estradas de difícil acesso; e as lembranças que ajudaram a refletir/entender que a continuidade de seus estudos estava relacionada aos os incentivos que a professora Clarice recebeu dos pais, as memórias dessa trajetória de escolarização fizeram-na refletir ao narrar sua história, diante deste pressuposto, “o sujeito volta-se para si, para suas histórias, com um olhar sobre a própria constituição profissional [...]”. (PORTUGAL, 2013, p.236).

Baseado nestas reflexões, Portugal chama atenção quando escreve sobre a importância das trajetórias percorridas no decorrer da existência, “que há muitos tantos outros caminhos a percorrer, que há muitas encruzilhadas e/ou bifurcações que exigem escolhas, enfim, que o “chegar a ser o que se é” só se sabe andando, percorrendo os caminhos” (PORTUGAL, 2013, p. 24). Assim, as recordações/referências dos professores/as relativas ao campo fazem refletir sobre esses caminhos que retratam parte do mosaico que se configura o campo brasileiro. Inserido nesta ótica,

A base teórica para se compreender o campo brasileiro, está na compreensão da lógica do desenvolvimento capitalista moderno, que se faz de forma desigual e contraditória. Ou seja, o desenvolvimento do capitalismo, e a sua conseqüente expansão no campo, se fazem de forma heterogênea, complexa e, portanto, plural. (OLIVEIRA, 2007, p.131).

No entanto, as mudanças também acarretam processos da espacialização e territorialização do campo. Ao analisar as implicações sobre a lógica de desenvolvimento capitalista no campo é importante ressaltar que

Muito se tem falado e escrito sobre o ‘notável’ desempenho do ponto de vista produtivo da nossa agropecuária nessas décadas passadas, especialmente na crise dos anos 80. Mas pouco se fala sobre o resultado do ponto de vista social desse modelo de crescimento agroindustrial excludente que aumentou ainda mais a concentração da renda e a proporção de pobres no campo. (SILVA, 1995, p. 127).

Além do enfoque apresentado por Silva, outra consequência está relacionada às modificações sociais ocorridas no campo como “as tecnologias aplicadas à agricultura tiveram importantes rebatimentos no modo de vida das populações com a

adesão a costumes urbanos e alterações no padrão de consumo” (FABRINI, 2017, p.60). Em consonância a Fabrini (2017), os professores/as demonstram perceber as mudanças nos costumes, no modo de vida dos alunos em relação às vivências experienciadas. A professora Roseli, na entrevista, conta com admiração a mudança repentina que ocorreu com o modo de vida no campo, quando exemplifica sobre os alunos,

Eu cito muito esses exemplos e às vezes eles ficam de boquiaberto por que eles vivem em outra realidade muito urbana: eles falaram que nunca foram no Subway. Então, se vocês forem lá na cidade eu pago para vocês um lanche. Mas como a gente vai??? de cavalo. Vão até entrada da cidade deixam numa grama. Meu como? nós nunca vamos fazer isso? Como que não? Vocês são do campo. Vocês têm cavalo manso, vocês têm como ir sim. Eu fazia muito isso, ia na escola de cavalo, na Igreja de cavalo, lidar com o que tem. Você não tem carro arruma bicicleta, cavalo, alguma coisa dá... eles ficam chocados. Eles não acreditam que a gente fez isso. Parece uma coisa tão distante da realidade e são alunos rurais, da roça que trabalham na agricultura. **Só que assim eles estão muito distantes do nosso rural.** (Professora Roseli/Entrevista narrativa, 2018 grifo nosso).

A análise, interpretação e compreensão do conjunto de narrativas dos professores inscrevem a importância do professor no contexto da sala de aula. Quando na conceituação de lugar o professor consegue despertar o encantamento do aluno pelo conceito, propõe, a partir do conhecimento, [...] a valorização do lugar pelo aluno é um elemento que deve permear o ensino de Geografia, pois aproximar a vida do sujeito com o que acontece na escola é uma maneira de valorizar o lugar onde vive, dando significação ao que vai ser estudado. (CASTROGIOVANI et al., 2016, p.282).

Ainda nesta premissa,

O aluno reconhecendo elementos do seu dia a dia poderá ter mais interesse nas propostas do professor, ao valorizar estes, a relação do aluno com seu espaço é ressignificada, podendo derivar em uma afetividade maior e consciência da situação na qual está inserido. (CASTROGIOVANI et al., 2016, p.283).

No entanto, é notório, por meio das narrativas, que os professores/as que nasceram e vivenciaram o campo revelam nas suas práticas docentes a importância da Geografia do lugar e o lugar da Geografia, uma vez que os/as professores/as realizam a docência articulando as experiências de vida com os saberes na construção da formação cidadã. Demonstram, no fazer pedagógico, a sua

ressignificação do espaço rural, bem como revelam a sua afetividade com o lugar de formação pessoal e profissional.

É importante salientar e refletir sobre as transformações sociais e econômicas que o campo presenciou, diante deste cenário, Schlosser (2005, p. 83-84) aponta que,

Tem-se assistido, nos últimos anos, a uma verdadeira onda de transformações na agricultura. Essas transformações, na verdade, expressam as crises aqui pensadas em seus diferentes aspectos – econômico, político, social – e a constante necessidade de ajustes dos sistemas de cultivo, bem como a busca de formas e adequações às novas situações/questões/problemas que se colocam no cotidiano do agricultor. Nesse sentido, tais transformações expressam matizes que fornecem cores variadas, interagindo de modo particular no mosaico das transformações agrícolas. (SCHLOSSER, 2005, p. 83-84).

Este processo revela que se trata de um momento em que o campo passa por um modelo de transformação incentivada pela produção em grande escala voltada para atender a demanda do mercado externo e interno, a intensificação do uso de insumos agrícolas e a influência da indústria nesta estrutura da produção. “É nesse contexto que as áreas de agricultura moderna se tornam a presa de uma racionalidade devorante, trazida por aqueles vetores verticais. Nesse sentido, elas se tornam mais vulneráveis que as cidades” (SANTOS, 1997, p. 95). Ainda, segundo Santos(1997, p. 95),

Desse modo, o campo modernizado é muito mais sujeito a um processo de regulação que é comandado pelas forças de mercado hegemônicas, deixando pouca margem às formas, mais precárias, de regulação local ou de regulação pelo poder público, não importa o seu nível.

Ainda, “a importância econômica do rural brasileiro pode ser verificada também enquanto base de sustentação das atividades industriais e urbanas com o fornecimento de matérias- primas e alimentos” (FABRINI, 2017, p.66), neste caso, “o modelo agrícola brasileiro segue articulado aos interesses capitalistas, que tendem a otimizar o cultivo seletivo de determinadas culturas (soja, milho, etc.) e fortalecer o setor industrial, que produz maquinário e insumos”. (SCHLOSSER, 2005, p.107). Segundo a ótica de Schlosser e Fabrini, o Extremo Oeste do Paraná é articulado a este processo, os agricultores que conseguiram permanecerem no espaço rural, produzem, na maioria das vezes, para atender as intenções da agroindústria que se instalou na região, como o caso da Frimesa, Copagril, Sadia e as demais indústrias

de beneficiamento de grãos. No caso do município de Marechal Cândido Rondon, Schlosser (2005, p. 108) caracteriza esse espaço,

[...] localiza-se na microrregião de Toledo, Extremo Oeste do Terceiro Planalto Paranaense. O município caracteriza-se pelo predomínio de pequenas propriedades e grande parte dos camponeses estão ligados a associações e ao cooperativismo. Os produtos cultivados com maior predomínio são a soja, o milho e a mandioca, hortaliças e frutas. Destaca-se também a incorporação do cultivo orgânico [...].

De acordo com as narrativas dos/as professores/as, no momento em que vivenciavam o campo, faziam parte da agricultura camponesa, que produzia produtos para o consumo familiar, porém, praticavam a produção agrícola com destino à comercialização da soja, do milho, do leite, dos suínos.

Cabe ressaltar que o campo paranaense, formado principalmente por pequenas e médias propriedades, passou por alterações no modo de produção e na estrutura das propriedades rurais.

O contexto cultural da população marcou profundamente a ocupação e organização espacial dessa região. Uma das características marcantes dessas áreas rurais são as pequenas e médias propriedades dispersadas em médias e longas distâncias da área urbana. São famílias trabalhadoras do campo, que necessitam do auxílio de todos os membros para viabilizar a renda e a permanência nessas áreas. (PRESTES; MAGRO, 2014, p. 6).

A partir dessas transformações que se propagaram no campo a partir da intensificação das relações capitalistas de produção, surgem outras suposições a respeito aos traços agrários e rurais do campo. Além do modo de produção agrícola, a região Oeste do Paraná sofreu alterações pela construção da Hidrelétrica de Itaipu.

Um fator histórico, a construção da hidrelétrica de Itaipu, em Foz do Iguaçu e a inundação de áreas agricultáveis na região que formou o lago artificial no Oeste do Paraná, marcou as mudanças espaciais e sociais dos últimos anos. As alterações espaciais referem-se ao tamanho das áreas das propriedades que influenciaram na renda final das famílias. Já a alteração social refere-se ao grupo de pessoas, habitantes dessa região. (PRESTES; MAGRO, 2014, p. 6).

Essas transformações ocorridas no espaço rural (mecanização da agricultura e a construção da Hidrelétrica), contribuíram para que diversas famílias deixassem o campo, como o caso dos familiares dos professores/as colaboradores com a pesquisa. No entanto, essas alterações não expropriam totalmente as pequenas

propriedades, ainda a agricultura familiar procura resistir a subordinação urbano/industrial. Contudo na contemporaneidade na paisagem rural continua presente a agricultura familiar de pequenas e médias propriedades. Segundo Fabrini (2017), defendiam a ideia do fim do campesinato, ou seja, com a expansão das relações capitalistas no campo, o camponês não conseguiria manter-se no campo, uma vez que não se enquadrava nas características impostas pelo capital. Nesse sentido,

Nas teses do fim do rural, o campo encontra-se num processo de urbanização no contexto da modernização e industrialização da agricultura, quando estaria havendo um apagamento dos seus traços agrários. Assim, nessa compreensão, embora o campo não estivesse se tornando cidade, ele reproduziria relações sociais de produção semelhantes às presentes nas cidades. (FABRINI, 2017, p. 58).

O professor que viveu sua infância e adolescência no campo estruturou sua concepção do campo a partir do que vivenciou. As transformações do campo pelas relações capitalistas, a expropriação do camponês das suas terras, fizeram com que muitos acreditassem que seu lugar não seria no campo, não conseguiriam sobreviver nesse espaço. Diante deste contexto, a opção para esses professores seria a busca de oportunidade na área urbana. Uma forma encontrada seria por meio do estudo, foram incentivados pela família que estudar seria uma forma para ser “alguém na vida”. Viver no campo não seria possível para sobrevivência, principalmente pela quantidade de terra que era pequena para ser dividida entre os filhos, no caso irmãos dos futuros dos professores.

A professora Angela (2018) narra que o campo

sempre produziu em mim sentimentos fortes e confusos, pois ao mesmo tempo convivíamos coma coletividade, a partilha, a troca de experiências, a ambição, a prosperidade, a fraqueza e a certeza de que não teríamos futuro tranquilo se todos ficassem ali.

A professora Sandra (2018), quando narra sobre a sua trajetória de vida no espaço rural enquanto criança, relembra que

Meu pai ainda é agricultor, as dificuldades da vida no campo nesse período eram muito grandes, pois o lucro da lavoura era investido na compra de novas áreas de terra e também de novas máquinas para facilitar o trabalho na lavoura. Quando eu estudava nos anos finais do ensino fundamental I, a dificuldade financeira ainda era muito grande. Nesse período lembro que eu trabalhava muito na roça, carpindo nas curvas de nível e arrancando mato do soja, além de ajudar nos afazeres da casa.

De acordo com narrativas das professoras Angela e Sandra, as vivências no campo deixaram marcas das dificuldades enfrentadas neste espaço, do trabalhar, do estudar e das incertezas. Sob esta premissa, Portugal (2013, p. 112) define que,

Dentre os lugares geo(bio)grafados, a roça é compreendida como o lugar do trabalho infantil nas lavouras de subsistência, das brincadeiras improvisadas e também interrompidas e, da vida coletiva em família; a escola rural/urbana, no passado recente, como lugar da iniciação das trajetórias de escolarização, memórias e histórias das primeiras professoras e das primeiras aprendizagens escolares, [...].

Essas recordações das vivências no campo estão presentes no dia a dia da sala de aula. O professor/a evidencia esses momentos experienciados por meio de exemplos das trajetórias rurais, demonstra o que representa o campo na sua vida, e a necessidade de refletir sobre o espaço rural. Portanto, “esta cartografia da existência, revelada por meio das ruralidades, apresenta contornos variados inscritos no entrelaçamento de processos socioespaciais, identitários e culturais” (MEIRELES, 2018, p. 66). Logo, quando o professor/a apresenta os conteúdos com exemplos vivenciados no campo, acaba resgatando elementos diversos da construção dos saberes e do conhecimento. Assim, utiliza da sua experiência para incentivar o aluno da importância do estudo. A professora Helena, na narrativa, sinaliza a contribuição das suas vivências na construção do trabalho pedagógico em sala de aula:

Eu vou falando isso com os alunos, é assim quando a gente exige principalmente ensino médio, quando cobra muito que eles estudem e pensem lá numa profissão, saiam daqui e vão para uma universidade, vão para uma faculdade, vão para um curso, terminem e se profissionalizem. Eu também saí de onde vocês estão. eu falo, até determinado tempo eu trabalhava de empregada doméstica, eu poderia estar nessa vida até hoje, se eu não tivesse optado pelo estudo, não quero menosprezar essa atividade. Também é uma atividade digna. Mas quem gosta de fazer isso? Eu falei que não gosto de limpar nem a minha casa e tinha que limpar as dos outros para ganhar meu dinheiro. Então assim, eu sempre volto para falar de mim, quantos anos eu estudei o que eu tive que fazer para chegar onde eu estou. (Professora Helena/Entrevista narrativa, 2018).

O professor não abandona os traços rurais que o constituíram na sua formação-vida-profissão. Neste contexto,

[...] falar do rural não significa referir-se apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas nesse espaço, a partir de vários

elementos, como procedimentos, deslocamentos, posicionamentos, subjetividades, identidades. (PORTUGAL, 2013, p. 116).

Ao refletir sobre o espaço rural, “a partir do presente, com olhar no passado, ressignificando as experiências numa dimensão espacial” (PORTUGAL, 2013, p.226), os/as professores/as interpretam sobre o vivido. Em virtude desta análise, a professora Alessandra sinaliza, por meio da subjetividade, que o modo de vida no campo proporcionou uma vivência de leveza, experimentar a calma do campo no sentido da falta de ruídos, auxiliar na forma como lida com as questões do dia a dia em sala de aula,

Eu acho que a gente leva a vida mais tranquila assim, a gente tem um pouco mais de calma para assimilar algumas situações. Eu percebo assim, que o professor que vivia no campo tem um pouco mais de tranquilidade. Ele parece que aquela coisa de viver mais sossegado porque a gente tem aquela ideia do sossego porque você fez as suas coisas. Você não viveu desde a infância com o barulho da cidade dos caminhões do trânsito. (Professora Alessandra/Entrevista Narrativa, 2018).

Com o pressuposto definido por Portugal e da narrativa da professora Alessandra, o professor/a que vivenciou o campo apresenta na sua formação os traços das experiências vivenciadas no campo, por isso tem facilidade em trazer para o seu contexto essas características marcantes do campo para os alunos. “O cotidiano humano é, sobretudo, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas” (SOUZA, 2008, p. 95). Neste sentido, reviver o campo por meio das lembranças recordadas nas narrativas constitui

Num movimento de ressignificação pela emergência das ruralidades, algumas perspectivas se entrecruzam na elaboração de outros sentidos sobre o rural, a saber: espacial (lugar), produtivista (trabalho/renda), sociocultural (modo de vida) e ontológica (modo de ser-no-mundo). (MEIRELES, 2018, p. 66).

Diante destas afirmações, constata-se que a formação do professor consiste na relação entre vivências, experiências, escolarização e formação acadêmica. Segundo Passeggi (2016, p. 67), “tais noções nos ajudam a compreender que a formação ocorre ao longo da vida e em todas as circunstâncias da vida”. Essas experiências não são ressignificadas apenas no dia a dia da profissão, mas contribuem na constituição do ser/sujeito professor/a, “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-

lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 187). Diante desta análise, percebe-se que a “[...] narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 187).

O/a professor/a, ao narrar suas lembranças, faz uma reflexão dessas experiências e as ressignifica,

então essa disciplina árdua que o próprio campo impôs, a gente aprendeu na lida, pelo trabalho, eu acho que isso contribui para a gente se organizar, para eu me organizar enquanto profissional e eu acho realmente essa resistência essa dureza que a gente adquiriu é por causa do campo. (Professora Angela/Entrevista narrativa, 2018).

