



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Jussara Fraga Portugal



“QUEM É DA ROÇA É FORMIGA!”:
*Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais
de professores de Geografia de escolas rurais*

Salvador – Bahia
2013

JUSSARA FRAGA PORTUGAL

**“QUEM É DA ROÇA É FORMIGA!”:
histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de
professores de Geografia de escolas rurais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR – BAHIA
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Portugal, Jussara Fraga.

“Quem é da roça é formigal!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. / Jussara Fraga Portugal. – Salvador, 2013.
352f.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2013.

Contém referências e apêndices

1. Geografia – estudo e ensino. 2. Professores de Geografia – formação 3. Prática de ensino – Geografia. I. Souza, Elizeu Clementino. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

CDD: 910

Autorizo a reprodução parcial ou total desse relatório de pesquisa para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

“QUEM É DA ROÇA É FORMIGA!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais

JUSSARA FRAGA PORTUGAL

Tese apresentava ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 18 de dezembro de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, composta pela Banca Examinadora:

Elizeu Clementino de Souza – Orientador

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA

Pós-Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo – USP, Brasil

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA

Pós-Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo – USP, Brasil

Lana de Souza Cavalcanti

Universidade Federal de Goiás – UFG

Doutora em Geografia, Universidade de São Paulo – USP

Pós-Doutorado em Ensino de Geografia, Universidade Complutense de Madri, Espanha

Kátia Maria Santos Mota

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutora em Estudos Luso-Brasileiros, Brown University – USA

Vânia Alves Martins Chaigar

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Doutora em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Pós-Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Brasil

Dedicatória

“No começo já está um caminho”

À meu pai, Floriano Mascarenhas Fraga, pela ousadia do começo... Por ter tido a coragem de enfrentar o estranho, o diferente, o desconhecido ao migrar de Antônio Cardoso para Feira de Santana, no verão de 1981, em busca do direito à continuação da educação formal dos seus filhos e, esse acontecimento, com certeza, mudou as nossas vidas, traçou outras trajetórias e possibilitou a escrita desta e outras tantas histórias.

Agradecimentos

*Porque todos,
todos temos algo a dizer aos outros,
Alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada
Ou perdoada pelos demais.
Eduardo Galeano (2002, p. 15)*

Com a certeza que “nós fizemos história, pra ficar na memória e nos acompanhar”, agradeço imensamente os professores do sertão do sisal, Adineide, Antônio Sena, Cleidson, Maria Madalena, Maristela e Wagner, os narradores, os coautores desta pesquisa, protagonistas das geo(BIO)grafias que possibilitaram não apenas a escrita do enredo desta tese, mas, principalmente, a escrita de parte da história atual da educação no espaço rural do Território do Sisal. Obrigada por compartilhar comigo as suas memórias e histórias de vida, formação e profissão.

À minha filha Alana e o meu marido Dilson, os meus agradecimentos, acompanhados de muitos pedidos “tardios” de desculpas, por minhas ausências, pelos deslocamentos, pelas distâncias geográficas, pelas faltas, pelos atrasos, pela falta de tempo, cujo tempo nunca dava tempo para ter tempo... Vocês mais do que ninguém sabem, vivenciam e experimentam, no nosso cotidiano, o lugar e os sentidos da profissão docente na minha vida.

Ao meu orientador, que com o tempo se transformou num amigo-orientador, Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza por ser o que é... intenso, apaixonado, alegre, cuidadoso, acolhedor, competente, exigente e generoso. Para além dos momentos de orientação da realização da pesquisa e da escrita desta tese, partilhou comigo outras tantas experiências, aprendizagens, saberes. Obrigada pela singular oportunidade de (com)viver contigo, trilhando tantos caminhos, escrevendo alguns textos... criando, ousando e reinventando diferente modos de “ser e sentir-se o que se é” nesta trajetória de conhecimento de si, nesse percurso de vida-formação.

Às minhas mães-acadêmicas, professoras Nilza Ribeiro da Silva e Yara Maria Cunha Pires, pelos momentos de partilha de saberes, histórias e conhecimentos. A professora Nilza, pela iniciação à educação geográfica e aos conhecimentos e práticas da/com a Cartografia Escolar, cujos saberes da experiência possibilitaram (re)significar a minha percepção da Geografia no cotidiano da escola e a minha inserção na docência universitária, no âmbito da formação de professores de Geografia. A professora Yara, pela felicidade da convivência, pelos ensinamentos, pelas conversas, por ter me conduzido pelas trilhas da pesquisa em educação e ter apontado os caminhos a seguir, ainda no começo da caminhada. O seu olhar crítico, a sua leitura cuidadosa, a sua escuta atenta e o seu rigor metodológico são singularidades de uma trajetória de educadora que tomo como exemplo e tento seguir. As duas são modelos de profissionais, cujas marcas estão presentes no meu modo de ser e sentir-se professora. Vocês me acolhem como uma filha... me inspiram... me ensinam...

Às professoras que compõem a banca examinadora – Jane Adriana, Lana Cavalcanti, Kátia Mota e Vânia Chaigar – cada uma, no seu tempo e com seus modos – são exemplos de profissionais que têm me ajudado a pensar na formação de professores numa perspectiva humanista, solidária e plural. Obrigada pelas inferências fecundas e contribuições significativas nos momentos dos exames de qualificação, apontando caminhos, propondo leitura, possibilitando diálogos sobre o objeto, atitudes colaborativas muito importantes para a construção do enredo desta narrativa.

À professora Maria Conceição Passeggi por ter me instigado a pensar as histórias dos professores através das narrativas que emergem com/nos lugares biográficos, ou melhor, as Geo(BIO)grafias...

À família Fraga, meus pais Floriano e Balbina, pela admiração e respeito; aos meus irmãos, Elza, Iza, Fal e Hugo, pela amizade e companheirismo, aos sobrinhos Nina, Elton, Lucas, Renatinha, Letícia e Huguinho pelos sorrisos, pelas presenças e a cunhada Iza pelo cuidado e incentivo de sempre.

À família Portugal, Aila, Beto, Célia, Ciça, Dilma, Elmano, Gil, Iris, Marcell, Messias, Nádia, Ricardo e Roger, pelas palavras de apoio e incentivo.

À minha filha do coração, Esther Catarina, pelo carinho, pela presença e afeto.

À professoras Paula Perin Vicentini e Rita Gallego, as minhas orientadoras paulistanas durante a missão de estudos na FEUSP, no âmbito do PROCAD-NF 2008/CAPES, pelas conversas, sorrisos, encontros e partilhas de saberes, conhecimentos e práticas, amizade e aprendizagens no campo da Geografia Cultural de Sampa e da arte da pesquisa em educação com as histórias de vida.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – GRAFHO/PPGEduC/UNEB, Ana Sueli, Arlete, Fabio Josué, Fulvia, Joselito, Neury, Mariana, Natalina, Patrícia Pires, Patrícia Júlia, Rodrigo, Rúbia, Sandra e Simone com os quais aprendi nos “Encontros e re-encontros”, entre e fora os muros da UNEB, diversas lições, desde a mais elementar: com(viver) com as diferenças, cujas semelhanças nos aproximavam e nos fortaleciam reafirmando a relevância de um trabalho colaborativo.

Às amigas Ana Cristina Pereira, Mariana Meireles, Miriam Passos, Poliana Marina e Simone Oliveira, pela escuta sensível, pelas mãos solidárias, pelo olhar cuidadoso, pelos diálogos e contribuições no tecer da escrita do texto final. E a amiga Janeide Bispo, pelas inferências durante o processo de elaboração do projeto desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma do doutorado, em especial a Áurea Pereira, a amiga-irmã, com a qual compartilhei as dúvidas e as incertezas no começo da escrita; a Adriana, Dídima, Durvalina, Edite, Ivy, Jocenildes, José Raimundo, pelas trocas e palavras de afeto.

Aos professores do PPGEduC pela acolhida, pelos ensinamentos e oportunidades de aprendizagem, e as meninas da Secretaria – Juliana, Nilma, Sandra e Sônia – pelo cuidado e simpatia no cotidiano dos fazeres; a dona Hildete da biblioteca pelo zelo e carinho com todos.

Aos meus colegas professores, funcionários e dirigentes do Departamento de Educação do *Campus* XI da UNEB, em especial, Agripino, Ana Margarete, Claudene, Claudete, Fernando, Ivan, Jean, Marize, Nelia, Selma, pelos diálogos, pela amizade, pelo incentivo, pelas contribuições.

Ao amigo Ricardo Bahia, pela ajuda de sempre com os desafios da Cartografia.

Aos gestores e servidores das escolas do sertão do sisal, cenários desta pesquisa, pelo acolhimento, disposição, seriedade e alegria no fornecimento dos dados indispensáveis para a produção do texto sobre a caracterização das escolas.

Às minhas amigas de sempre, Ana Clara, Ana Flávia, Ana Carla Evangelista, Ana Lins, Ana Rita, Celeste Pires, Cynthia Almeida, Edilene Maioli, Flávia Cunha, Helane Santiago, Isabella Carvalho, Karine Peleteiro, Kely Machado, Leislyani Vieira, Lusmar Alcântara, Maria Sepúlveda, Mary Sales, Michelle Rose, Rita Toka, Rosangela Souza, Sandra Cerqueira, Sheila Carvalho, Suely Carvalho e Suzana Maia, pela (in)compreensão das minhas ausências, dos meus esquecimentos, das minhas faltas e do meu distanciamento durante os tempos da pesquisa.

À FAPESB pelo incentivo financeiro, muito importante no desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

No começo de tudo, agora e sempre, a Deus, por ter me possibilitado percorrer tantos caminhos. Pela sua generosidade, pela sua presença, pela sua força, pela sua luz e cumplicidade...