A sobrecarga, a quantidade elevada de alunos em sala de aula, a itinerância escolar, a desvalorização do professor, a perda de direitos, as péssimas condições de trabalho, o desrespeito, a indisciplina, a falta de compromisso do aluno, a burocratização e normas, a falta de estrutura, são alguns dos fatores que fazem desenvolver no professor o mal-estar docente.

O mal-estar docente é uma doença social que provoca uma enfermidade pessoal, causada pela falta de apoio da sociedade e do governo aos professores tanto no terreno dos objetivos de ensino como nas compensações materiais e no reconhecimento do *status* que lhe é atribuído. Na realidade, as condições econômicas e políticas não tem sido suficientemente favoráveis aos professores: os docentes parecem estar condenados a realizar mal o seu trabalho, já que os encargos tem crescido assustadoramente. (BRAND, 2013, p.73).

O(a) professor/a que vivenciou o campo, filho de pequenos agricultores, também vivenciou a falta de apoio do governante em relação a incentivos à agricultura familiar. Esta experiência pode contribuir para suportar os percalços e os desafios da educação que sofre com a falta de apoio da sociedade do governo, como salienta Brand (2013).

Nessa perspectiva, a formação do professor/a que vivenciou o campo possui um diferencial que é a vivência neste espaço. Apesar das dificuldades vivenciadas em sala de aula, as narrativas apontam que os professores/as sujeitos da pesquisa não perderam a motivação, pelo contrário, buscam formas de melhorar o trabalho, em novas metodologias, na formação continuada. Souza e Souza (2016, p. 435) ressaltam que

É na simbiose entre o que está sendo vivido no ‘espaçotempo’ da formação, com aquilo que a própria pessoa apreende no decurso da sua vida, nas múltiplas relações, nas experiências que estão sendo gestadas no espaço institucional da escola e/ou da universidade possibilitam sentidos diversos sobre a formação e profissionalização docente.

Em síntese, “Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino” (CUNHA, 1997, p. 187). O professor/a, ao narrar as experiências no período da infância, é notório perceber a influência deste momento para sua formação e reforçar a narrativa a sua identificação com o campo. Como afirma a professora Luciane (2018),

Aquilo que a gente vive no campo, principalmente na infância e na adolescência, isso faz parte de nós. Não vejo como dissociar, não tem como, porque faz parte de mim então com certeza, quando eu estiver explicando alguma coisa na sala de aula e eu precisar de um exemplo, eu for usar um exemplo com certeza eu vou relacionar com a minha vivência com coisas que eu vivi, com coisas que eu vi, com coisas que eu sei como funciona, por exemplo, em relação à agricultura.

Nesse sentido, as marcas experienciadas no campo estruturadas pela vivência fazem parte da formação do professor/a. Ao se reportar ao passado, o professor/a abre a janela da configuração do espaço do qual fez parte, visualiza toda a transformação do campo por meio da mecanização, identifica as consequências deste momento na sua vida e transforma esses elementos em conhecimento que transborda em ensino/aprendizagem na sala de aula.

3.4 OSTEMPOS DE ESCOLA COMO ALUNO/A E TEMPOS DE ESCOLA COMO PROFESSORES/AS

As narrativas sobre a infância compõem retratos da vida rural, os/as professores/as, por meio das recordações das trajetórias de escolarização, demonstram os percalços da educação rural nas últimas décadas do século XX. Narram sobre a importância do professor na formação do cidadão; as dificuldades relacionadas à falta de professor; à questão cultural; das distâncias percorridas para chegar à escola. O incentivo dos pais ou falta de incentivo para estudar; as trajetórias de escolarização e o preconceito e discriminação com o povo no campo, bem como esses desafios se ressignificam na formação pessoal/profissional. Neste sentido, “a

produção das memórias demandou dos docentes a construção de enredos que tomam a si como personagens protagonistas, inscritos em histórias familiares de luta pela escolarização” (RIBEIRO, 2014, p. 142). Destacam a importância do seu trabalho no processo de inserção e integração dos alunos na sala de aula, principalmente o aluno do campo. Em virtude desta intenção, estratégias e dispositivos de interpretação das narrativas docentes são relevantes para apreender os movimentos e saberes dos professores/as de Geografia.

Por meio das Cartas Experienciadas elaboradas pelos/as professores/as de Geografia e das Entrevistas Narrativas, constatou-se que os sujeitos da pesquisa passaram por uma escolarização semelhante. Iniciaram suas trajetórias escolares em escolas rurais pequenas situadas nas comunidades/linhas onde moravam. Ambientes constituídos de uma única sala de aula, a escola erigida unicamente pelo professor/a e atendida de forma multisseriada, em outras palavras, o/a professor/a das escolas rurais do século XX tinham por desafio ensinar quatro séries do Ensino Fundamental concomitante. Na maioria das vezes, as turmas ficavam divididas por filas, cada uma representava uma série, também o quadro negro era dividido por turmas.

O contexto vivenciado pelos professores nas trajetórias de escolarização no campo está relacionado, historicamente, ao conceito de educação rural desenvolvida no campo brasileiro, este,

[...] associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (MOLINA; FERNANDES, 2018 *online*).

Para facilitar a visualização das experiências de escolarização nas escolas rurais, estruturou-se o quadro 5 que apresenta fragmentos das recordações dos tempos de escola no campo vivenciados pelos/as professores/as de Geografia.

Por meio do conjunto das narrativas, os/as professores/as da pesquisa evidenciam as dificuldades vivenciadas nas trajetórias enquanto alunos das escolas rurais²⁹, as distâncias percorridas, a questão cultural, o descaso com a educação por

²⁹ Entende-se como educação rural todas as iniciativas, desde as escolas técnicas rurais até centros de treinamento comunitários. A educação praticada nas áreas rurais do Brasil consistia em um modelo fechado e fomentado por agências estadunidenses em parceria com o MEC (Ministério da Educação). As iniciativas visavam à integração das populações camponesas ao novo modelo de

parte do poder público. Ainda salientam que, para minimizar os problemas, por diversas vezes eram os próprios moradores que se responsabilizam em providenciar e manter esses espaços escolares, por meio de empréstimos e cessões de terreno feitos pela comunidade e mutirões de limpeza.

Quadro 5 - Trajetórias de Escolarização

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS ESCOLAS RURAIS	
Professora Ângela	[...] a professora iniciava passando conteúdo para a primeira série e as demais ficavam esperando e escutando, pois cada fila na sala de aula era uma série diferente, portanto, 4 filas com 5 alunos em média, assim, passar de fila significava passar de série.
Professora Roseli	Estudei na Escola Rural Bandeirantes e Escola Alto Mirim, ambas no interior de São João. As minhas lembranças são mais de trabalho do que de estudo, tínhamos muitas atividades para fazer na casa da professora, que ficava no pátio da escola. Éramos responsáveis por limpar a casa, o pátio, lavar roupas, buscar água na fonte, entre outras tarefas. Na escola também éramos responsáveis pelo lanche, limpeza da sala, do pátio. Nessas escolas frequentei o Ensino Infantil. (PROFESSORA ROSELI).
Professora Ana	Cursei a Educação Infantil e a 1ª série do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Presidente Médici, no município de Entre Rios do Oeste – PR. Concluí o Ensino Fundamental I na Escola Municipal Marechal Deodoro, no município de Pato Bragado – PR. Cursei o Ensino Fundamental II no Colégio Estadual Pato Bragado, neste mesmo município. Lembro-me que amava ir para a escola, admirava muito os professores e já me imaginava no lugar deles. (PROFESSORA ANA).
Professora Helena	Minha formação no Ensino Fundamental foi no distrito de Novo Horizonte, na Escola Estadual Zulmiro Trento. Lembro-me de alguns professores que, ou eram muito rudes (usavam réguas para bater nos dedos ou milho para ajoelhar na sala de aula por motivos fúteis), e outros que tinham mais e melhores métodos de ensino no aprendizado. Naquele tempo, a Geografia era ensinada como uma disciplina de Estudos Sociais, em que a preocupação era “decorar” nomes e datas sem nenhuma ligação com os fatos. (PROFESSORA HELENA).
Professora Luciane	Os professores do fundamental I eram conhecidos, pois moravam na comunidade. Marcaram e inspiraram, pois serviam como modelos para nós. Eram admirados, obedecidos e imitados. Não lembro de ter tido dificuldades em geografia. Sempre foi uma disciplina que eu gostei muito. (PROFESSORA LUCIANE).
Professora Sandra	Após os seis anos de idade fui morar com os meus pais e meu irmão mais novo em uma casa mais próxima da vila para poder estudar. Lembro que eu ia para a escola de bicicleta no período matutino, à tarde brincava muito. (PROFESSORA SANDRA)
Professor Nilson	Iniciei os estudos na primeira série, porém não sabia falar em português, só falava em alemão. (PROFESSOR NILSON) eu comecei na escola. Ali no Arroio Fundoa gente veio em 64 e 65, quando eu fui para escola Rodrigues Alves, professor Jandir Gironai veio o maior baque. Primeiro você tinha que aprender falar o português, para daí ser alfabetizado. Não era como hoje, era multisseriada: o primeiro ano era dividido em dois anos: o 1º ano fraco e primeiro ano forte. E eu lembro como se fosse hoje a cena do primeiro dia de aula: como a sala estava cheia. O professor foi logo perguntando se eu tinha um caderno de matemática e de

	português. Abriu meu caderno de matemática e foi escrevendo a atividade para fazer que consistia em escrever os números de de 1 até 9.
Professora Alessandra	Então nós fomos conhecer a escola, passava uma Kombi e levava nós para a escola. Para mim, essa experiência da escola não é boa no começo porque você ficou o tempo todo, igual um bichinho, sendo cuidado e daí do dia para noite você tem que levantar cedo e não vai mais ajudar, você vai para escola. Daí passa uma Kombi, Então, assim foi uma experiência ruim meu primeiro dia de aula e a professora disse você senta aqui e eu sentei e chorei quase a aula inteira porque eu não queria ficar lá.
Professora Clarice	Educação infantil em uma escola do campo, multisseriada, com um único professor em todas as séries. Havia um respeito grande pelo professor e eu sentia um afeto muito grande por ele. Naquela época, aprendíamos mais do que ler e escrever, aprendíamos a cuidar da escola, fazíamos a limpeza dela, das salas, havia um sentimento de pertencimento àquela escola, isto era desenvolvido também pelo grande estímulo dado pelo professor nas participações nos jogos escolares e treinamentos. (PROFESSORA CLARICE)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

No que tange à importância da figura do/a professor/a na vivência do campo, o papel desse protagonista vai além de ensinar os conteúdos curriculares. O professor/a era visto como autoridade na comunidade escolar, eram atribuídas funções como a responsabilidade com o molho de chaves da igreja, do pavilhão, bem como auxiliava nas atividades desenvolvidas pela comunidade como almoços, festas e bailes. O professor Nilson conta na entrevista que exerceu diversas atribuições, além de exercer a docência nas escolas rurais multisseriada:

Eu fazia papel de professor, diretor, secretário, a documentação era toda escrita à mão. Realizava as vacinações nas crianças da comunidade nas campanhas de poliomielite e também vacinava os animais (gatos e cães) nas campanhas de vacinação contra raiva, ficava sob minha responsabilidade o molho de chaves das Igrejas (Católica e Evangélica), do salão da comunidade, realizei títulos de eleitores e no período da ditadura militar, era pressionado a realizar filiações dos pais dos alunos da comunidade em partidos políticos. (Professor Nilson/Entrevista Narrativa, 2018).

Ao analisar a narrativa do professor Nilson é evidente reportar-se aos desafios enfrentados na profissão do docente que atua na escola rural. O profissional precisava distribuir o seu tempo de acordo com as funções desenvolvidas, não estão presentes neste contexto (RIBEIRO, 2014) referências da presença de diretor/a escolar, coordenador pedagógico, porteiros, funcionários de apoio ou merendeiras, para o funcionamento da escola. Diante das diversas atribuições, o/a professor/a, por diversas vezes, contava com a ajuda da comunidade. Ao recordar sobre esse tempo, passa pela memória as vezes em que se visualizava os pais e alunos em mutirão para contribuir com o trabalho do/a professor/a. Unidos de foice e enxada, os pais e os alunos realizam a limpeza do

pátio da escola, bem como os consertos do telhado, portas e janelas, quando necessário.

A professora Luciane (2018), na Carta Experienciada, qualifica a importância do professor/a na formação vida-profissão. “Os/as professores/as do fundamental I eram conhecidos, pois moravam na comunidade. Marcaram e inspiraram, pois serviam como modelos para nós. Eram admirados, obedecidos e imitados”. A professora Ana também recorda da sua admiração pelos/as professores/as “Lembro-me que amava ir para a escola, admirava muito os professores, e já me imaginava no lugar deles”. A professora Clarice salienta: “Naquela época, aprendíamos mais do que ler e escrever, aprendíamos a cuidar da escola, fazíamos a limpeza dela, das salas, havia um sentimento de pertencimento com aquela escola” (Professora Clarice/Entrevista Narrativa, 2018). Outra característica apontada pelos/as professores/as está relacionada ao perfil do/a professor/a das escolas rurais, “Lembro também que nessa etapa de ensino as minhas professoras eram bravas, muito exigentes” (Professora Sandra, 2018). “Havia um respeito grande pelo/a professor/a e sentia um afeto muito grande por ele” (Professora Clarice, 2018).

Ao revisitar as memórias sobre o cotidiano das escolas rurais nos tempos de infância, os professores/as recordam-se da “organização da escola, limpeza da horta, plantio era por conta dos alunos” (Professora Angela, 2018). Desde cedo, apreenderam a ter responsabilidade com o espaço que conviviam, este ensinamento ocorreu mediante as práticas do cuidar do ambiente escolar. As lembranças evocadas pelos professores/as sinalizam a importância da escola e do/a professor/a na formação do indivíduo. As experiências vivenciadas na infância são ressignificadas na vida adulta,

[...] a escolha que o aluno faz do BOM PROFESSOR é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. (CUNHA, 1995, p. 67 grifo do autor).

As questões e dimensões formativas das narrativas revelam elementos significativos sobre as experiências de escolarização dos/as professores/as, das vivências no campo, das trajetórias de escolarização, das itinerâncias profissionais contribuíram na escolha pela profissão, na formação e no exercício da docência. De acordo com Souza (2008, p. 93):

Tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização.

Ao escrever sobre as suas reminiscências da infância, os/as professores/as sinalizam nas entrevistas e nas cartas, a problemática relacionada à falta de professor para trabalharmos nas escolas situadas na área rural. “Nessa escola eu cheguei assim tudo muito atrasado, não culpa do professor que tinha acabado de chegar também” (Professor Nilson/Entrevista Narrativa, 2018). A narrativa do professor Nilson remete a uma problemática vivenciada nas escolas rurais, a falta de professor. O objetivo da educação difundida nos espaços rurais era de ensinar noções básicas do conhecimento, ou seja, ensinar os filhos do campo a ler e a escrever. Diante deste pressuposto, o ensino no espaço rural não tinha o intuito de formar professores para atender as necessidades deste espaço.

Em consonância com o contexto apresentado, a professora Alessandra, na entrevista narrativa, também relata a experiência vivenciada em relação à falta de professor. Recorda uma narrativa da sua professora das séries iniciais do fundamental: “A gente não tem professor para vir. Nós queríamos separar vocês, mas não tem professor que quer trabalhar aqui. Então veio a minha ideia, eu vou estudar. Eu vou ser professora e eu vou estar aqui para poder ajudar essas pessoas” (Professora Alessandra/Entrevista Narrativa, 2018).

Nas narrativas dos professores/as Nilson e Alessandra são notórias as dificuldades com a falta de professor para exercer a docência no campo. Esta problemática tem relação com o pequeno índice de pessoas do campo que chegavam a estudar, por isso na comunidade não se formavam professores para atender a demanda. Para suprir essas necessidades, muitas vezes era necessário que professores viessem da cidade, mas os desafios eram maiores: mudar de vida, viver no campo, as distâncias, a falta de transportes, a falta de estrutura e negligência dos órgãos públicos com a educação rural,

Quanto às adversidades vivenciadas nas trajetórias de escolarização, os/as professores/as que nasceram nas proximidades de Marechal Cândido Rondon enfatizam a dificuldade relacionada à questão cultural. O município colonizado por um número expressivo de famílias descendentes de alemães imigrantes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Porém, estes povos trouxeram os costumes, o

idioma alemão e os diversos dialetos que foram ensinados aos filhos, a exemplo do pomerano. Quando essas crianças começavam a frequentar a escola, iniciava o desafio de ambas as partes: para o/a professor/a buscar estratégias de ensinar a língua portuguesa e para os alunos o desafio de aprender um novo idioma, a língua portuguesa. A professora Ângela e o professor Nilson buscaram nas suas lembranças momentos que ficaram marcados na sua memória, como a dificuldade de comunicar-se com os colegas. Nas famílias, era comum falar entre si, na língua alemã. No excerto da narrativa, a professora narra que “Alguns colegas vinham sabendo falar apenas o alemão, a professora intermediava e ensinava o português” (Professora Angela, 2018). “Iniciei os estudos na primeira série, porém não sabia falar em português, só falava em alemão”(Professor Nilson, 2018). No início da profissão, o professor Nilson novamente se depara com o desafio da língua alemã, “[...] eu sabia falar alemão, porém na escola que fui trabalhar os alunos e a famílias falavam somente o pomerano, tive que aprender esse dialeto”(Professor Nilson/Entrevista Narrativa, 2018).