Há muito **tempo** que eu saí de casa
Há muito **tempo** que eu caí na estrada
Há muito **tempo** que eu estou na **vida**
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os **lugares** onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar

E **aprendi** que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à **vida**
Nos **caminhos** onde bate, bem mais forte o coração.

Caminhos do Coração
Gonzaguinha (1982)
(Grifos da autora)

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais.** 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, inscreve-se no âmbito do método (auto)biográfico, toma as narrativas das histórias de vida e das trajetórias de formação-profissão de seis professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas situadas em contextos rurais, no Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano. Intentou compreender como esses professores ressignificam, nas salas de aula da Educação Básica, os saberes construídos nas experiências cotidianas nos seus espaços de vivências, no que se refere aos conhecimentos geográficos e pedagógicos advindos dos processos formativos na universidade. A metodologia ancora-se nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, a partir dos dispositivos – memorial, observação, entrevista narrativa individual e, de modo pontual, questionário – para a coleta de fontes da pesquisa. As narrativas dos professores evocam memórias e descrevem histórias marcadas pelas singularidades da vida em contextos rurais, retratadas pelo trabalho infantil nas lavouras e na criação de animais, as trajetórias dos tempos de escola, as experiências no âmbito da formação acadêmica, o tornar-se e ser professor de escolas rurais. Essas histórias narradas compõem os repertórios das geo(BIO)grafias, as quais compreendem os modos singulares de narrar a vida a partir dos seus lugares de enunciação – a roça, a casa, a escola, a universidade – reafirmando, desse modo, a identidade rural dos professores, os lugares do acontecer da vida e os cenários da profissão. As experiências narradas revelam também que o significado que cada professor confere à sua atividade como docente está relacionado às suas histórias de vida; seu modo de situar-se no mundo, cujas representações são significativas na construção da sua identidade como professor de escolas rurais e ajudam a configurar os saberes que estruturam a sua profissão. Estes saberes entrelaçados aos conhecimentos geográficos acadêmicos apresentam ressonância na ação pedagógica nas escolas rurais, a partir das cartografias das práticas pedagógicas e do trabalho docente em escolas rurais.

Palavras-chave: Professores de Geografia; Histórias de vida; Itinerâncias formativas e profissionais; Docência em escolas rurais; Geo(BIO)grafias

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formigal!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais.** 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

RÉSUMÉ

Cette recherche, une approche qualitative relève de la méthode biographique (auto) prend les récits des histoires de vie et les trajectoires de formation-profession six professeurs de géographie qui sont nés, ont grandi, vivent et engagés dans l'enseignement dans les écoles situés en milieu rural , dans le territoire de l'identité Sisal , à Bahia. Comprendre comment ces enseignants ont apporté leur sens, dans les salles de classe de l'éducation de base, la connaissance construite dans les expériences quotidiennes dans leurs domaines d'expériences en matière de dériver les processus de formation des connaissances spatiales et pédagogiques de l'université. La méthodologie est fondée sur des principes théoriques et méthodologiques de la recherche (auto) biographiques, des dispositifs – mémoire , observation, entretien individuel et de la narration en temps opportun, le questionnaire – pour collecter les sources de recherche. Les récits d'enseignants évoquent des souvenirs et des histoires marquées par des singularités décrivent la vie dans les milieux ruraux , interprété par le travail des enfants dans les plantations et l'élevage, les trajectoires des jours d'école, les expériences au sein de la formation académique, le développement et être un enseignant des écoles rurales. Ces histoires constituent le répertoire de géo raconté (BIO) orthographe, qui comprennent les moyens naturels de raconter la vie de leurs lieux d'énonciation – le jardin, la maison, l'école, l'université – ce qui confirme l'identité enseignants en milieu rural, les lieux de événement de la vie et des paysages de la profession. Les expériences montrent également que rapporté le sens que chaque enseignant donne à ses activités en tant que professeur est lié à l'histoire de leur vie, leur façon de être dans le monde, dont les représentations sont importants dans la construction de leur identité en tant que professeur des écoles rurales et aider la configuration de la connaissance qui structurent leur profession. Ces connaissances entrelacés à la connaissance géographique scolaire ont une résonance dans l'action pédagogique dans les écoles rurales, de la cartographie des pratiques d'enseignement et de travail des enseignants dans les écoles rurales.