Das lembranças das trajetórias escolares, o professor Nilson e a professora Angela ressaltaram nas entrevistas narrativas o quanto foi difícil estudar devido ao deslocamento, as crianças percorriam vários quilômetros a pé para chegar à escola, “[...] dias de chuva, quando chegávamos molhados na escola, a professora deixava de tomar banho na sua casa, ao lado da escola e emprestava roupas da sua filha” (Professora Angela, 2018). As séries iniciais eram ofertadas nas escolas das comunidades rurais, no entanto, as propriedades nem sempre eram localizadas próximas às escolas. Diante destes percalços apresentados percebe-se que a vontade de estudar era maior do que os empecilhos, lembrados pelos/as professores/as.

Outra marca apresentada pelo professor Nilson nas lembranças da escolarização estava relacionada à falta de incentivo dos pais. Mas salienta que fazia parte de uma família de qualificação, os avós maternos que migraram da Alemanha para o Brasil vieram formados em curso superior, raridade neste período a presença da formação acadêmica no espaço rural.

No entanto, a professora Clarice recorda sobre os incentivos recebido pelos pais na vida escolar. Por meio das lembranças faz análise de onde veio a vontade de estudar. Salienta que, na adolescência, seu pai comprou uma Kombi para poder levar as crianças até a escola. A falta efetiva do Estado na garantia da educação

dificultava o acesso da população do campo à escola, pois, no campo, as escolas multisseriadas atendiam as séries iniciais do Ensino Fundamental, para prosseguir nos estudos era necessário deslocar-se para distritos ou para a sede do município, para tanto, o Estado não disponibilizava transporte para o deslocamento dos/as alunos/as. Neste caso, quando as famílias possuíam algum recurso, buscavam meios de transportar seus filhos até a escola, assim recorda a professora Clarice,

[...] porque não passava transporte escolar. Então, o que aconteceu, os vizinhos se reuniam e levavam. E aí o meu pai, por que nós éramos em 6 filhos e então o que que ele fez ele comprou uma Kombi para trazer os filhos e ele já tinha 4 filhos na escola e aí com certeza e o do pessoal. Mas para você ver, foi do bolso dele, quer dizer se ele entendia que tinha que tirar o dinheiro para comprar uma Kombi para levar os filhos e mais vim, né. Então, parece que eu acho que era assim mais ou menos, então, uma semana um pai levar outra semana outro, tirava eles do que do trabalho então a verdade havia um estímulo das famílias mesmo. (Professora Clarice/Entrevista Narrativa, 2018).

Os professores que vivenciaram no campo, quando iniciaram seus estudos nas cidades, relembram dos momentos que se sentiram discriminados: pelo “pé sujo”, em decorrência das distâncias percorridas para chegar ao ponto do ônibus, os pés ou os calçados ficavam empoeirados/ embarrados dependendo das condições climáticas (estiagem ou precipitação). As dificuldades financeiras resultavam na falta de calçado e roupas adequadas. “Na escola eu virei motivo de gozação, pois usava sempre o mesmo casaco” (Professora Sandra, 2018). A professora Alessandra busca na memória fatos que marcaram o início da escolarização na cidade,

E aí nós tivemos, assim, um choque de realidade muito grande. As crianças da cidade e as crianças do interior. Aí a gente era assim, o jeito de falar era diferente e a comida também, nosso lanche. Aquilo foi para nós muito terrível. Sem contar que as crianças da cidade ficavam chingando, tirando sarro, aí eles falavam pessoal... o povo da colônia chegou. (Professora Alessandra/Entrevista Narrativa, 2018).

Os/as professores/as que vivenciaram no campo, nas suas práticas pedagógicas, trabalham com a concepção de desmistificar o conceito pejorativo do campo. “O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 31). Em diversas vezes, “As expressões são carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2002, p. 25). Diante desses

equivocos sobre a concepção do povo do campo, a partir das experiências vivenciadas, a professora Clarice demonstra em sua narrativa a preocupação e a atenção com o aluno do campo,

Quando eu vejo alunos do interior na sala de aula e, ao longo do tempo quantas vezes, hoje nem tanto, mas quantas vezes o bullying, Quantas vezes, então, eu acho, assim, que a gente pode pela experiência que eu tive, a gente pode interferir nessa questão. Sabe, de poder atuar como professora no sentido de se valorizar importância desse menino de fazer os outros alunos compreenderem a importância do campo, a importância de quem vive, as diferenças, da cultura do dia a dia, não só da técnica, do mundo em que ele vive, mas de valorizar o respeito mesmo com o cidadão do campo, então eu acho que isso foi uma das principais coisas e de valorizar esse trabalho que é um trabalho duro, independente e principalmente para quem é pequeno, né, porque exige muito trabalho, é um trabalho árduo e que muitas vezes não é valorizado. Então eu acho que nesse campo é no dia a dia assim o que mais me ajuda é isso. A questão do olhar diferenciado e talvez se eu tivesse vivido sempre na cidade eu não tivesse tido essa compreensão. Eu não pudesse interferir tanto a favor do menino do campo, quanto até para o pessoal urbano também está na cidade de fazer o pessoal da cidade tentar compreender a realidade do campo. Acho que sim, que foi nesse sentido a vivência que me trouxe olhares de um olhar assim de tentar fazer uma mediação sempre de respeito como indivíduos do campo da importância do trabalho dele e do respeito com o cidadão tem que ter com todos. (Professora Clarice/Entrevista Narrativa, 2018).

Em consonância com as narrativas dos/as professores/as, Caldart (2002) fez uma análise da importância de demonstrar que o campo deve ser valorizado, bem como as pessoas que nele vivem. Em consonância a esta perspectiva, Molina; Fernandes (2018, *online*) afirmam a necessidade de uma educação que

[...] concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir *um modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais.

Para concretizar esse olhar sobre a população do campo é preciso construir uma educação que atenda os anseios desta população, nesse sentido, o professor/a que vivenciou o campo, por meio das experiências, contribui para o ensino-aprendizagem que possibilite ao aluno a compreensão do campo, desmistificando o preconceito em relação a este espaço. No entanto, o professor/a que trabalha nos espaços rurais ou mesmo nas escolas urbanas, por receber alunos provenientes do campo, precisa, por meio do ensino,

inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: *foi na escola onde pela*

primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. (CALDART, 2002, p. 24).

No entanto, essa concepção precisa trilhar por todas as instâncias da comunidade escolar. Por mais que os professores/as que nasceram no campo demonstrem preocupação e olhar diferenciado para esse assunto, a ideia que

[...] prevalece na sociedade é a que considera o campo lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Essa falsa imagem consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.49).

Inserido nessa ótica da importância de uma educação voltada para a população do campo surge a Educação do Campo no final do século XX, no entanto, “a construção de uma educação do campo implica em uma série de dinâmicas praticadas a partir da escola, mas de forma que congregue toda a comunidade na qual a escola está inserida” (WIZNIEWSKY, 2010, p. 34). Porém, o protagonista do corpus da pesquisa não vivenciou essa Educação do Campo³⁰ como aluno/a, mas as professoras Angela e Roseli exercem a docência em instituições intituladas de Escolas/Colégios do Campo.

Quando se trata da Educação Rural brasileira, essa esteve/está pautada em atender os interesses e as relações com o capital, como Arroyo (2005, p.21) afirma: “[...] há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. O Brasil, até meados dos anos 1950, caracteriza-se por ser um país essencialmente agrícola, a maioria da população vivia no campo. No entanto, até 1930 não se estruturou uma educação que viesse atender os anseios da população do campo. Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica (LDBEN), nas escolas do campo:

No Brasil, todas as Constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado

³⁰A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2012, p.3).

um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.(BRASIL, 2002, p. 7).

Ainda sobre esta questão, Fernandes (2002, p. 65) ressalta que, “na constituição de 1934, pela primeira vez, aparece uma referência à educação rural, que se constituía a partir do modelo de dominação da elite latifundiária”, a educação que se referenciou na década de 30 não veio atender os anseios dos sujeitos do campo, como os diversos trabalhadores que estavam inseridos naquele contexto e surgiu para contribuir na expansão do domínio do modo de produção capitalista. Essa torna-se cada vez mais desconectada da realidade vivenciada pelo povo do campo. Partindo deste pressuposto,

A escola tornou-se distante da sociedade. Os muros a separam do cotidiano das vidas dos educandos, pais, comunidade. A comunidade na qual a escola encontra-se inserida, no campo, com possibilidades e saberes acumulados por agricultores e agricultoras, aparenta estar desconectada dos conhecimentos apresentados pelos educadores, destoando da comunidade, dos seus ritmos, ritos e cultura. As especificidades de cada comunidade, com suas festas, organização, datas e formas de plantio e colheita, dialetos, entre outros saberes, deixam de ser aceitos. O que passa a vigorar é algo que busca desarticular conhecimentos historicamente acumulados. (MEURER, 2010, p. 14-15).

No entanto, o viés por onde se desenvolve a educação não tem interesse de apropriar-se dos conhecimentos produzidos e vivenciados pelos sujeitos do campo, “sendo assim, as singularidades, especificidades, particularidades e os modos de vida da população do espaço rural, foram historicamente desconsideradas pela legislação do país” (MEIRELES, 2013, p.91), ou seja, é possível afirmar que o propósito da “educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista” (SAVIANI, 2008, p.296). Diante desta estrutura de educação, os professores/as sujeitos da pesquisa vivenciaram as trajetórias de escolarização, tanto nos tempos do campo como na educação proporcionada no espaço urbano. Além do fato de que, nesse período, a escola não era para todos. Poucos dispunham do acesso à escola. As escolas rurais garantiam as séries iniciais e, para prosseguir, havia a necessidade de deslocar-se até as cidades e distritos, porém, a dificuldade de deslocar-se era imensa, neste momento, o transporte e as estradas eram precários no espaço rural, “[...] ausência de política de educação para a população do campo porque essa era

a marca daquele período: um projeto de um país sem campo, uma política de transporte escolar para os ‘resíduos’ da população do meio rural” (FONEC, 2012, p. 4). De acordo com o contexto, nos anos 90, houve uma parcela de fechamento das escolas rurais, principalmente as multisseriada, dessa forma muitos filhos de agricultores, os considerados pelo sistema capitalista como “resíduos” (filhos do campo), foram deslocados para as escolas urbanas.

Outra problemática apontada pelos/as professores/as está relacionada à desvalorização do trabalho da docência. O professor Nilson narra sobre os baixos salários recebidos no início da sua carreira quando lecionava no espaço rural, afirma que seu rendimento não custeava as despesas com o estudo e transporte para qualificar-se. “Não foi fácil custear minhas despesas escolares, o meu salário dava para pagar a Kombi e curso supletivo. Os demais gastos com os livros, as apostilas isso nem dava de tão miserável que era o salário [...]” (Professor Nilson/Entrevista narrativa, 2018). Por meio do excerto da narrativa é perceptível o descaso com a Educação do Campo e, de maneira geral, todo o contexto da educação no Brasil, bem como com os/as professores/as. Diante deste cenário,

A proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. – constituía um cabedal cultural ameadado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1162).

Partindo desse pressuposto apresentado por Ferreira e Bittar (2006), refletiu-se que a formação dos/as professores/as colaboradores com a pesquisa está inserida neste contexto de desvalorização do ensino, educação reproduzida no campo com o intuito de contribuir com o processo da modernização agrícola. Ou seja,

Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador, tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural, quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. (TEIXEIRA; CASTROGIOVANI, 2016, p. 280).

No entanto, a Educação do Campo, proposta pelos movimentos sociais, tem a preocupação em atender as necessidades do camponês. Como aponta Fernandes (2005, p.141):

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade.

Em 1988, com a Constituição, a educação é reconhecida como direito humano, “educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” (ARROYO et al., 2005, p.10), momento em que poderia nascer a esperança de uma educação na perspectiva de atender os direitos da maioria da população. Assim, “quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais” (BRASIL, 2002, p. 273). No entanto,

Com relação à educação, no ano de 1993, o sistema educacional caracteriza-se por um padrão caótico e ineficiente. De acordo com o relatório ‘Números da Educação no Brasil- 1994-2000’, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), a baixa qualidade de ensino estava refletida nos diversos índices que mediam a sua qualidade: 50% dos alunos da primeira série de primeiro grau repetiam e os alunos que chegavam a terminar o primeiro grau levavam, em média, 11,4 anos para fazê-lo, com índice de conclusão abaixo de 45%. Cerca de quatro milhões de crianças entre sete e 14 anos estavam fora da escola e cinco milhões frequentavam escola em turnos reduzidos. (PASSADOR, 2006, p.102).

Em relação ao povo do campo, a educação é ainda mais deficitária,

[...] no campo persistem incrustados todos os crônicos problemas de nossa educação: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreira dos seus mestres.(ARROYO, 2005, p.10).

Diante dos desafios apontados por Arroyo (2005), o professor Nilson recorda que, no início da profissão, além dos salários baixos, passava por rotatividade de escolas devido aos fins políticos. Então, trabalhou muitos anos em escolas de comunidades ou distritos do município. Lembra que passou por um período em que recebeu parte do seu salário apenas no mês de setembro, com atraso desde o início do período letivo, como salienta o professor, “a nossa sorte que o pai e o sogro nos ajudaram, estava casado e tinha filho pequeno” (Professor Nilson/Entrevista Narrativa, 2018).

Contudo, percebe-se que as políticas educacionais no Brasil, as quais afirmaram uma educação como um direito para todos, eram/são fragilizadas. É notório que a população do campo não possuía uma educação voltada às suas necessidades e muitos desses nem acesso à escola, confirma-se, então, um tratamento desigual e discriminatório em relação à população do campo.

A escola do meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, a população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito a educação básica. (ARROYO et al., 2005, p.10).

Essa trajetória da educação do espaço rural foi vivenciada pelos professores/as ao narrarem sobre as dificuldades de estudar no campo. Nas narrativas, os professores/as enfatizam as dificuldades, levantar muito cedo para pegar o ônibus, estradas precárias que faziam perder muitos dias de aula.

Diferente do aluno do interior de que quando eu morava, quando chovia, uma semana faltava na escola por que as estradas eram precárias... porque não tinha energia elétrica, caía a energia elétrica por 4/5 dias, por que o carro que ia arrumar não conseguia chegar. (Professora Roseli/Entrevista Narrativa, 2018).

Parafraseando Pereira (2013, p. 16), a educação rural, desde os primórdios, foi pensada a partir dos interesses do urbano, prevalecendo a concepção de que o campo, ou o rural, é lugar de atraso. “[...] para as populações do campo, não há necessidade de ‘muitas letras’”, haja vista que este espaço não necessita de conhecimento. Seguindo nesta ótica, “essa forma de pensar a educação para as populações rurais permitiu produzir nas populações do campo a ideia de que a cidade é o lugar dos sonhos”(PEREIRA, 2013, p. 16).

De acordo com as narrativas dos professores/as, essa falta de escolas voltadas para as necessidades rurais contribuiu para que esses jovens buscassem na cidade uma perspectiva de mudança das condições sociais, como a falta de oportunidade para estudar narrada pelos professores/as que nasceram e viveram no campo. Porém, neste período, a formação educacional tem por objetivo formar mão de obra que atendesse as necessidades urbanas. Neste caso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) define como finalidade da educação básica, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o

exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”(BRASIL, 1996, art. 22).

Conclui-se, assim, que a organização da educação brasileira até o início do século XXI não possuía políticas públicas que estruturavam a Educação do/no Campo. O pensamento de uma escola voltada para o trabalhador do campo, principalmente pensada para o camponês, surge no final da década de 90, a partir da organização de luta camponesa. E, a partir dos movimentos sociais que a Educação do Campo se concretiza, é regulamentada e desenvolvida a partir da criação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

Diante desta realidade, percebe-se que se desenvolveram no Estado do Paraná duas propostas de Educação do Campo. Uma desenvolvida no contexto dos movimentos sociais, a construção de uma proposta pedagógica destinada à população rural, essas escolas do campo surgiram dentro dos assentamentos e acampamentos do MST. Como afirma Caldart (2005, p. 91),

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele.

A outra, intitulada de Educação do Campo, consiste na mudança do nome das escolas/colégios situados nos distritos das áreas rurais dos municípios. Ou seja, na primeira década do século XXI, por interferência da SEED/PR, as escolas das áreas rurais mudaram sua nomenclatura para escolas do Campo, no entanto, a mudança não ocorreu no projeto pedagógico e no fazer docente. Segundo Nicola (2018, p. 96), “é fundamental compreender que a escola do campo deve ter como principal princípio o atendimento as necessidades dos povos do campo, valorizando as experiências de trabalho e vida, suas diversidades culturais”. Porém, as escolas/colégios do Campo, intitulados do Campo no município de Marechal Cândido Rondon, possuem apenas a nomenclatura, pois o PPP³¹, PPC³² e o PTDs³³ não contemplam um diferencial no ensino da população do campo, mantêm a extensão das escolas urbanas.

A escola do campo hoje é reflexo das políticas públicas levadas a cabo pelos interesses hegemônicos, relacionados ao processo de implantação do

³¹PPP: Projeto Político Pedagógico.

³²PPC: Proposta Pedagógica Curricular.

³³PTD: Plano de Trabalho Docente.

capitalismo no campo. As leis promulgadas em diferentes períodos da história brasileira trataram de homogeneizar as escolas do campo e da cidade, como forma de abrir caminho par ao processo de industrialização. (WIZNIEWSKY, 2010, p. 36).

Dos/as professores/as colaboradores da pesquisa, dois, a professora Angela e a professora Roseli, trabalham com duas realidades: 20 horas trabalham na sede do município e 20 horas trabalham em distritos municipais, onde as escolas são intituladas como escola/colégio do Campo. Nas entrevistas narrativas, os/as professores/as sinalizam que as Escolas/Colégios do Campo não apresentam PPP diferenciado ou projetos que venham a contemplar as necessidades da população do campo, pelo contrário, a estrutura educacional adotada nas escolas/colégios intitulados de Educação no campo não passam de uma extensão de ensino das áreas urbanas. A professora Angela relata na entrevista como visualiza a Educação intitulada do Campo na realidade escolar que exerce a docência:

[...] é a escola do espaço rural que trabalho, ela tem a nomenclatura e foi incorporada faz uns 7 anos. Só que isso é um projeto do governo incorporar ou não a nomenclatura de campo. Então, a gente tem a nomenclatura de Campo, mas todos os benefícios que os alunos ou até os professores teriam, esses não existem. Um exemplo desse diferencial seria na hora do pedido de remoção, um professor do campo tem pontuação a mais, isso é só no papel, na prática não está acontecendo. Então, por enquanto, eu acho que a gente tem só nomenclatura, na prática, a gente faz uma flexibilização com relação, por exemplo, ao que eu falei que aquele aluno que vai fazer silagem naquela semana não vem no colégio, depois oportuniza para ele as atividades, mas currículo próprio é alguma diferenciação muito maior se não tem, não existe não. (Professora Angela/Entrevista Narrativa, 2018).

No seu relatório de especialização em Educação do Campo, a professora Angela, com a colega Dóris Regina Mieth Dal Magro, faz uma análise sobre as dificuldades apresentadas na Educação do Campo por nomenclatura, ambas trabalham com uma escola que está inserida neste perfil,

Tendo a diferenciação oficializada, a Escola do Campo encontra outras dificuldades, pois muito mais que a nomenclatura diferenciada é na prática, no currículo, que as especificidades devem ser respeitadas. Contudo, esse se torna o maior desafio, uma vez que os profissionais não tendo uma preparação específica, na maioria das vezes acabam tendo as mesmas práticas das escolas urbanas. A dificuldade de acesso e a distância acabam dificultando uma dedicação específica do profissional, bem como desmotivando a busca por uma especialização de base prática real e que atenda as especificidades dos alunos do campo. (PRESTES; MAGRO, 2014, p. 10).

Nas escolas da contemporaneidade, “os currículos são prontos em instâncias educacionais governamentais, para serem aplicados nas salas de aula” (MEURER, 2010, p.14). No entanto, “o currículo da escola do campo deve garantir o direito à educação básica de qualidade, mas isso necessariamente não pressupõe que esteja atrelada a uma lista de conteúdos mínimos, assim como o da escola urbana” (MEURER, 2010, p. 23). “A escola tornou-se distante da sociedade” (MEURER, 2010, p. 14). No desdobramento perde-se a partir desta estrutura engessada à integração entre a escola e a comunidade. Como salienta Meurer (2010, p. 15),

A comunidade na qual a escola encontra-se inserida, no campo, com possibilidades e saberes acumulados por agricultores e agricultoras, aparenta estar desconectada dos conhecimentos apresentados pelos educadores, destoando da comunidade, dos seus ritmos, ritos e culturas.

Vários são os desafios a serem enfrentados para, de fato, concretizar uma educação do/no campo para o campo. A utilização dos saberes do povo do campo, o desenvolvimento de uma comunidade que prevaleça a consciência de uma educação voltada às necessidades do homem do campo, a permanência do aluno no campo, incentivos para concretizar esses anseios. A formação profissional do/a professor/a, muitas vezes o professor/a que atua nessas escolas não possui vivência nem formação para atender a demanda. Assim como a complexidade dos sujeitos que formam o campo como pequenos e médios proprietários, arrendatários, trabalhadores rurais temporários e permanentes é preciso construir um projeto educacional que atenda as diversas necessidades do povo do campo.

Contudo, enquanto o projeto voltado à educação do campo não se consolida, para possibilitar aos filhos uma oportunidade de estudar, as famílias, muitas vezes pela dificuldade encontrada no campo, migravam, deixando sua vida ali para viverem nas cidades em busca dos “[...] sonhos de letramento perdidos dos mais velhos e a criação de filhos letrados...” (RIBEIRO, 2014, p. 55). Essa preocupação em proporcionar melhores condições de estudos para seus filhos são evidenciadas nas narrativas experienciais dos professores/as. Porém, o interesse das famílias em melhorar o contexto social e econômico no qual estavam inseridos fez com que buscassem estratégias de alcançar o objetivo de proporcionar acesso à escola. Diante desta perspectiva,

[...] se desenrolam enredos vividos por milhares de famílias rurais, as quais, em nome de garantir aos filhos a escolarização ausente na ancestralidade,

tecem histórias singulares na vida itinerante em busca das letras, desenraizadas dos seus lugares de origem. Entendo que no conjunto de sofrimentos e privações das populações rurais, é possível reconhecer movimentos de famílias resilientes quando não se deixaram submeter à lógica perversa e tão atual de que pobre não aprende; de que para o trabalho com a terra não precisam as letras; quando driblam destinos nos quais parece improvável a apropriação de saberes intelectuais. (RIBEIRO, 2014, p.47).

A partir das experiências vivenciadas pelos/as professores/as e trajetórias escolares no campo, é possível tecer uma análise sobre a importância do espaço vivido na construção de uma identidade, o ser humano desvela-se no seu comportamento pessoal e profissional.

A capacidade de reflexão sobre o que fazemos e, em especial sobre o que fazemos com nós mesmos e o que deixamos de fazer conosco é da nossa condição humana e ela se dá pela linguagem como possibilidade de constante re-invenção de si. (SCHOLZER, 2008, p. 90).

Diante deste cenário, somam-se as experiências destes/as professores/as que possibilitam relacionar suas vivências com a prática docente, inserindo ao mosaico de conhecimentos vivenciados nos conteúdos abordados em sala. Já que, muitas vezes, a aprendizagem é facilitada quando o/a professor/a utiliza de exemplos experienciados para conceituar, exemplificar e trazer ao encontro da realidade do/aaluno/a o conhecimento geográfico. No entanto, o conhecimento ressignificado tem a capacidade de transformar o ensino por meio da figura do/a professor/a.

CAPÍTULO 4 - NAS ANDANÇAS E NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA ADQUIREM-SE EXPERIÊNCIAS QUE RESSIGNIFICAM EM CONHECIMENTO E SABERES

[...] as vivências, as situações formativas, as experiências no cotidiano fazem parte do conjunto de conhecimentos adquiridos nas andanças, nas trajetórias da vida no mundo, mundo repleto de histórias... histórias construídas no cotidiano da vida.

(PORTUGAL, 2013, p. 313)

A expressão Nas Andanças e nas Trajetórias de Vida Adquirem-se Experiências que Ressignificam em Conhecimento e Saberes, o título deste capítulo remete à discussão sobre os sentidos e significados atribuídos à vivência no campo, a qual “sinaliza a identidade do sujeito a partir da indicação e localização simbólica e afetiva do seu lugar, no qual o sujeito constrói uma rede de significados; lugar das vivências, da afetividade, do pertencimento” (PORTUGAL, 2013, p. 225) do/a professor/a sujeito da pesquisa com o lugar vivenciado. Nesse sentido, estabelecer a inter-relação entre as vivências no campo e como essas se inter cruzam com o fazer docente, as escolhas da profissão, a formação, os saberes e práticas do/a professor/a. No entanto, trabalhar nesta perspectiva não é uma tarefa fácil,

[...] cabe ao pesquisador no processo de interpretação das fontes destacar os elementos significativos da experiência de cada vida narrada, compondo um conjunto de dados capaz de singularizar as experiências vividas, além de entrecruzar histórias das trajetórias de vida-formação, revelando os modos de apropriação da profissão pelos professores. (PORTUGAL, 2013, p. 104).

A partir das experiências narradas pelos/as professores/as sobre as trajetórias de escolarização e suas vivências no campo, afirma-se que o lugar vivido, a identidade rural, o sentir-se da roça, as vivências, todas essas histórias foram determinantes na formação do professor. Diante deste pressuposto, Portugal (2013, p. 167) enfatiza a importância do conhecer a si, no intuito de

Traduzir-se, revelar-se, autorrevelar-se, desvendar-se, retratar-se, descrever-se são verbos que compõem o modo como as pessoas se percebem, se concebem, se interpretam e se narram. Também, retratam maneiras próprias de contar as suas singulares e múltiplas histórias de vida, se reportando às suas memórias sobre os lugares, as vivências, os acontecimentos e as situações experienciadas nos itinerários da vida e as pessoas que fizeram parte dessas experiências.

Desse modo, torna-se salutar pensar sobre os lugares vivenciados pelos professores e como estes são ressignificados no dia a dia da escola, outro lugar de vivência dos professores.

A escola é formada por um grupo de sujeitos que carregam consigo a construção de sua identidade, essa que foi produzida ao longo do tempo e em um determinado lugar. Entre os conceitos da Geografia, o lugar caracteriza-se como uma porção do espaço, onde a identidade do indivíduo está mais presente.

O lugar em que se constrói a identidade é marcado de história de vida, que se desenvolve com o passar do tempo. De acordo com Callai (2009, p.120),

a nossa diferença como cidadãos de um determinado lugar é que nos leva à construção da identidade do lugar, embora esta identidade não seja do lugar em si, mas das pessoas que vivem ali e que produzem um espaço com características próprias, com suas marcas e diferenciações internas.

A escola formada por vários sujeitos (professores, alunos, pais, equipe pedagógica), ou seja, a comunidade escolar se constitui a partir da junção de diversas identidades.No entanto,

Uma identidade profissional constrói-se com apoio na acepção social da profissão, mas, também se constrói, pelo significado que cada professor, como ator e autor, atribui à atividade docente no seu cotidiano, com base nos seus valores, seu modo de colocar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas aflições e suas aspirações, no sentido que tem a sua vida o ser professor e, bem como, em sua rede de relações com os outros professores, nas escolas, nos movimentos sociais e em outros agrupamentos. (FRANCISCHETT; ZANCANELLA, 2013, p. 25).

Ao considerar a complexidade da dimensão espacial das experiências que o/a professor/a traz consigo, essas delineiam marcas na identidade, os valores, ações e sentimentos dos quais constrói-se a realidade: marcas da formação da identidade, ou seja, sua própria história, que está caracterizada por experiências que contribuíram na construção da vida-formação-profissão. É importante entender como a história de professores que nasceram, cresceram no campo, contribuiu na formação da identidade pessoal e profissional.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, e em outros tantos diferentes lugares – casa, escola, igreja, praça, sindicato, fábrica – contextos da vida cotidiana. (PORTUGAL, 2013, p. 233).

É mister salientar que a identidade do/a professor/a que vivenciou o campo configura-se por meio da soma de elementos do convívio nos diversos lugares: na casa, na escola, na Igreja, na comunidade, no grupo de jovens, com os vizinhos. Esses elementos constitutivos pelas experiências são ressignificados: compromisso/comprometimento; sentimento/valores; respeito à natureza; saberes/identidade/formação e experiências/vivências.

Figura 7 - Elementos que se ressignificam das experiências do/no campo



Fonte: elaborado pela pesquisadora janeiro de 2019.

De acordo com os elementos ressignificados por meio das experiências vivenciadas no campo, na narrativa da Professora Alessandra está explícito que o lugar contribui na sua formação, salienta que “[...] eu sou uma pessoa que idealizou lá quando pequena, na escola multisseriada, eu preciso fazer alguma coisa, porque eu via que era difícil, não tinha professores/as suficientes. Então fui uma daquelas professoras Zoraide” (Professora Alessandra/Entrevista Narrativa, 2018).

Diante deste contexto, Guimarães (2015, p. 55) retrata que “A identidade do professor é construída discursivamente, transforma-se no e pelo jogo social. Não é fixa nem definitiva, mas está sendo constantemente produzida [...]”. Dessa forma, as experiências vivenciadas no âmbito escolar, de uma única professora para trabalhar com quatro séries na sala multisseriada ao mesmo tempo, despertou na professora

Alessandra o desejo de tornar-se professora de escola rural multisseriada. Por meio das dificuldades enfrentadas no exercício da prática profissional e os problemas decorrentes na educação rural as colocaram diante da necessidade de superar os modelos vivenciados quando criança e promover melhorias devido à sua contextualização. A professora Alessandra, na sua narrativa, revela que trabalhou na escola multisseriada, semelhante ao que vivenciou na infância,

Lembro que era a minha professora que fazia o lanche e tantas outras atribuições além de ensinar. Aí eu fui ter a ideia da função do professor daquela época, depois que me tornei professora. Lá no passado se questionava por que a professora agiu assim? Mas a professora Zoraide não ensinou, olha só eles já sabem fazer essas contas e a gente não sabe? Aí eu fui entender vivenciando que ela passava que realmente acabava que você não dava conta de fazer e atender todas as séries de uma vez, não é porque você quer, mas acaba defasando. (Professora Alessandra/Entrevista Narrativa, 2018).

Sem dúvida, a formação do/a professor/a que vivenciou o campo é resultado da soma das trajetórias no espaço rural, juntamente com outras diversas experiências, constituiu um sujeito articulador por vivências diversificadas que formam sua própria identidade. Meireles e Souza destacam que “[...] a construção da identidade profissional das professoras se intercrusa com a dimensão pessoal através de uma linha de continuidade que resulta de seus contextos espaciais (cidade-roça-cidade), sociais e biológicos (MEIRELES; SOUZA, 2013, p. 195-196). Neste sentido, os contextos espaciais dos/as professores/as são roça-cidade, quando estes desenvolvem suas atividades no espaço urbano ou retornam em algum momento para o campo como professores das escolas/colégios intitulados de Campo.

Portanto, “[...] os professores de Geografia, ao narrar suas histórias, interpretam e refletem sobre o vivido e buscam conferir sentido e significado às suas experiências e ao seu lugar, como cenário biográfico[...] considerando a complexidade da dimensão espacial de suas experiências” (PORTUGAL, 2013, p.226). No intuito de compreender a dimensão de suas experiências e contribuir com esta ideia, Cunha (1997, p. 189) confirma que

[...] o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.

Em consonância com Cunha, na epígrafe deste capítulo Portugal (2013) enfatiza a importância das experiências adquiridas nas andanças, nas trajetórias da vida no mundo. No entanto, por meio das narrativas, os/as professores/as sinalizam como as situações vivenciadas no campo contribuíram na formação. Ainda, no conjunto de conhecimentos consolidados neste lugar como se reverberam com a prática docente em sala de aula. Diante desta trajetória do professor, ao buscar

A lembrança individual apoia-se nos quadros da memória coletiva e esta permite retorno ao passado, no intuito de conformá-lo ao pensamento e às representações do presente inseridas na sociedade atual e no seu grupo de pertença. (BRAGANÇA; MAURICIO, 2008, p. 255).

Assim, expressam suas representações dos processos que vivenciam ou vivenciaram. Em outras palavras, ao entrelaçar as experiências vivenciadas pelo/a professor/a que vivenciou o campo, permite a formação de novos enredos, possibilitando que as trajetórias e experiências do passado possam ressignificar-se de várias formas de acordo com o contexto que estiver inserido.