Mots-clés: Enseignants de géographie; Histoires de vie; Touring et de la formation professionnelle; l'enseignement dans les écoles rurales; Geo (BIO) orthographe

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais.** 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

ABSTRACT

This research is a qualitative approach, which uses the auto biographical method, focuses on the narratives of the stories of life and professional life of six Geography teachers who were born, grew up, lives and teaches in school located in rural field, in the Sisal identity region, on the baiano semiarid. It wanted to understand how these teachers use on the classrooms of the elementary school, the knowledge built on the daily experiences on their places of lives, which treats of the geographic and pedagogical knowledge acquired on the formative process on the university. The methodology bases on the theoretical and methodological principles of the auto biographical research, using materials like- reports, observations, interviews and questionnaires to collect of the dates to the research. The narratives of the teachers remember memories and describe stories that are marked by the singularities of the life in the rural field, which are showed by the child labor on the crops and the raise of animals and the life on the time of the school, the experiences acquired during the university studies and how they become and be teachers of rural schools. These stories narrated building the geo biographies, which understand the singularities way of narrate the life from the origin places – the county side, the house, the school, the university- reaffirming, this way, the teachers' rural identity, the places where the life happen and the professions sets. The experiences narrated show the meaning that each teacher gives for his or her activity and join his or her life on their activity; his/ her way of located on the world, which representations are meaningful on the building of the identity of teachers who works on rural schools and help to define the knowledge that organize their profession. These knowledge connected to the geographic knowledge built on the university reverberate on the pedagogic actions on the rural schools, from the cartographies of the pedagogic actions and from the work of the teachers on the rural schools.

Key words: Geography teachers; History of life; professional life; teach in rural school, geo biographies

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade de Coordenação

APAEB – Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira

APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia

ASCOOB – Associação das Cooperativas de Apoio a Economia Familiar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODES SISAL – Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia

DEDU – Departamento de Educação

DIREC – Diretoria Regional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBASA – Empresa Baiana de Águas e Saneamento

FAPESB – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia

FATRES – Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares da Região do Sisal e Semiárido da Bahia

FES – Faculdade de Educação de Serrinha

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências

GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral

IAT – Centro de Aperfeiçoamento de Professores – Instituto Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEGG – Instituto de Educação Gastão Guimaraes

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação

MOC – Movimento de Organização Comunitária

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PROCAD/NF – Programa de Cooperação Acadêmica-Novas Fronteiras – CAPES
PROF. – Professor
PROFA. – Professora
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEC – Secretaria de Educação
SEPLAN – Secretaria de Planejamento da Bahia
TOPA – Todos pela Alfabetização
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNICOM – Universidade e Comunidade
UPT – Universidade para Todos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Licenciatura em Geografia – UEFS	336
Quadro 2 – Mosaico de Histórias – Fontes e dimensões Temáticas e Interpretativa-compreensivas da pesquisa	111

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Coisa de Formiga (<i>online</i>)	Capa
Imagem 2 – Escrever uma história	37
Imagem 3 – Nas trilhas do Sertão 1	79
Imagem 4 – Nas trilhas do Sertão 2	79
Imagem 5 – Fontes de recolha de dados e seus objetivos	84
Imagem 6 – Fontes e dimensões temáticas e interpretativa-compreensivas da pesquisa	109
Imagem 7 – Mapa do Recorte Espacial do Território de Identidade do Sisal	114
Imagem 8 – Fachada da Escola Municipal Ana Oliveira Povoado de Socavão – Teofilândia-BA	142
Imagem 9 – Fachada da Escola Municipal João Muniz dos Santos Povoado de Barreiro – Teofilândia-BA	148
Imagem 10 – Fachada da Escola Municipal José Brígido da Silva Povoado de João Vieira – Araci-BA	151
Imagem 11 – Fachada da Escola M. de 1º e 2º graus Jonice Silva Lima Povoado do Subaé – Serrinha-BA	154
Imagem 12 – Fachada da Escola Municipal Leandro Gonçalves da Silva Povoado de Amorosa – Conceição do Coité-BA.	159
Imagem 13 – Fachada do Colégio Santo Antônio Povoado de Barra – Ichu-BA.	162
Imagem 14 – Retratos das professoras	166
Imagem 15 – Retratos dos professores	166

Imagem 16 – Geografia na prática	223
Imagem 17 – Fontes diversas, diversas fontes 1	317
Imagem 18 – Fontes diversas, diversas fontes 2	317
Imagem 19 – Inventário de fontes	331

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Ensino de Geografia defendidas no Brasil entre 2003-2012	332
Tabela 2 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Histórias de vida de professores de Geografia defendidas no Brasil entre 2003-2012	332
Tabela 3 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Itinerância formativas de professores de Geografia, defendidas no Brasil entre 2003-2012	333
Tabela 4 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Professores de Geografia de escolas rurais defendidas no Brasil entre 2003-2012	333
Tabela 5 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema formação de professores de Geografia defendidas no Brasil entre 2003-2012	333
Tabela 6 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Trajetórias de formação de professores de Geografia defendidas no Brasil entre 2003-2012	334
Tabela 7 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação Rural defendidas no Brasil entre 2000-2012	334
Tabela 8 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação do Campo, defendidas no Brasil entre 2000-2012	334
Tabela 9 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Escolas Rurais defendidas no Brasil entre 2003-2012	335
Tabela 10 – Território de Identidade do Sisal – Censo Demográfico 2010	119
Tabela 11 – Perfil Biográfico – Professores de Geografia – Colaboradores da pesquisa	137

Cada um de nós constrói e desenvolve uma cartografia que lhe é própria, descritível em termos de lugares, de sítios, de territórios, de redes, de conexões, de trajetos etc., que não é impossível de ser reconstituído.