Ao

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. (JOSSO, 2007, p. 415).

De acordo com o contexto de formação da identidade, o/a professor/a que vivenciou no campo tem interferência deste momento na sua existencialidade “em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos desestruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas” (JOSSO, 2007, p. 416).

Neste contexto, além das vivências no campo, o dia a dia da profissão também contribui na formação. Como não ficar marcado na identidade do professor o episódio de 2015, em que milhares de professores representavam a classe de luta e reivindicação dos direitos que o governador Beto Richa estava, por meio de dois projetos inseridos para aprovação na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), retirando conquistas históricas do magistério? A classe trabalhadora de professores mobilizou-se e foi à luta, sofreu ataques violentos com bombas de gás e balas de borracha. De acordo com essa análise, entende-se que os desafios dos professores/as não estão relacionados apenas com a sala de aula e com a

comunidade escolar, mas vai além do espaço escolar, como a experiência que centenas de professores/as vivenciaram na luta por uma educação de qualidade e em defesa dos direitos da classe de professores/as. De acordo com a notícia,

A história que se fez dia 29, de um jeito torto, desumano e arbitrário, jamais será esquecida pelos trabalhadores da educação do Paraná. Para nós, o dia 29 que representa luto também representa resistência, e será memória para que não esqueçamos jamais de um governo insano e suas tiranias³⁴.

Diante deste contexto explicitado, experiências e desafios de

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de ator em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 231).

Em relação ao trabalho docente contemporâneo, outros elementos estão presentes em sala de aula, a escola é reflexo do que acontece na sociedade. A sociedade passa por mudanças, o contexto familiar também, e essas alterações se difundem no cotidiano escolar e, muitas vezes, o/a professor/a tem dificuldade em lidar com tantas situações adversas,

Para que nós, professores, possamos desenvolver o nosso trabalho, precisamos primeiro cuidar das crianças que chegam com problemas emocionais, sociais e, às vezes, de saúde. Depois, temos que atuar dentro de condições de trabalho muito adversas, em que os recursos são insuficientes, os espaços físicos reduzidos para atividades lúdicas e criativas. Diante dessas perspectivas, os docentes querem ajudar, mas não conseguem. Indagações feitas pelos docentes: O que estou fazendo aqui? Isto faz parte do meu trabalho? Qual é meu ofício? (BRAND, 2013, p. 75).

Em consonância com os apontamentos de Tardif (2014) e Brand (2013), a professora Angela narra sobre o papel que desenvolve em sala de aula. O trabalho docente vai além de expor os conteúdos geográficos, seguir o PPP, as diretrizes curriculares e a proposta pedagógica. A professora salienta que, para vencer as dificuldades e buscar o interesse do aluno pelo conhecimento, precisa encantar com a importância desta ciência na vivência de cada um,

³⁴Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2015/05/08/professores-do-pr-nao-esquecerao-tirantias-deste-governo-insano.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Eu não tenho como não falar com empolgação! Que eu falo com empolgação mesmo! Às vezes é engraçado a gente falar no dia a dia com as pessoas, a gente tem uma certa postura. Mas eu, na sala de aula, eu me delicio, deixo aflorar o sentimento de pertencimento no campo. Com meus exemplos procuro despertar esse encanto, esse sonho neles de estudar. Quem vai fazer isso? Eles, por si só, com essa tecnologia que eles têm na mão e pouco contato com os pais que eles têm? Às vezes eu vejo, tem alguns profissionais que falam assim, mas eu só vou lá dou minha aula. Mas hoje o nosso aluno não quer só aula. Para eu conseguir dar a minha aula, eu primeiro tenho que cativar ele. Quando aquele olhar assim de 'Nossa! A profe contacoisa legal', quando o aluno faz esse olhar para mim, pronto, agora vamos para o conteúdo, pé no chão. (Professora Angela/Entrevista Narrativa, 2018).

O enfoque do debate é justamente demonstrar que o conjunto das experiências e, neste caso, as do campo, fazem parte da formação e construção dos saberes em sala de aula. O sujeito não se constitui enquanto professor, somente com conhecimentos acadêmicos e escolares, mas também no enredo de suas vivências. Neste caso, como as trajetórias experienciadas no campo contribuem na formação do/a professor/a e são ressignificadas em sala de aula pelo/a professor/a, por meio das marcas, da forma como o professor visualiza o espaço, lugar e tempo e concepção de rural que se configuram na profissão. Nesse sentido, Tardif (2014, p.232) acrescenta:

[...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática.

Em consonância com Tardif (2014), os/as professores/as demonstram carinho, afetividade e a importância do campo na sua formação. Por meio das narrativas, observa-se as marcas do campo na memória evocadas pelos/as professores/as, “A vida na roça, a infância e a adolescência foram marcadas por uma vida livre, saudável, cercada de parentes, famílias grandes, sem grandes preocupações e sem pressão de qualquer natureza” (Professora Roseli/Carta Experienciada). Portanto, “Aquilo que a gente vive no campo, principalmente na infância e na adolescência, isso faz parte de nós. Não vejo como dissociar, não tem como, porque faz parte de mim”. (Professora Luciane/Entrevista Narrativa). Nesta perspectiva, é evidente as marcas do campo das situações vivenciadas na formação identitária do/a professor/a, assim reafirma a professora Clarice quando narra que o campo “trouxe

experiências maravilhosas, marcantes que hoje me auxiliam” (Professora Clarice/Entrevista Narrativa). Diante deste contexto, a professora Helena narra o que o campo representa

O campo ou o meio rural tem um significado muito especial por ser um lugar que se diferencia da cidade [...]. Para mim, 'lugar' era o espaço que eu conhecia bem, que estava sempre em contato, onde me sentia confiante e como algo que me pertencia. (Professora Helena/Carta Experienciada).

Quanto às recordações da memória, numa perspectiva de analisar a construção do conhecimento produzido no espaço onde se vive, o professor Nilson relembra que buscava informações para entender o contexto mundial da agricultura. Usava o rádio como meio de comunicação, assim ouvia notícias da Europa por meio da BBC de Londres e a Central de Moscou. De acordo com o que vivenciava no campo e as perspectivas divulgadas pelo rádio, não visualizava o campo como promissor, pois a intensificação da mecanização não trazia benefícios para a pequena propriedade, por essa razão almejava a oportunidade de um novo rumo para sua vida no exercício da docência. Outro motivo que lhe fez estudar consistiu em levar o conhecimento para o campo. A maioria dos agricultores daquele momento eram considerados analfabetos ou frequentavam poucos anos de escola, fruto do descaso das políticas públicas em relação à educação rural. Neste sentido, o objetivo de estudar consistia em auxiliar aqueles agricultores que, em certas circunstâncias, foram manipulados pela propaganda da modernização. Dentre as formas de induzir o agricultor está a de

Produzir alimentos para o mercado externo permite que os agricultores deixem de preocupar-se com os produtos que consomem, e passem a orientar seu trabalho pelos preços pagos para a exportação. Essas investidas ideológicas promovem a 'dependência' do produtor, dificultando a compreensão do processo no qual são envolvidos e conseqüentemente, a sua organização, tendo em vista a real emancipação. (MEURER, 2010, p. 19).

A afirmação de Meurer vem dialogar com a formação crítica do professor Nilson, quando se questiona, na entrevista narrativa, quais foram os motivos que o levaram a estudar e a tornar-se professor. Ele, então, narrou que sua escolha profissional está diretamente relacionada ao

[...] que vivenciei no campo, o simples carinho e eu ter autoridade sobre ajudar todos os agricultores naquele tempo se matando trabalhando e não dava nada, a gente estava vivendo aquele contexto da mecanização e foi

o que percebi, aquilo era uma forma de explorar. (Professor Nilson/Entrevista Narrativa, 2018).

Nessa perspectiva, conhecer as trajetórias de vida e escolarização do professor contribui para entender quem é esse profissional, como seus saberes são desenvolvidos em sala de aula e como são mesclados ao conhecimento acadêmico. No momento que relembra suas experiências vivenciadas, tem a oportunidade de refletir sobre esses momentos da vida e analisar como estas lembranças fazem parte da formação-vida-profissão. No decorrer das entrevistas, foi possível sentir a emoção dos professores ao relatarem suas experiências de vida, precisavam parar para recompor-se. Assim, as narrativas autobiográficas na dimensão teórica- metodológica contribuíram para

Refletir sobre si, sobre suas experiências, sobre as culturas com as quais estabelecem contato, sobre sua própria história, permite-lhes entender a sua visão de mundo e como chegou até ela. Todas as reflexões levam também à reflexão sobre o processo formativo profissional, de como se tornou professor, leva-o a pensar na formação, a entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação. (FERREIRA, 2013, p. 248).

A reflexão constitui como elemento capaz de promover a análise do processo formativo profissional, como afirma Ferreira, na perspectiva de entender que os saberes resultam das várias experiências vivenciadas, por meio da afetividade, dos sentimentos construídas no espaço vivenciado. Além disso, auxilia na dinamicidade da prática pedagógica, como narra a professora Ângela, “é preciso criar formas de encantar o aluno, para então ensinar o conteúdo” (Professora Angela/Entrevista narrativa, 2018). O/a professor/a, ao trazer para sala de aula, por meio dos exemplos vivenciados, as suas experiências enquanto criança, o contato com o natural faz o/a aluno/a refletir sobre a importância do conhecer e preservar a natureza. Na carta escrita pela professora Helena há uma narrativa sobre histórias da infância, o contato com a natureza, quando narra,

Quase todo o dia tomava banho de rio que ficava no fundo do sítio, sem preocupação com possíveis animais peçonhentos que apareciam uma vez por outra. Dias de chuva (verão) eram sempre aproveitados para um bom banho de chuva, e que ficávamos até estarmos tremendo de frio para só então entrar e trocar de roupa, comer algo, (normalmente pão com chimia) e quando ficava escuro já íamos dormir. Normalmente dormíamos cedo porque naquele tempo havia “hora” para assistir tv (preta e branca), quando muito assistia o jornal e após ia para cama. O sono vinha rápido, pois sempre aproveitava muito bem o tempo para o trabalho diário e o que

restava era usado para brincar. (Professora Helena/Carta Experienciada, 2018).

O professor/a, ao refletir sobre seu processo formativo, sobre seus saberes, reinventa o seu dia a dia na execução das atividades de ensino. Como afirma Portugal (2013, p.85), “[...] saberes e aprendizagens são construídos no seu fazer cotidiano, nos seus espaços de vivências e do exercício da profissão”. A reflexão sobre suas trajetórias e vivências também reafirma, reconstrói e delinea a sua identidade profissional.

Conhecer as trajetórias de escolarização e de vivências dos/as professores faz entender que seus saberes, sua formação pessoal e profissional vão além dos conhecimentos tecnicamente adquiridos. Desse modo, Lopes escreve que

[...] podemos afirmar que a profissionalidade docente, vem como seu componente nuclear - os saberes da docência - não podem ser confundidos com simples acúmulo de competências técnicas. Trata-se de um conjunto integrado (um compósito) de conhecimentos que tem como fio condutor a própria história. (LOPES, 2016, p.31).

E esse conjunto integrado de conhecimentos, como menciona Lopes, também contribuiu na escolha da profissão. Nas narrativas, os professores relatam que muitos se tornaram professores por que tiveram referências na sua escolarização. O professor do ensino fundamental foi um exemplo a ser seguido e isso o/a impulsionou a tornar-se professor/a, além de que as lembranças de sua escolarização no campo ficaram na memória dos professores colaboradores da pesquisa. Portanto, dentre elas: a forma como o seu professor conduzia a aula, o carinho com as crianças, a sua forma de ensinar. Essas experiências vivenciadas no campo, com as trajetórias de escolarização, são os elementos norteadores para a escolha e o exercício da profissão, no próximo item identifica-se os motivos que levaram os professores a escolherem a profissão docente.

4.1 O CAMPO E A ESCOLHA DA PROFISSÃO

No contexto deste estudo, refletir por meio de narrativas autobiográficas as razões pelas quais os/as professores/as colaboradores/as da pesquisa escolheram a profissão e o curso de Geografia é essencial para investigar as trajetórias de formação docente que nasceram no campo, bem como a sua prática profissional. À

medida que se investiga a formação dos/as professores/as, suas implicações no processo de aprendizagem do saber ensinar, significa pensar nas dificuldades da formação acadêmica e continuada. Diante deste propósito, o conjunto das narrativas autobiográficas serve para entender o processo de formação do/a educador/a. No entanto, essa formação não acontece de maneira desarticulada da prática profissional, necessita-se conhecer as trajetórias do ensinar, dos saberes docentes e o fazer na profissão.

Neste contexto, “[...] a formação docente, enquanto espaço-tempo privilegiado de aprendizagem do saber ensinar, é concebida como processo que acontece ao longo da vida do professor [...]” (SILVA, 2010, p. 21), somam-se as variadas experiências vivenciadas nas trajetórias escolares, “a formação pré-profissional, a formação profissional inicial e a formação contínua e permanente no âmbito da prática profissional” (SILVA, 2010, p. 21). Para tanto, estudar a formação do professor se faz a partir das experiências vivenciadas no decorrer da vida-profissão, por isso “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 28). Diante desta perspectiva, o/a professor/a, ao longo da sua trajetória profissional, vai enriquecendo o trabalho com a experiência (do lugar onde vive, do convívio familiar, da formação, favorecendo, de forma significativa, na aprendizagem do saber ensinar. A narrativa mobiliza o pensar sobre o fazer e o viver a profissão docente. Diante da formação do professor/a,

Sabemos todos que é impossível definir o ‘bom professor’, a não ser através dessas listas intermináveis de ‘competências’, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. (NÓVOA, 2009, p.28).

A escolha profissional, ou seja, optar em realizar a licenciatura em Geografia é um dos assuntos debatidos, principalmente no que tange aos motivos que levam o sujeito a se tornar professor de Geografia. De acordo com as narrativas dos professores colaboradores, a escolha pelo curso de Geografia se justifica em conformidade com as experiências vivenciadas desde a infância no espaço rural, como narra a professora Luciane, no seu Perfil Biográfico,

Sempre gostei de geografia, isso me motivou na escolha dessa licenciatura. **Acredito que o gosto por essa ciência se deve ao fato da minha criação em área rural, onde eu estava em constante contato com a fauna, a flora, o solo, a água, as rochas, enfim, com a maravilhosa natureza,** atualmente, isso contribui para motivar meus alunos a despertarem para os

cuidados com o meio ambiente e tudo aquilo que a geografia contempla (o que não é pouco). Gosto também da abordagem geopolítica e social que a geografia abrange. Penso que temos um papel muito importante na formação dos cidadãos brasileiros, por isso eu acredito na ação transformadora da educação. (Professora Luciane/Perfil Biográfico, 2018 grifo nosso)

A partir da Carta Experienciada, a professora demonstra que a escolha pela profissão está relacionada ao espaço vivenciado pelo sujeito. Em consonância com Silva (2010, p.81),

Enquanto pessoa, o professor vivencia diversas experiências, no decurso da vida, as quais vão marcando e demarcando sua personalidade, sua identidade, seus modos de ser e estar no mundo, o que implica numa forma particular de se tornar e ser professor. Essas experiências vivenciadas pelos professores são, em grande parte, a fonte dos saberes, dos conhecimentos, competências, habilidades, técnicas e métodos que eles mobilizam na prática docente.

As experiências vivenciadas no campo contribuem na formação do professor. SILVA (2010, p. 24) salienta que a formação “[...] pessoal está fortemente implicado no profissional, constituindo um fator decisivo na construção da profissão docente e na configuração dos processos educativos escolares [...]”, a professora Luciane caracteriza a importância da vivência no campo com sua preocupação em fazer com que a ciência geográfica auxilie na formação do cidadão. Acredita que o fazer docente seja capaz de transformar a educação.

Essa perspectiva de ensino de Geografia que valoriza o lugar e as experiências dos alunos é possível de ser materializada a partir do momento que, durante as aulas, ao ensinar Geografia, os professores e alunos sejam capazes de apreender temas da vida e transformá-los em meios para compreender o mundo. (MEIRELES, 2013, p. 194).

O quadro 6 - A escolha da profissão: Professor/a de Geografia apresenta as narrativas dos professores/as que relatam as lembranças sobre os motivos da escolha da profissão docente, o que a fez tornar-se professor/a de Geografia. As principais influências sinalizadas pelos interlocutores apontam: o professor sujeito da pesquisa enquanto aluno, as marcas e as lembranças desta trajetória de escolarização, os seus ex-professores, o carinho e admiração dos seus primeiros mestres. A intenção de buscar na cidade oportunidade de trabalho e estudo.

Quadro 6 - A Escolha da Profissão: Licenciatura em Geografia.

A Escolha da profissão: Professor/a de Geografia	
Professora Clarice	Ser professora de Geografia é uma opção daqueles que, além de escolherem uma profissão, amam ou tem afinidade pelo espaço geográfico e pelo seu funcionamento. Nossas vivências como alunos trazem contribuição em nosso desempenho como professores. Em meu tempo de aluna, lembro que muitas vezes não compreendia o conteúdo, parecia algo do outro mundo e só possível ao professor, por isso, na medida do possível, procuro achar maneiras, nem sempre consigo, de explorar o conteúdo de forma que seja entendível para o aluno, em uma linguagem acessível. (PROFESSORA CLARICE)
Professora Helena	“Minha decisão na escolha do curso no Ensino Superior não foi bem uma “escolha”, pois ao mesmo tempo em que iria estudar, teria que trabalhar e também pensei em cursos que teria mais facilidade para aprovação no vestibular. Cursei Geografia na UEM. Foi uma oportunidade que apareceu a partir do convite feito por um amigo meu, conhecido de infância, que já estudava e morava naquela cidade”. (PROFESSORA HELENA)
Professora Sandra	Por influência de uma tia Professora é que comecei a cursar geografia. Formei-me na Unoeste de Presidente Prudente SP. Atuo como professora concursada há 14 anos. A formação inicial é reflexo para a vida escolar, hoje ainda tenho muita dificuldade para escrever de maneira correta e lembro dos meus professores do ensino fundamental e médio que tinham problemas com a indisciplina da turma e foram pouco exigentes.(PROFESSORA SANDRA)
Professora Luciane	Escolhi fazer magistério, pois sempre gostei e admirei meus professores. Admirava a profissão. Depois do magistério escolhi uma faculdade de licenciatura para dar continuidade ao que eu já estava me preparando. Escolhi o curso de geografia por que eu gostava.(PROFESSORA LUCIANE)
Professora Angela	A escolha da minha profissão se deu naturalmente por admiração a minha professora de ensino fundamental inicial. A escolha da geografia foi por acaso, a intenção maior era matemática, mas devido à inviabilidade financeira escolhi um curso gratuito, ligado a educação e novo na região, foi assim que eu escolhi a Geografia. (PROFESSORA ANGELA)
Professora Ana	Sempre quis ser professora. Minha mãe e minha tia são professoras da Rede Municipal. Desde pequena brincava de "escolinha" em casa e queria isso como profissão. Portanto, já no Ensino Médio escolhi cursar Formação de Docentes (Colégio Estadual Eron Domingues – Marechal Cândido Rondon - PR), e com 16 anos, comecei a estagiar na educação (Educação Infantil e Ensino Fundamental. Pensei muito, e dentre as Licenciaturas, senti que me identificava mais com a Geografia. Sempre tive bons professores de Geografia que com certeza me influenciaram na escolha. Também ia bem na disciplina, e achava que o curso abrangia diversos assuntos e que seria interessante. (PROFESSORA ANA).
Professor Nilson	Veio do professor. Do que vivenciei no campo, o simples carinho e eu ter autoridade sobre ajudar todos os agricultores naquele tempo se matando trabalhando e não davaem nada a gente estava vivendo aquele contexto da mecanização e era o que eu percebi que aquilo era uma forma de explorar (Professor Nilson- Entrevista Narrativa, 2018).

Por meio das narrativas, os professores sinalizam que a escolha da profissão está relacionada com as experiências vivenciadas no campo, pela admiração dos/as

professores/as e com a afinidade em estudar o espaço. Portanto, desmistifica a ideia que a escolha da profissão docente esteja relacionada, a falta de oportunidades, ou que o aluno/a não estava preparado para passar em outro concurso e optou pela Geografia. O quadro 6 sintetiza por que os professores/as escolheram esta profissão, é notório o gostar da ciência, a livre escolha, por identificação pelas experiências vivenciadas no campo que desenvolveu afinidade com o espaço geográfico. É evidente a admiração, o carinho em relação aos professores/as principalmente nas trajetórias de escolarização vivenciadas no campo, esse sentimento incentivou a escolha pela docência. O relato das professoras Luciane e Ana ratificam as questões de escolha da profissão:

Escolhi fazer magistério, pois sempre gostei e admirei meus professores. Admirava a profissão. Depois do magistério escolhi uma faculdade de licenciatura para dar continuidade ao que eu já estava me preparando. Escolhi o curso de Geografia por que eu gostava. (Professora Luciane/Carta Experienciada, 2018).

Em consonância com a narrativa da professora Luciane, a Professora Ana sinaliza a sua admiração pelos/as professores/as quando iniciou o Magistério,

Tenho boas lembranças deste período que foi o início do meu contato com a carreira docente. Os professores que mais me chamavam atenção eram aqueles que transpassavam, nas suas aulas, o quanto tinha amor pelo que estavam fazendo, e que conseguiam ter o domínio nas suas aulas somente pela segurança em que apresentavam os conteúdos, sem precisar usar autoridade em nenhum momento. (Professora Ana/ Carta Experienciada, 2018).

Nos trechos das cartas experienciadas das Professoras Luciane e Ana, fica evidente a importância do/a professor/a na escolha da profissão docente. A formação docente, os métodos e a prática, o compromisso com a educação, o carinho pela profissão e experiência ressignificada foram atributos essenciais para a formação de novos docentes, portanto, profissionais da Geografia. Neste sentido, a professora Clarice, na carta experienciada, enfatiza que

A professora que me chamou a atenção de maneira mais intensa entre outras que também lembro, foi uma professora de didática que tivemos por um curto período. Ela também era professora universitária na Unioeste e ela me ensinou a pensar, a analisar e a ler, ela tinha notoriamente um conhecimento diferenciado, à frente dos demais professores e suas aulas eram, para mim, 'brilhantes'. (Professora Clarice/Carta Experienciada).

Ao escrever sobre a escolha da profissão, a professora Angela faz uma referência a relevância da profissão na área da educação, quando enfatiza o conhecimento produzido no decorrer da trajetória de vida do/a professor/a:

Ao concluir o magistério, e sem perder meu foco, fui em busca de algo do meu alcance, primeiramente, por ser público, gratuito, e segundo por ser um novo na região e ainda ligado com a educação. Foi assim que eu escolhi a Geografia. (Professora Angela, 2018).

As professoras Luciane, Ana, Angela e Clarice, nas suas narrativas, destacam que a escolha da profissão estava diretamente ligada à admiração de seus professores. Relataram também fatos relevantes sobre a escolarização e mobilidade social (tempo/espaço), primeiros professores, escolas no campo em que estudaram, bem como as implicações dessas trajetórias na constituição identitária do ser professor e a ressignificação dessas vivências em sala de aula, fica evidente que a vivência no campo contribuiu na decisão de tornar-se professor de Geografia.

Com a entrevista narrativa da professora Helena, percebe-se as dificuldades enfrentadas naquele período para fazer parte da vida universitária, não havia muitos cursos e a necessidade de trabalhar para sustentar-se, a maioria dos acadêmicos necessitam das duas jornadas, trabalho e estudo. Nesse sentido, iniciava-se uma formação e, na maioria das vezes, chegava-se à conclusão do curso, dificilmente teriam oportunidade de começar novamente outro curso. Esta trajetória está relacionada às experiências do campo, todas as atividades iniciadas precisam ser terminadas. Como narra a professora Helena, essa persistência está relacionada à sua vivência no campo, a família, desde a infância, ouviu que não se pode desistir e que precisa chegar ao final das atividades que se propõe a realizar, assim também em relação aos estudos. Neste contexto, o ingresso na docência nas escolas públicas, os desafios próprios de ser docente são elementos primordiais de se . “Levar em conta essas premissas é também refazer as concepções sobre o conhecimento e sobre a ação de ensinar e aprender [...]” (CUNHA, 1995, p.30).

Contudo, o ambiente escolar passa por transformações, a figura do professor/a para diversos alunos, pois não se configura da mesma maneira que os professores/as relatam sobre a importância e valorização do professor/a. Nesse sentido,

As transformações que são observadas na vida e no trabalho docente são as mudanças nas representações e que temos da profissão, como:

reconhecimento, respeito, autoridade do saber, solidez das instituições e liderança. Com a globalização, pessoas sentem a perda das crenças no desejo enquanto possibilidade de mudança de si e do mundo, ficando, assim, um vazio que deu lugar à 'festa do tudo pode'. A fluidez, as constantes mudanças geram insegurança nas relações e nos métodos, tudo é questionado. Vem também o fim das utopias, dos ideais, dos exemplos, das grandes prisões e dos laços sociais verticalizados, gerando um individualismo e empobrecendo as relações. (BRAND, 2013, p.76).

Assim, a partir das narrativas dos/das professores/as, ancoradas nas suas experiências, avalia-se os motivos que contribuíram na escolha da profissão docente, observam-se as dificuldades do ser docente. O contexto demonstra a desvalorização deste profissional, a descrença, o desrespeito do aluno, dos pais, a cobrança do Estado, pressionando para que as escolas tenham elevações no número de aprovações independente se o aluno possui condições para frequentar a série seguinte. São problemas e desafios vivenciados pelos professores no exercício da profissão, como salienta a professora Luciane;

a desvalorização do professor em relação aos salários e principalmente em relação a sua profissão. O sucateamento da educação. A indisciplina e falta de interesse por parte de alguns alunos. A sobrecarga de trabalho. A ausência de incentivos para o aperfeiçoamento. As manobras políticas que comprometem cada vez mais o ensino público etc. (Professora Luciane/Carta Experienciada, 2018).

“É centrado na singularidade e na complexidade da profissão docente [...]” (SOUZA, 2010, p. 159) tenciona-se a discussão aos problemas e aos desafios enfrentados no exercício da profissão.

A formação docente no país representou uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais, caracterizando um processo de desvalorização da profissão marcada pela consolidação da tutela político-estatal sobre o professorado. (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 90).

No entanto, o papel do professor “[...] não só transforma a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (GADOTTI, 2003, p. 17). Nesse sentido, é de fundamental importância a valorização do professor, tanto pela sociedade e pelo Estado.

Portanto, as trajetórias de escolarização no campo foram experiências que conduziram a escolha profissional na docência, as vivências no campo são suportes que contribuem para que o/a professor/a consiga desenvolver seu papel em sala de aula, minimizando os desafios da docência. Na atualidade, o descaso das entidades governamentais com a educação pública vem contribuindo para aumentar os problemas enfrentados pelo professor, ou seja, a sobrecarga devido à elevada

quantidade de alunos em sala, o aumento da carga horária de regência, a redução das horas-atividades, dos salários baixos e a falta de reajuste há vários anos.

4.2 OS SABERES QUE SE APREENDE NO CAMPO

Esta seção é fruto das reflexões sobre as experiências vivenciadas no campo, das trajetórias de escolarização, como contribuíram na construção do conhecimento e dos saberes dos professores de Geografia.

Contudo, demonstra que os saberes apreendidos no campo narrados pelos/as professores/as auxiliam na construção de práticas pedagógicas que enriquecem o conhecimento geográfico. Neste sentido, a

[...] formação docente e, por conseguinte, da configuração da escola e do ensino, coloca em evidência a necessidade de se compreender o processo de formação docente a partir dos modos particulares e coletivos de tornar-se e ser professor, considerando experiências de vida pessoal e profissional vivenciadas pelos professores em diferentes contextos, tempos e espaços, ao longo da vida.(SILVA, 2010, p. 23).

Então, no decorrer das itinerâncias vivenciadas e nas trajetórias da profissão, o professor apropria-se do saber, “a formação docente, enquanto espaço-tempo privilegiado de aprendizagem do saber-ensinar, é concebida como processo que acontece ao longo da vida do professor” (SILVA, 2010, p. 21). Em consonância com Silva (2010), Tardif (2014, p. 61) apresenta que,

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Ainda, em relação à construção dos saberes dos professores, existem:

[...] muitas experiências vivenciadas dentro e fora dos ambientes de escolarização formal concorrem direta e indiretamente para a constituição dos diferentes modos de ser e fazer docente, compreendendo que o professor é, antes de qualquer coisa, uma pessoa social, cultural, política e historicamente contextualizada, sujeito-ator de um tempo e de um lugar específico, cuja atuação envolve um processo de implicação com o eu, o outro e o mundo. Assim, os modos de ser de fazer do professor tem a ver – na verdade, reflete – os modos de vê, de ser, de viver, de estar, de experienciar o mundo e as coisas que o constituem, construídos na interface com seus contextos de vida individual e coletiva, na relação com as outras pessoas, no ambiente familiar, profissional e social. (SILVA, 2010, p.24).

De acordo com Tardif (2014, p.234),

[...]de maneira geral, todas as visões da formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária.

Essa concepção tradicional não é apenas mitigadora, mas é também contrária à realidade de formação e prática do professor. Portanto, essa visão não avalia que a formação do professor vai além dos bancos universitários. “[...] tem em vista a reconstrução do sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivo-critico-transformadores da sua própria prática, constantemente repensada e sopesada e de prática sociais [...]” (ABRAHÃO, 2008,p.158). Ser professor vai muito além de expor conteúdos e informações para os alunos, procura a todo momento avaliar o exercício da profissão.Neste sentido,

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos pelos outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF,2014, p. 230).

Por isso, a formação do/a professor/a consiste num conjunto de elementos, a formação universitária, as trajetórias de escolarização e as histórias de vida de cada um. Essas aprendizagens são ressignificados em sala de aula. Assim, seus saberes são produzidos. Neste caso,

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada. (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 95).

O(a) professor/a sujeito da pesquisa, ao narrar sua vivência, traz elementos substantivos de sua formação, bem como apresenta formas de como ressignificar, em sala de aula, esses saberes. É evidente quando o professor narra que pode buscar nas suas vivências exemplos dos diversos assuntos da ciência geográfica abordados em sala de aula. Dessa forma,

[...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes são enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. (TARDIF, 2014, p. 232).

Um dos aspectos relevantes da profissão docente é o papel de mediador do conhecimento, de auxiliar a transformação do conteúdo e da informação em conhecimento de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, ao longo da sua trajetória profissional, procura desenvolver novas e diferenciadas práticas docentes no desenvolvimento da profissão. Os professores sujeitos das pesquisas, por meio da formação continuada, buscam se aperfeiçoarem para melhor desenvolver seu trabalho. “Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (GADOTTI, 2003, p. 16). De acordo com as experiências vivenciadas são

[...] a principal estratégia que o professor utiliza para explicitar suas proposições é o uso de exemplos. E mais, parece que quando consegue construir exemplos que sejam familiares ou próximos dos alunos, mais êxito tem na compreensão de conceitos. (CUNHA, 1995, p. 143).

Diante desta perspectiva, faz pensar que o(a) professor/a que viveu no campo possui diferencial no desenvolvimento do ser docente, por que, pelas experiências, consegue construir estratégias de aprendizagem que incentivam o aluno a gostar e a estudar a ciência geográfica. A professora Helena e a professora Sandra, nas entrevistas narrativas, sinalizam esse diferencial principalmente pela vivência do professor:

Vamos pensar que só comparando um professor que nunca viveu no campo eu acho que tem um perfil diferente. O que é que nós temos e poderíamos dizer a mais para contribuir no nosso desenvolvimento da Geografia na produção do conhecimento geográfico? Sim, em especial na Geografia, por que a gente tem experiência do campo e tem a vivência na cidade. E ainda assim que a gente passou por tanta mudança que já teve na agricultura, tanto êxodo rural que a gente foi fruto disso. Então a gente viveu a prática para daí reproduzir isso em sala de aula na teoria ... facilita e muito no meu ponto de vista. (Professora Helena Professora Sandra /Roda de Conversa 2018)

Nesse sentido, a pesquisa, a partir das narrativas, vem contribuir para compreender que a formação do professor e seus saberes são provenientes de suas histórias de vida. É essencial salientar a importância de compreender a singularidade e a importância social do trabalho docente e seus saberes na construção do

conhecimento. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas na dimensão das Cartas Experienciadas auxiliam em recordar que,

Tais pesquisas se baseiam em diversas correntes teóricas como a fenomenologia existencial, as histórias de vida pessoal e profissional, os estudos sobre as crenças dos professores, os enfoques narrativos que estudam a 'voz dos professores', ou seja, seus próprios relatos e metáforas pessoais referentes ao seu ofício, etc. (TARDIF, 2014, p.232).

Saberes que se aprendem no campo: a organização do tempo, fazer uma coisa de cada vez, a tranquilidade, humildade, paciência, persistência, disciplina, observação da natureza, o trabalho como fundamental na vida das pessoas. São alguns apontamentos narrados pelos professores/as. Neste caso, a pesquisa que instiga os professores/as a narrarem suas histórias contribui no pensar/refletir sobre a experiência profissional. Portanto,

O conhecimento do professor ou 'saber docente' é aquele adquirido pela reflexão na e sobre a experiência profissional e pessoal e compõe, em jogo dialético, com conhecimentos formalizados cientificamente- seja no campo da ciência de referência, seja no campo das ciências da educação – e adquiridos em outros âmbitos, o 'conhecimento profissional do professor'. (LOPES, 2010, p. 28).