Delory-Momberger (2012, p. 74)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: O começo da história	22
Toda história tem um começo	23
2. NOS CAMINHOS DA VIDA, NAS TRILHAS DA PROFISSÃO: trajetórias de uma professora de Geografia andarilha	37
2.1. Desvelar-se, revelando-se: uma história para contar	38
2.2. “Tudo principia na própria pessoa”: cartografias de uma vida	43
2.3. Memórias da escola e outras histórias: começo do caminho	47
2.4. Cotidianos, histórias e trajetórias: lembranças do passado no tempo presente	53
2.5. Trilhas da Geografia: itinerários e marcas da formação	70
3. TRILHAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS: caminhos da pesquisa	79
3.1. Caminhos da/na pesquisa: indicando pistas metodológicas	80
3.2. Memorial: cartografia das histórias narradas	85
3.3. Observações: entre olhares, registros e sentidos	89
3.4. Entrevistas Narrativas: palavras, enredos e histórias	97
3.5. Triangular fontes, analisar dados: uma trama interpretativa-compreensiva	104
3.6. Contexto da pesquisa: cenários, lugares e protagonistas das histórias	113
3.6.1. Pelos caminhos do Sertão: encontro com os colaboradores	127
3.6.2. Perfil biográfico dos professores	135
3.6.3. Escolas rurais: territórios da profissão	140
4. VIDAS TRADUZIDAS EM PALAVRAS: os professores e suas histórias	166
4.1. Adineide dos Anjos: entre brincadeiras e vivências, o desejo de ser professora	170
4.2. Antônio Sena: uma vida de professor tecida com fibra e resiliência	179
4.3. Cleidson Mota: um professor apaixonado pelo sertão	189
4.4. Maria Madalena de Araújo: de aluna a professora na escola do Subaé	196
4.5. Maristela Rocha: ser, viver e sentir-se da roça... marcas de uma professora	206
4.6. Wagner de Oliveira: garoto rural que sonhava ser urbano	214
5. PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE ESCOLAS RURAIS: entre histórias, saberes e práticas	223
5.1. “Ser de um certo lugar”: cenários da vida em contextos rurais	225
5.2. No sertão do sisal, tornar-se/ser professor de Geografia: caminhos, vivências e sentidos	242
5.2.1. (Geo)grafias da formação docente: algumas reflexões	243
5.2.2. Tornar-se professor de Geografia: caminhos da formação	259
5.2.3. Ser professor de Geografia: docência em escolas rurais	273
5.3. Cartografias das práticas: fazer pedagógico em escolas rurais	283
6. PARA NÃO CONCLUIR...	306
Nem formigas, nem minhocas, nem lagartas: tão somente professores de Geografia	

REFERÊNCIAS: interlocutores de uma história	317
APÊNDICES	331
Apêndice A – Mapeamento de pesquisas – Teses e Dissertações (Banco de Dados da CAPES no período de 2003-2012)	322
Apêndice B – Histórico escolar da pesquisadora – Graduação Licenciatura em Geografia Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS 1990-1993	336
Apêndice C – Questionário – Perfil biográfico do professor	337
Apêndice D – Memorial – Dimensões Temáticas	339
Apêndice E – Memorial – Traduzindo-me em palavras: histórias de uma vida	340
Apêndice F – Questionário – imagens da escola	341
Apêndice G – Carta – convite	346
Apêndice H – Termo de Adesão à pesquisa	347
Apêndice I – Declaração de compromisso	348
Apêndice J – Carta de cessão para as histórias de vida (memorial) dos professores de Geografia de escolas rurais	349
Apêndice L – Termo de consentimento livre e esclarecido e de consentimento pós-informado	350
ANEXO	351
Anexo 1 – Curso de Lic. em Geografia – UNEB/ <i>Campus</i> XI – Matriz Curricular	352

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte
de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?

Traduzir-se - Ferreira Gullar (2008)

1. INTRODUÇÃO: O começo da história

[...] tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas [...].

José Saramago (2008)

Toda história tem um começo

*“É preciso ler essa nossa história não
com os olhos, mas
com a memória e a emoção”
(Machado de Assis)*

“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. Mas, ao iniciar a escrita desta tese, esta metáfora reverte-se de singular e valorativo significado, pois intenciono anunciar o lugar de onde falo e as ressonâncias que os ecos das minhas falas querem alcançar. Ao demarcar isso, busco atender ao pedido do poeta Machado de Assis, transcrito na epígrafe acima, na qual aponta duas faces já não mais ambivalentes na contemporaneidade. Creio que, enquanto pesquisadores, precisamos, para além do visível contemplado pelos olhos, ler, interpretar e apreender as nossas e as histórias dos outros, com a memória e a emoção, posto que as histórias narradas traduzem vivências, testemunham fatos e tecem sentidos e significados singulares, constituídos ao longo das vidas.