As professoras Sandra e Helena, nas entrevistas (roda de conversa), sinalizam experiências do dia a dia que se deparam com situações semelhantes ao que vivenciaram na infância. Alunos do campo ou da cidade, com dificuldades financeiras, visualizados por meio da vestimenta, dos calçados e da forma como se comportam na sala de aula. Identificam essas características por terem vivenciado de forma semelhante. Por meio da sua prática pedagógica procuram inserir esses alunos no contexto da aprendizagem. Faz lembrar as trajetórias de escolarização, lembram daquele momento da vida que se sentiam diferentes das outras crianças que viviam na cidade, vinham para escola com os calçados sujos do barro ou da poeira da estrada do campo. Das roupas e calçados mais simples dos demais alunos, assim conseguem entender as trajetórias vivenciadas pelo aluno. A professora Sandra narra um pouco da experiência do dia a dia:

Nas minhas trajetórias de escolarização no campo lembro de andar de pé no chão para chegar até a escola, usava de e roupas simples que passavam de um irmão para o outro. Está vivência no campo nestas condições me faz em sala de aula entender o aluno de forma diferente. Recebo alunos carentes principalmente no 6º ano. Procuo entender que muitas vezes preciso ficar atenta a distração deste aluno, pois muitas vezes na terceira aula você visualiza e análise e que eles estão ansiosos para o

lanche. Neste sentido, procuro estratégias de minimizar a ansiedade vivenciada por aquele aluno, pois diversas vezes a única alimentação é a única ofertada no dia. Aí você pensou daqui a pouquinho já vou começar a liberar alguns para o lanche. Observando esta realidade do aluno passa a entender o porquê ele entregou o trabalho amassado e sujo. (Professora Sandra, 2018).

A atenção do/a professor/a aos alunos, ao identificar os diversos sujeitos presentes na sala de aula pode estar relacionado aos saberes e conhecimentos adquiridos com as andanças, nos diversos espaços percorridos pelo professor. Portanto,

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. (CUNHA, 1995, p.39).

Na entrevista narrativa, quando interrogada, a professora Helena, sobre a importância do trabalho desenvolvido quando criança, da vida do campo, das suas responsabilidades e da sua vivência como é ressignificada, faz alguns apontamentos:

[...] eu acho que o trabalho desenvolvido na infância contribuiu muito na minha formação. Sabe, eu falode que lá desde criança pai e mãe sempre cobrou para que tudo fosse feito o certo, é sempre o certo, respeitando todo mundo e nunca pensando em passar a perna em ninguém ou sair na vantagem nunca nesse sentido,, e de que tudo tinha outro seu tempo de ser feito. Eu acho que sim, a forma como a gente foi educado tem como a gente levou aquele tempo de criança, no meu ponto de vista, segue na vida adulta em diante com a mesma responsabilidade essa mesma dedicação que a gente tinha lá, eu acho que continua agora. (Professora Helena/Entrevista, 2018).

O professor Nilson narra que as experiências vivenciadas no campo foram fundamentais na sua formação de cidadão crítico. Ensinou a compreender a “exploração do homem pelo homem, que iniciou no Brasil na chegada dos portugueses que exploraram primeiramente o indígena, depois o negro, o imigrante, e continua até nos dias de hoje explorando os pobres e excluídos” (Professor Nilson/Entrevista Narrativa, 2018). O professor sinaliza que vivenciar o campo contribui no conhecimento sobre a natureza, a facilidade de expor aos alunos sobre a natureza. O professor fala sobre as dificuldades enfrentadas na vivência do campo, “a falta de luz, andar descalço, trabalhava-se de forma árdua, mas não saía do lugar,

as distâncias, a falta de escola, de professor. Como era difícil estudar, a agricultura de subsistência”(Professor Nilson/Entrevista Narrativa, 2018).

Portanto, as narrativas autobiográficas são instrumentos essenciais para estudar a formação do professor de Geografia. Por meio das cartas experienciadas e das entrevistas narrativas, os professores narram as experiências vivenciadas e demonstram os saberes e conhecimentos adquiridos a partir das vivências do campo. Neste sentido,

[...] pesquisar a formação do professor de Geografia significa, acima de tudo, pensar e repensar o ensino de Geografia na educação básica, vislumbrando novos horizontes teóricos e metodológicos de modo a compreender e equacionar os problemas que envolvem esta disciplina. Assim, indicamos que nosso compromisso é com a qualificação do ensino e, conseqüentemente, com a elevação da qualidade da educação/formação do aluno. (SILVA, 2010, p.16).

Em consonância com o autor, pesquisar a formação do/a professor/a por meio da produção dos saberes é contribuir de forma a demonstrar como a Geografia está sendo trabalhada em sala de aula e demonstrar que o/a professor/a busca diversas formas para construir o conhecimento geográfico de forma crítica. Também apresentar que o professor procura atender todos seus alunos mediante a diversidade apresentada no contexto escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a pesquisa *Experiência de Vida e Trajetórias dos Professores de Geografia que nasceram no Campo*, investigou-se as implicações e relações entre as experiências vivenciadas no campo pelos/as professores/as e as contribuições dessas vivências no fazer docente.

Também neste momento do texto busca-se direcionar o olhar para algumas reflexões relativas à importância das experiências dos/as professores/as de Geografia, vivenciadas no campo como subsídio para compreender como implicam o processo de formação-vida-profissão. Contudo, o/a professor/a, ao narrar as experiências, os saberes, as lembranças da infância, as trajetórias de escolarização, evidencia componentes que potencializam o conhecimento geográfico ressignificado na sala de aula.

Ao projetar o olhar sobre a importância das narrativas autobiográficas na concepção do conhecimento entrelaçado às experiências vivenciadas no campo pelos/as professores/as, revela-se como um aporte teórico metodológico essencial na perspectiva de contribuir na discussão e no desenvolvimento da pesquisa. Já que proporciona entender como ocorreu a construção desse profissional e oportuniza retomar sua trajetória ao analisar suas aprendizagens considerando a elaboração do conhecimento no decorrer do tempo. Por outro lado, possibilita o conhecimento do espaço vivido e perceptível aos professores/as com intenção de analisar a elaboração do conhecimento do professor.

Por este ângulo, revela-se que a formação do/a professor/a no decorrer do tempo cronológico enquanto sujeito e profissional desencadeia, por intermédio de variadas experiências de diferentes espaços, tempos, lugares e contextos as bases para formação deste pensar da profissão elaborado no ambiente de trabalho cotidiano.

Entende-se pelas narrativas que o/a professor/a, ao se referir sobre suas trajetórias e experiências pessoais, contribui para a compreensão das mudanças sociais por meio das singularidades históricas, o processo de organização espacial, social em que está inserido, pois “a partir da evocação da memória evidenciam que ‘ser de um certo lugar’ traz marcas do vivido e a compreensão do rural como lugar do acontecer de suas vidas” (PORTUGAL, 2013, p. 311). Nessa direção, a Geografia é concretizada em sala de aula por meio das experiências vivenciadas

pelos/as professores/as no seu espaço geográfico de formação e construção enquanto sujeito.

Neste caso, verifica-se como a vivência no campo auxilia na formação dos/as professores/as de Geografia e na elaboração de uma metodologia associada ao ensino, oportunizando o desenvolver de estratégias que permitem aprimorar as práticas docentes ao ampliar o rol de ações didáticas para o ensino da ciência geográfica. No decorrer da pesquisa, o olhar para as narrativas desenvolve “a necessidade de ler as histórias narradas não apenas com os olhos, ‘mas com a memória e a emoção’” (PORTUGAL, 2013, p. 307). As diversas experiências narradas/contadas pelos/as professores/as demonstram afetividade, sentimento de pertencimento com os lugares vivenciados. Ao analisar as narrativas dos sujeitos da pesquisa, essas reflexões não ficaram apenas com os sujeitos, também alteram o pensamento da professora pesquisadora, que passa a analisar as suas experiências da infância, sua trajetória escolar, acadêmica, a formação continuada e principalmente as experiências profissionais no decorrer das itinerâncias da docência.

Das experiências narradas pelos/as professores/as se faz uma análise ao início da escolarização dos/as professores/as deste estudo, caracterizado como momento singular nas vivências de cada um, evidencia-se a construção da imagem da escola, está explícito, por meio das narrativas, a organização do espaço educacional, dos primeiros professores/as que ficaram guardadas na memória e que certamente têm implicação no contexto da prática profissional. O trabalho revelou o modo de apropriação do ser professor/a, inscrito mediante as experiências vivenciadas. De acordo com as narrativas, a maioria dos/das professores/as escolheram a profissão por identificação e revelam que se sentem realizados com o exercício da profissão docente. A escolha está diretamente relacionada com as trajetórias de escolarização e as vivências no campo. As experiências deixam marcas, sentidos e significados únicos na vida do/a professor/a, estão presentes nas lembranças narradas e se reverberam no exercício da profissão, aflorada na forma como ensinam os conteúdos, conceitos e temas da ciência geográfica.

Portanto, reforça-se a importância da pesquisa sobre a formação do/a professor/a, tanto a formação inicial quanto a continuada, refletir sobre a forma como se apropria dos saberes e o conhecimento na perspectiva das vivências para ensinar. No entanto, dar condições ao professor/a por meio das narrativas

autobiográficas é essencial para conhecer como, ao longo da trajetória profissional, o/aa professor/a configura o trabalho pedagógico na construção do conhecimento geográfico na sala de aula.

O professor/a que vivenciou as transformações do campo na segunda metade do século XX vivencia os desafios, os percalços, os meandros, as consequências causadas pelo processo da mecanização da agricultura/industrialização, emoldura uma paisagem deste espaço a partir da vivência e trajetória, ou seja, desenvolve uma percepção/definição particular deste espaço geográfico, do lugar. Os/as professores/as relatam que foram incentivados pelos pais para estudarem. Acreditavam que, para melhorar suas vidas e ter um futuro promissor, uma das alternativas poderia ser por meio do estudo. Esses professores/as seguiram os conselhos e vieram para a cidade qualificar-se, deixaram o campo. A professora Ângela destaca que “a minha intencionalidade com os estudos estava acertada, eu sabia que precisava estudar para ser alguém na vida e dar orgulho aos meus pais”. Diante das dificuldades enfrentadas no campo, o estudo consagra-se como um meio de mudança.

Esse trabalho, portanto, constituiu-se como um espaço para publicar as experiências de vida de professores/as que viveram parte de suas vidas no campo e demonstraram que as vivências consagram-se em marcas do processo de escolarização e das experiências com o campo e essas são ressignificados no exercício da profissão. Em outras palavras, as experiências com o espaço rural estão presentes no dia a dia do/a professor/a, fornecem artifícios para o desenvolvimento da profissão.

Por meio das narrativas, o/a professor/a expressa as transformações da produção, do trabalho e da paisagem rural como reflexo da mecanização da agricultura. A forma de produção do campo com o uso dos artifícios da agricultura moderna se intensificou nos últimos anos, em virtude deste processo alterou a forma de trabalho, a relação com a natureza e a produtividade. No entanto, os professores registram preocupação com as mudanças (econômicas, políticas, espaciais, sociais e culturais), em outras palavras, com as transformações do espaço geográfico identificadas no campo. Ao comparar o cenário rural atual com o experienciado, apontam as alterações no que tange ao modo de viver, no trabalho, nos costumes e na alimentação dos sujeitos do campo.

Neste sentido, quando nas cartas experienciadas e nas entrevistas os/as professores/as relatam sobre o perfil do aluno do campo contemporâneo ressalta-se as mudanças no convívio com o campo, em relação às brincadeiras, ao contato com a natureza e o trabalho, principalmente comparadas com a infância experienciada pelos/as professores/as colaboradores desta pesquisa.

Nesta acepção, compara-se com a atual realidade que se assemelha a experiências tidas como “urbana”, pelo fato de o campo, em alguns pontos, atualmente ser visto como extensão dos espaços urbanos.

As experiências narradas pelos/as professores/as são histórias embasadas na vivência. Nas narrativas, os/as professores/as salientam a relação com a natureza. Este afeto com o meio natural enriquece o trabalho docente na sala de aula, dentre elas, o que impressiona são os relatos sobre a natureza, as relações, o respeito e a preocupação em ressignificar a concepção do natural na produção do conhecimento geográfico. Em consonância a esta afirmativa, a professora Luciane narra que “estava em constante contato com a fauna, a flora, o solo, a água, as rochas, enfim, com a maravilhosa natureza, atualmente, isso contribui para motivar meus alunos a despertarem para os cuidados com o meio ambiente”. Contudo, transparece na narrativa a importância da experiência na formação profissional e como os saberes da experiência se ressignificam no ensino da ciência geográfica. Os modos de ser do professor/a de Geografia que nasceram no campo apresentam na docência práticas e exemplos atrelados às suas experiências vivenciadas no campo, assim também relacionadas às histórias de vida do aluno.

Destaca-se outro ponto das narrativas a semelhança em relação com o olhar diferenciado em relação ao aluno/a ao aproximar-se de um que compartilha da mesma experiência mesmo que em lapsos temporais distintos, pois, entre meio os tempos, características permanecem, como a simplicidade, a forma de viver, a organização e os obstáculos, o que diferencia o olhar e a experiência, pois ambos compartilham de uma história comum por entender os meandros da realidade vivida outrora. É perceptível que o/a professor/a que nasceu no campo, diante das experiências vivenciadas, trabalho, conhecimento, viver de acordo com os tempos e espaços, desenvolveu habilidades emocionais para lidar com os problemas do dia a dia da sala de aula. Atua de forma rígida, compromissada com a aprendizagem em sala de aula e exige disciplina. Por outro lado, no exercício da docência, procura demonstrar afeto, carinho e compreensão no que tange ao aluno.

O/a professor/a que vivenciou o campo sinaliza um perfil profissional diferenciado que busca o conhecimento, demonstrado pelo encanto de desenvolver seu trabalho metodológico em sala. O/a professor/a prima por um ambiente que desperte o interesse pelo conhecimento geográfico, procura diversificar metodologias e contextualizar com as experiências vivenciadas. Busca exemplificar os conteúdos geográficos por meio de exemplos de histórias de vida, no intuito de aproximar os saberes da experiência e enriquecer a prática pedagógica.

Em consonância com Guimarães (2015, p. 36): “[...] ensino de Geografia qualificado, significativo e criativo é uma meta[...]. Tal tarefa demanda a formação continuada das dimensões do ser professor [...]”. Já que, ao assumir-se a postura do ensinar como uma atividade que demanda de espaços, condições e principalmente formação específica e continuada, demonstra-se a importância de abarcar profissionais que utilizem sua formação tendo como plano de fundo do ensinar as incontáveis experiências já vivenciadas que possibilitaram a construção do seu ser em nível pessoal e profissional. Quem, no âmago da sua formação, foi fundamental para seu processo identitário, e que, ao passar-se aos alunos/as, será ponte para construção de suas formas identitárias singulares e únicas, pois uma experiência, mesmo que vivenciada variadas vezes em condições similares, não gera os mesmos resultados, mas que se entrelaçam no contexto da coletividade.

No entanto, estabuscando pela formação continuada demonstra persistência e determinação, desafios, como narrados pelos/as professores/as. Por diversas vezes, o/a professor/a busca o conhecimento por meio de formação continuada sem incentivo das instituições e de órgãos do estado responsáveis pela educação, a pesquisadora da presente dissertação é um exemplo deste. Não se considera tarefa fácil conciliar trabalho e estudo. No entanto, observou-se que os professores buscaram formação continuada com especialização, mestrado e PDE, com o intuito de buscar o aprimoramento do fazer docente.

A educação contemporânea está marcada pelo adoecimento dos profissionais, observa-se aumento significativo no número de professores fora da função devido à carga de trabalho que a educação brasileira debruça sobre o professor. O/a professor/a que nasceu no campo é sujeito de resistência, neste sentido, não se abala com facilidade e consegue lidar com a situação, prevalecendo o bem-estar docente.

Outro aspecto de reflexão sinalizado nas cartas e nas entrevistas dos/as professores/as que atuam nos espaços rurais está relacionado às escolas/colégios dos distritos rurais do Município de Marechal Cândido Rondon, as quais são intituladas de Escolas do Campo. Por meio das narrativas, os/as professores/as expressam que a estrutura educacional desenvolvida no espaço rural não condiz, na maioria das vezes, com anseios e necessidades da comunidade rural. As escolas/colégios situados no campo recebem nomenclatura de instituições de ensino da Educação do Campo. No entanto, a estrutura curricular consiste numa extensão das escolas/colégios urbanos. Também em relação ao corpo docente que atua nessas escolas, uma parcela destes/as professores/as reside nas cidades e não possui experiência de convívio com o espaço campo. Outro detalhe está na formação, as instâncias e as políticas públicas educacionais não incentivam a formação continuada do quadro docente para atender a demanda deste espaço. Outra característica presente nestas escolas é a rotatividade dos profissionais, motivada pelas distâncias ou pela quantidade de aula não ser suficiente para atender a carga horária necessária para que o/a professor/a concursado por 20 horas semanais possa permanecer lotado nesses educandários. Ainda em relação ao currículo das escolas localizadas no espaço rural, falta de um diferencial que contemple no PPP a proposta da Educação do Campo, com calendários, projetos e proposta pedagógica que atendam a comunidade escolar. O/a professor/a que tem trajetórias no campo, como os colaboradores da pesquisa, por exemplo, procuram desenvolver aulas que estejam em consonância com a realidade do aluno e utilizam das próprias experiências no campo para contextualizar com as vivências dos/as alunos/as. No entanto, os desafios são enormes em relação à construção da Educação do Campo. Uma proposta de educação voltada ao povo do campo, que, de fato, “consigam reconhecer-se enquanto sujeitos da terra, o que necessariamente implicará na transformação do currículo escolar para essa realidade” (MEURER, 2010, p. 23).

As narrativas sinalizam diversas imagens representadas pelas memórias dos/as professores/as em relação ao campo, os espaços, os tempos e o lugar de tranquilidade e de contato com a natureza. No entanto, fazem inferência a outros elementos vivenciados, como a persistência, as dificuldades e desafios na sobrevivência e do trabalho árduo. Reverberam outras relações com o espaço campo, o lugar de construção do trabalho coletivo, como salienta a professora

Alessandra, quando lembra, nas suas narrativas, que o campo é um espaço da coletividade, de ajuda mútua, de parceria entre os sujeitos que compõem o cenário rural.

Por fim, a partir desta pesquisa, um sujeito que estava adormecido ficou para trás, uma menina franzina, mas que não se contentava com o que vivenciava, precisava buscar mais, mais trabalho, mais conhecimento. Desperta aquela menina militante, que discordava das injustiças e que vai, ainda hoje, à luta. De personalidade forte, de garra, persistente, determinada e acima de tudo se mostrou mais forte e resiliente. Uma das maiores contribuições da pesquisa foi evocar aquela menina que faz a diferença em sala de aula, que não desenvolve o conteúdo pelo conteúdo, mas faz seu aluno pensar, contextualizar e interpretar o que está grafadonas entrelinhas da sociedade e da produção do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Práticas de formação continuada de professores: o Seminário de Investigação- formação como lugar de aprendizagem e de (re) invenção de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 157-172.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 189-203.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, n.14, p. 79-95, set.2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ASSUNÇÃO, Nery Aparecido. **Primeira vaca mecânica foi inaugurada em 1986**. Disponível em:<<https://tibagi.pr.gov.br/noticias/modules/news/article.php?storyid=934>>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e Práticas de Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 253-271.
- BRAND, Rita Melânia Webler. As marcas da Síndrome de Burnout e o mal-estar no trabalho docente. In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (Org.). **Sociologia da educação: debates contemporâneos e emergentes na formação de professores**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: SECAD, 2002.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, Antonio (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, Antonio (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83-131.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CARIJO: herança do conhecimento na fabricação da erva mate. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1008/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **CadernosCedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185- 207, maio/ago. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n.1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 19 out. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.

DAVID, Cesar de. O ensino de geografia nas escolas do campo: subsídios para uma prática integradora. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de et al. (Orgs.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012

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

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p.39-63

FABRINI, João E. Poruma educação camponesa. **Produção Acadêmica**, Porto Nacional, TO, v. 3, n. 1, p. 57-76, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. 2018. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006

FERREIRA, Lúcia Gracia. Professores rurais: histórias que revelam a vida. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013. p.247-258.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; ZANCANELLA, Yolanda. Identidade e Lugar. In: ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino (Org.). **Formação de professores, praticas educativas e matérias didáticos para a educação e infância**. Cascavel: Coluna do Saber, 2013. p. 23-34.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, Iara Viera. Questões sobre a formação de professor. In: RABELO, Kamila Santos de Paula (org.). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015. p. 35-59

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v.30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para *lerpensar* o mundo, *converentendersar* com o outro e *entenderscobrir* a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.) **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, 4).

LASTÓRIA, Andrea Coelho. Prefacio. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (org.). **Educação geográfica**: diversas linguagens. Salvador: EDUFBA, 2018.

LIMA, Francisco Régis de Brito; GALVÃO, Wellington. Poesia: Lugares. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 19, n. 1, p. 154, jul.2017. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/349>>.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches. O Trabalho Pedagógico do Professor de Geografia e seus Saberes. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (Orgs.). **Formação e docência em geografia**: narrativas, saberes e práticas. Salvador: EDUFBA, 2016. p.21-40.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIRELES, Mariana Martins de. **Macabéas às avessas**: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça - narrativas sobre docência e escolas rurais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Salvador, 2013.

MEIRELES, Mariana Martins de. **Habitar o sertão**: ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

MEIRELES, Mariana Martins de; SOUZA, Elizeu Clementino. Experiências espaciais e (auto)biografia: geobiografizando a vida e a profissão nos contextos rurais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013. p.195-208

MEURER, Ane Carine. Projeto Político- Pedagógico Escolar: questões a serem refletidas nas escolas do campo. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de et al. (Orgs.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NICOLA, Eduarda. **Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura?**: um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste-PR. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Simone Santos. Subjetividades na formação docente: o que narram os professores da roça? In: PORTUGAL, Fraga Jussara; CHAIGAR, Martins Alves Vânia. **Educação geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015. p.193-208.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Movimentos entre verbetes, significações e funcionalidades: a formação e a docência na sociedade contemporânea. In: MIORANDO, Tania Micheline; SILVA, Jacqueline Silva da (Orgs.) **Formação de professores**: nas trilhas do Parfor. Lajeado: Ed. Univates, 2016.

PADILHA, Valquíria. **Tempo livre e capitalismo**: um par imperfeito. Campinas: Alínea, 2000.

PADRE ZEZINHO. **Utopia**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/padre-zezinho/254863/>>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 09/2018–SUED/SEED**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, 23 abr. 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_092018.pdf.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4603-GS/SEED**. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, na Rede Pública Estadual de Ensino, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 22 out. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/res46032013gsseed.pdf>.

PASSADOR. Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da escola do campo no Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PASSEGGI, Maria Conceição et al. Formação e Pesquisa Autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

PASSEGGI, Maria Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Intervenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria Conceição. Pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro Joaçaba**, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: www.editora.unoesc.edu.br.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Territorialidades da Educação do Campo na região Sudeste do Paraná na última década (2000-2010)**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

PINEAU, Gaston. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 47-66.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Vivências e práticas na formação de professores. In: PORTUGAL, Fraga Jussara; CHAIGAR, Martins Alves Vânia. **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 113-126

PORTUGAL, Fraga Jussara; CHAIGAR, Martins Alves Vânia. **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de geografia de escolas rurais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas. (org.). **Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016.

PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

PONTUSCHKA, Níbia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei (org.). **Para ensinar e aprender Geografia**. São São Paulo: Cortez, 2009.

PRESTES, Angela Hahn; MAGRO, Dóris Regina Mieth Dal. **Análise de opções acadêmicas dos alunos concluintes do Ensino Médio no ano de 2013 com objetivo de verificar a quantidade de alunos que pretendem permanecer no campo**. Relatório final de conclusão do curso de especialização em Educação do Campo. Marechal Cândido Rondon: Faculdade de Educação São Braz, 2014.

RIBEIRO, Neurilene Martins. **Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014

RUTECKI, LeseteKaveski. **Formação inicial de professores nas licenciatura em geografia: estudo de caso em três universidades públicas do Paraná**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: escritas de si e formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.) **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHLOSSER, Marli Teresinha Szumilo. Modernização e agroecologia: correlação e (re)existência camponesa no oeste paranaense e agreste pernambucano (1990-2009). **Revista Formação**, v. 1, n.17, p.107-118, 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/317/452>>.

SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. **Rádio, consensos e dissensos: o reverso do discurso e a crise da especialização agrícola (Extremo Oeste Paraná 1980-2000)**. 2005. 400 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2005.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a possibilidade de resignificação da existência. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus, 2008. p.89-100.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MAIA, Sidclay Ferreira. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2010.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MENDES, Bárbara Maria Macedo. Narrativas de professores de geografia: a escrita de si como projeto de conhecimento e formação. In: PORTUGAL, Fraga Jussara; CHAIGAR, Martins Alves Vânia. **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 155-176.

SILVA, José Graziano da. Urbanização e a pobreza no campo. In: RAMOS, Pedro; REYDON, Bastiam; BUAINAIN, Antônio Márcio. **Agropecuária e agroindústria no Brasil: ajuste, situação atual e perspectivas**. Campinas: BPR Publishers, 1995. p. 127-149

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr.2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Acompanhar e formar- mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.) **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.157-180.

SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

SOUZA, Patrícia Pires Queiroz; SOUZA, Elizeu Clementino de. Fios narrativos e emaranhados: enlaçando “vidaformação profissão”. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (Orgs.) **Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016.p.433-454.

SPÓSITO, Eliseu Savério. A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 99-112, 1º sem. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Christiano Corrêa; CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. Que geografia há na educação para o campo? In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia: oscilações. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. p. 279-288

VACA mecânica permite merenda escolar mais enriquecida. 22 out. 2005.

Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/vaca-mecanica-permite-merenda-escolar-mais-enriquecida>>. Acesso em: 08 jul. 2018

VIEIRA, Karine Moura. **O desafio de narrar uma vida: a crítica genética no estudo da biografia como gênero jornalístico**. 2011. 134 f. Dissertação (Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

WILHELM, Marilene Franciele. **A evasão dos cursos de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)**. Texto de Qualificação. Francisco Beltrão, 2018.

WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores. A contribuição da Geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, Kelma Socorro de et. al. (Org.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.27-37.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Cartas
Experienciadas**



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **EXPERIÊNCIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS DOS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE NASCERAM NO CAMPO**

Eliane Liecheski Artigas (45) 99936-6588

Marli Terezinha Szumilo Schlosser (45) 99912-0880

Convidamos você professor (a) a participar da nossa pesquisa que tem como objetivo analisar a formação de professores de Geografia da Educação Básica do Município de Marechal Cândido Rondon que nasceram no campo, no intuito de compreender quais saberes se aprende no espaço rural e por que motivos se tornaram professores de Geografia. Esperamos com esta pesquisa contribuir na produção de conhecimento sobre a formação dos professores de Geografia e de suas práticas pedagógicas. Bem como participar da pesquisa faz o professor avaliar/refletir o seu trabalho ao longo do tempo. Para tanto você será convidado a responder através do que intitulamos as Narrativas Autobiográficas, de Cartas Experienciadas, narrando sobre as vivências no campo e as trajetórias de escolarização descrevendo as lembranças que estão na memória do que vivenciou no espaço rural (brincadeiras, o trabalho na roça, a escolarização).

Durante a execução da pesquisa, o risco é a sensação de desconforto e constrangimento com as questões realizadas pelo fato de envolver suas percepções sobre o espaço onde vive. Neste caso, você terá total liberdade de optar em continuar ou não realizando as cartas experienciadas e ou entrevistas narrativas. Em situações adversas, será comunicado imediatamente a coordenação pedagógica, podendo inclusive acionar o SAMU, caso necessário.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto a participar da pesquisa.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

(Assinatura)

(Nome do sujeito de pesquisa)

Nós, Eliane Liecheski Artigas (mestranda) e Marli Terezinha Szumilo Schlosser (Orientadora), declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE -
Entrevistas Narrativas**



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **EXPERIÊNCIAS DE VIDA E TRAJETÓRIAS DOS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE NASCERAM NO CAMPO**

Eliane Liecheski Artigas (45) 99936-6588

Marli Terezinha Szumilo Schlosser (45) 99912-0880

Convidamos você professor (a) a participar da nossa pesquisa que tem como objetivo analisar a formação de professores de Geografia da Educação Básica do Município de Marechal Cândido Rondon que nasceram no campo, no intuito de compreender quais saberes se aprende no espaço rural e por que motivos se tornaram professores de Geografia. Esperamos com esta pesquisa contribuir na produção de conhecimento sobre a formação dos professores de Geografia e de suas práticas pedagógicas. Bem como participar da pesquisa faz o professor avaliar/refletir o seu trabalho ao longo do tempo. Para tanto você será convidado a responder através do que intitulamos de Entrevistas Narrativas (áudio e imagem) sobre as vivências no campo e as trajetórias de escolarização descrevendo como essas experiências são ressignificadas em sala de aula.

Durante a execução da pesquisa, o risco é a sensação de desconforto e constrangimento com as questões realizadas pelo fato de envolver suas percepções sobre o espaço onde vive. Neste caso, você terá total liberdade de optar em continuar ou não realizando as cartas experienciadas e ou entrevistas narrativas. Em situações adversas, será comunicado imediatamente a coordenação pedagógica, podendo inclusive acionar o SAMU, caso necessário.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto a participar da pesquisa.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

(Assinatura)

(Nome do sujeito de pesquisa)

Nós, Eliane Liecheski Artigas (mestranda) e Marli Terezinha Szumilo Schlosser (Orientadora), declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C - Roteiro (sugestão) para elaboração de cartas pedagógicas de professores que nasceram no campo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CCH
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTU SENSU NÍVEL DE MESTRADO EM GEOGRAFIA

ROTEIRO (SUGESTÃO) PARA ELABORAÇÃO DE CARTAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE NASCERAM NO CAMPO

ESCRITA NARRATIVA DE SI

Parte 1: Traduzindo-me em palavras: histórias de uma vida, destacar dados relevantes de sua vida(sua vida, vida de seus pais, das suas trajetórias e memórias escolares, do local onde se produz a vida).

Parte 2: Ser de um certo lugar: a minha vida no espaço rural (a vida na roça), a infância (as brincadeiras, jogos e demais atividades) perpassando pela adolescência, revisitando as memórias do tempo da escola rural, destacando a entrada na escola, os professores marcantes, as dificuldades e as aprendizagens da Geografia escolar.

Parte 3: Memórias das trajetórias de escolarização/formação acadêmica: questões relacionadas as trajetórias formativas, a escolha do magistério como profissão e a opção pelo curso de Licenciatura em Geografia. As aprendizagens da/na/sobre a docência e as contribuições/implicações da formação inicial no âmbito da docência.

Parte 4: Exercício da profissão: a entrada na carreira docente, elencando as dificuldades, sucessos, destacando como foi a primeira experiência.

1. O percurso de formação e suas fontes:

- Identificação e situação profissional do professor.
- Tempo de exercício da profissão
- História de vida: por que ser professor? Por que ser professor de Geografia?
- As lembranças de aluno e seus reflexos na profissão.

2. A infância no campo:

- Conceito de lugar;
- Definição de campo ou rural
- Brincadeiras;

3. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental

- Onde cursou;
- As lembranças da escola;
- As lembranças dos professores;

4. O Ensino Médio:

- Onde cursou;
- Que professor lhe chamava a atenção.
- As lembranças;

5. A Graduação

- A instituição de formação;
- Avaliação da formação recebida na graduação;
- A importância da formação inicial e seus reflexos na profissão;
- A relação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação inicial;
- A concepção de profissionalidade assimilada na graduação;

6. Experiência profissional

- A entrada na profissão;
- As dificuldades e os problemas enfrentados e as maneiras encontradas para superação.

Eliane Liecheski Artigas

elanelie@yahoo.com.br Fone: 45- 99936-6588

APÊNDICE D-Roteiro da entrevista narrativa para professores/as de geografia que nasceram no campo



ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA PARA PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA QUE NASCERAM NO CAMPO

1. Professor/a, você relaciona as suas vivências no campo na sua prática docente? Quais?
2. Que relação pode ser feita entre as brincadeiras de criança vivenciadas no campo e a sala de aula?
3. Professor/a, em relação ao seu trabalho desenvolvido enquanto criança, este tem relação com sua prática docente? De que forma?
4. Professor/a, no seu entendimento, o campo é visto como uma vida difícil?? E hoje a vida é fácil? O que diferencia?
5. Que saberes se apreende no campo e são utilizados na sua vivência escolar enquanto profissional?
6. Professor/a, só na profissão o campo faz parte da sua vida?
7. O professor/a que viveu no campo é diferente do professor que só viveu somente na cidade? Ou não? Aponte as diferenças.
8. A sua visão de natureza tem relação com a vivência no campo?
9. Professor/a, que conteúdos você consegue relacionar com suas experiências no campo?
10. Professor/a: Existe diferença em ensinar nas escolas intituladas do campo? As metodologias são diferentes? A abordagem do conteúdo é diferente?