A partir dessas reflexões, indago: “Como se chega a ser o que se é?” Como nos constituímos professores de Geografia? Quais saberes apreendemos em nossos lugares de vivências e como os ressignificamos na sala de aula? Os conteúdos geográficos são aprendidos nas itinerâncias de vida, formação e profissão? Quais saberes são necessários para ensinar a Geografia? Como as histórias das trajetórias pessoais e de formação profissional demarcam o fazer pedagógico nas escolas rurais, ou seja, as histórias de vida são referenciais e implicam no modo como os professores ensinam os conteúdos curriculares da Geografia? Os professores consideram as histórias de vida dos educandos e seus saberes, provenientes das experiências no cotidiano rural, ao planejar e executar as atividades didáticas? Quais as metodologias aplicadas pelos professores em sala de aula? As práticas de ensino de Geografia desenvolvidas nas escolas rurais estão articuladas com a realidade vivencial dos educandos moradores da roça? Enfim, como produzem a profissão docente nas escolas em contextos rurais?

Estas indagações me remetem a pensar sobre os caminhos percorridos, as situações experienciadas e as aprendizagens nessas trajetórias de uma professora de Geografia andarilha, que desde cedo aprendeu com as migrações e os deslocamentos geográficos 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. Segundo Moita, “[...] Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (2007, p. 114), uma vez que “[...] Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (*Idem, ibidem*, p. 117).

Também, tais questionamentos possibilitam justificar, no começo da escrita da história desta tese, a escolha pelo objeto desta pesquisa e, como as minhas andanças me conduziram aos caminhos da docência, a partir da escolha do magistério como profissão, a formação docente em Geografia e como tenho me tornado/me constituído professora formadora e pesquisadora no processo de e com a formação de professores de Geografia. É certamente do diálogo e das vivências com os professores em formação inicial — estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB¹/Campus XI² – que se

¹ A Universidade do Estado da Bahia – UNEB foi criada em 1º de junho de 1983 e reconhecida pelo Ministério da Educação em 31 de junho de 1995 como uma organização *multicampi*. A UNEB, maior instituição pública de ensino superior do Estado da Bahia, está presente geograficamente em todas as regiões do Estado e atualmente conta com 24 (vinte e quatro) *Campi* e 29 (vinte e nove) Departamentos localizados em sedes de 24 (vinte e quatro) municípios baianos, incluindo a cidade de Salvador, capital do Estado, a qual abriga a sede da Administração Central da Instituição. Além dos *Campi*, a UNEB marca presença na quase totalidade dos 417 (quatrocentos e dezessete) municípios do Estado, por intermédio de programas e ações extensionistas em convênio com organizações públicas e privadas. Atualmente, a universidade disponibiliza mais de 150 (cento e cinquenta) opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD), nos níveis de graduação e pós-graduação, oferecidos nos 29 (vinte e nove) Departamentos.

² O *Campus XI* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB foi criado em 1988. Inicialmente, funcionou como Faculdade de Educação de Serrinha – FES/UNEB, com sede na cidade de Serrinha, no Território e Identidade do Sisal, autorizada a funcionar ofertando apenas o curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação nas Matérias Pedagógicas do 2º grau. Na atual sede do Departamento, são oferecidos três cursos de graduação regulares: Bacharelado em Administração, instituído em 2003; Licenciatura em Pedagogia, em 1988; e Licenciatura em Geografia, implantado em 2005, sob a resolução 288/04 do CONSEPE. São ofertados ainda, cursos de formação de professores na modalidade de Projetos Especiais, a exemplo dos cursos de Geografia, Pedagogia, Matemática, História, Educação Física, Letras e Biologia integrantes do Programa Intensivo de Graduação – PLATAFORMA FREIRE, em parceria com as prefeituras de municípios da microrregião de Serrinha. Além desses cursos, o Departamento oferece ainda o curso de graduação em Administração à Distância – ADM – EAD, Projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC, em convênio com o Banco do Brasil. No campo da pós-graduação, o Departamento iniciou em abril de 2011 a primeira turma do curso de Gestão Pública em parceria com a Prefeitura Municipal de Serrinha. É sede também do curso de Pós Graduação em Educação Infantil, oferecido pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, em convênio com a UFBA. Em junho de 2013, iniciou o curso de Gestão de Cooperativas: ênfase em Economia Solidária.

constituiu o meu desejo de investigação, no doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB, na Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – GRAFHO³, no âmbito da pesquisa *Ruralidades Diversas – Diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas na escola do campo Bahia/Brasil*.⁴

Desse modo, segundo Freitas (2002), ao afirmar que “o pesquisador é parte integrante da pesquisa” sinto-me, também, sujeito desta história, desta investigação, cujo objeto versa sobre as histórias de vida, as itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Por essas histórias que são também minhas histórias, sinto-me seduzida e autorizada a narrar a minha história de vida-formação e profissão para, a partir da análise das minhas trajetórias formativas e profissionais, justificar a minha inclinação em investigar as práticas de ensino/o fazer pedagógico de professores de Geografia de escolas rurais, atreladas às suas histórias de vida e as itinerâncias formativas e profissionais.

Como sinaliza Pérez,

[...] pesquisa e vida se articulam numa perspectiva dialógica em que as tradicionais fronteiras entre investigação e formação são rompidas por uma concepção de pesquisa, que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação (2006, p. 182).

³Fundado em 2002, o “GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – integra a base de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB e organiza-se em três linhas de pesquisa. A linha de pesquisa 1 denomina-se “Abordagem (Auto)biográfica, formação de professores e leitores” e busca discutir questões teórico-metodológicas das histórias de vida e (auto)biografias como prática de pesquisa e de formação. Aprofunda aspectos epistemológicos das pesquisas com histórias de vida e história oral no âmbito da formação docente em seus diferentes níveis e modalidades. A linha 2, “Educação, Memória, História Oral e Pluralidade Cultural”, centra-se no aprofundamento de questões teórico-metodológicas postas pelos processos civilizatórios presentes na construção da sociedade brasileira/baiana e suas interfaces com a educação e a memória. Trabalha a dimensão da memória como construída tanto no interior da escola quanto como fora dela. Por fim, a Linha 3 “Memória, (Auto)biografia, Infância e Alfabetização” analisa e sistematiza questões teórico-metodológicas sobre (auto)biografias e memórias em suas interfaces com a infância, alfabetização e a educação ao longo da vida. Discute aspectos epistemológicos das pesquisas com a memória e (auto)biografia no tocante à infância e suas diferentes configurações na contemporaneidade (ATAIDE; SOUZA; MOTA, 2008, p. 41-42).

⁴ A referida pesquisa é desenvolvida com financiamento do CNPq e da CAPES e também contou com financiamento da FAPESB, a partir cooperações entre a Universidade do Estado da Bahia/UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord – Paris 8/Vincennes–Saint Denis (França), através de parceria entre o Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB), o Grupos de Pesquisa Currículo, Avaliação e Formação (CAF/UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa) e o Centre de Recherche Interuniversitaire Experice (Paris 13/Nord–Paris 8/Vincennes–Saint Denis), sob coordenação do Professor Dr. Elizeu Clementino de Souza.

Portanto, ao investigar sobre esse objeto, me permito, também, enquanto professora de Geografia, pesquisadora e, sobretudo, professora-formadora, refletir sobre as minhas trajetórias, narrar a minha história, conhecer as histórias dos outros e ressignificar o meu fazer pedagógico/as minhas práticas no contexto da formação de professores de Geografia no sertão do sisal.

Esta pesquisa que entrelaça histórias de vida, formação e profissão, cujo tema se inscreve: *“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais*, demarca um objeto instituído pela relação: narrativas, percursos de vida e formação e constituição da profissão docente em contextos rurais.

Nesse sentido, é necessário apresentar a problemática e os objetivos contemplados nesta investigação, pois compreendo que se faz oportuno justificar como fui construindo o objeto e como fui definindo e demarcando os caminhos, as trilhas, as trajetórias e as escolhas para o “acontecer” da pesquisa.

Então, é importante expor a questão subjacente a este processo investigativo, e que busquei responder no diálogo entre as bases teóricas e os dados recolhidos, a saber: *como os professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas rurais, constroem conhecimentos geográficos na sala de aula articulando os saberes advindos das suas vivências cotidianas em contextos rurais com as aprendizagens das experiências formativas no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI?*

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi compreender como os professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em contextos rurais ressignificam, nas salas de aula da Educação Básica, os seus saberes/aprendizagens construídos nas experiências cotidianas nos seus espaços de vivências e os conhecimentos geográficos e pedagógicos advindos dos processos formativos na Universidade.

Convém destacar que esta pesquisa objetivou, também: a) Conhecer as histórias de vida e as memórias das itinerâncias de escolarização e formação profissional dos professores, buscando compreender como ingressaram no curso de formação docente e como estão se constituindo professores; b) Caracterizar os espaços escolares onde tais profissionais exercem a docência; c) Cartografar as práticas de ensino realizadas, identificando as estratégias utilizadas pelos

professores no seu fazer pedagógico no cotidiano das escolas rurais; d) Analisar as práticas de ensino de Geografia realizadas nas escolas rurais.

Considerando as questões da pesquisa, os objetivos demarcados e os sujeitos envolvidos, foi realizada esta pesquisa de natureza qualitativa ancorada na abordagem (auto)autobiográfica, com ênfase nas histórias de vida, que utilizou alguns procedimentos para a recolha de dados, a saber: memorial, observação, entrevista narrativa individual e, de modo pontual, questionário.

Os colaboradores participantes desta pesquisa foram 06 (seis)⁵ professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem em contextos rurais e exercem a profissão docente em escolas de Educação Básica, situadas nesses espaços e que vivenciaram os processos formativos no curso de formação inicial docente – Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus* XI, Serrinha⁶, no Território de Identidade⁷ do Sisal, no semiárido baiano.

⁵ No começo da pesquisa, o quadro de colaboradores era composto por 07 (sete) professores. No processo do trabalho, Rivani Oliveira Ferreira, professora concursada no município de Serrinha foi aprovada no Programa de Pós-Graduação em Solos e Qualidade de Ecossistemas (Mestrado), na Universidade do Recôncavo da Bahia – UFRB/*Campus* Cruz das Almas, sendo afastada do exercício docente e migrando-se para a referida cidade. Esta mudança impossibilitou a realização de observações da prática pedagógica da referida professora e assim, após conversa com a mesma, decidimos desligá-la do compromisso com a pesquisa.

⁶ Serrinha é um município situado no Estado da Bahia, localizado mesorregião do Nordeste Baiano Nordeste, situa-se à margem da BR 116 Norte e BA 040, a 180 km (cento e oitenta quilômetros) de Salvador. Segundo dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) a população deste município é de 77.285 habitantes. Considerada a cidade polo do Território de Identidade do Sisal, Serrinha abriga no seu espaço importantes organismos da administração pública estadual e federal: Diretoria Regional de Educação – DIREC 12; Diretoria Regional de Saúde – 12ª DIRES; Circunscrição Regional de Trânsito – 29 Ciretran; 16º Batalhão da – JUCEB; Fundação Nacional de Saúde – FUNASA; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Receita Federal do Brasil; 5º Delegacia do Serviço Militar do Exército; Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola – EBDA; Agência Estadual de Defesa Agropecuária da Bahia – ADAB; Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional – CAR.

⁷ O Território de Identidade é uma unidade de planejamento adotada no Estado da Bahia, a partir do ano de 2008, no primeiro Governo Jaques Wagner. A partir desse novo modelo, o Estado da Bahia passou a ser reorganizado por 26 (vinte e seis) Territórios de Identidade e a inclusão de mais um no ano de 2012. Esta delimitação é baseada nos propósitos do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PNDSTR), apresentada pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) / Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). Neste contexto, segundo a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN (2008), Território de Identidade é concebido como “um espaço físico geograficamente definido, não contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meios de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial”. Ainda, segundo este mesmo órgão oficial, a adoção e implantação desse novo modelo de organização territorial, objetiva “identificar oportunidades de investimento e prioridades temáticas definidas a partir da realidade local de cada território possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões [...]”. O Território de Identidade do Sisal foi instituído como um território rural em 25 de setembro de 2003, a partir da política de desenvolvimento rural com abordagem territorial implantada pelo Estado, e em consonância com o Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais do MDA. A denominação do Território do Sisal se deve à planta que se caracteriza como principal fonte de atividade econômica da região. O sisal, ou

Embora já citado, anteriormente, que esta pesquisa se justifica a partir da minha própria história, desejo apresentar as 06 (seis) dimensões que configuram as razões das escolhas que definiram a delimitação do objeto, da problemática, do método e das fontes de recolha de dados e, sobretudo, dos colaboradores participantes da pesquisa, a saber: 1) a minha história de vida, formação e profissão; 2) a elaboração/realização de uma proposta de formação-investigação, no âmbito do projeto “*Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias*” (PORTUGAL, 2006) desenvolvido no contexto da formação inicial de professores de Geografia na UNEB/Campus XI, no semiárido baiano; 3) a relevância do tema que contempla uma discussão atual sobre educação e trabalho docente em territórios rurais; 4) os desdobramentos das discussões contempladas na minha pesquisa de mestrado, desenvolvida no período de 2003-2005, no PPGEduC, cujo objeto versou sobre o dizer e o fazer de oito professoras da rede pública municipal de Feira de Santana sobre as práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula (PORTUGAL, 2005); 5) as contribuições do Projeto de formação continuada “*Ser e Conviver*”, desenvolvido no município de São Gonçalo dos Campos, no Recôncavo da Bahia, com professores da Educação Básica, nos espaços rural e urbano e 6) o Grupo de Pesquisa Geo(BIO)grafar: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores e a sua principal ação: a elaboração, execução e coordenação das ações do projeto de extensão “*Linguagem Cinematográfica e Formação Docente: histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas*”⁸, desenvolvido na UNEB/Campus XI.

A primeira dimensão está relacionada à minha história de vida pessoal e profissional. Vivi no meio rural, onde experienciei situações de aprendizagem específicas nesta fração territorial. Como profissional da educação, licenciada em Geografia, mestre em Educação, as minhas itinerâncias geográficas são marcadas por um processo de múltiplas vivências formativas na Educação Básica em diferentes espaços sócio-educativos (urbanos e rurais), na região do semiárido baiano (Antônio Cardoso, Feira de Santana, Irará, Coração de Maria e Ponto Novo)

agave sisalana perrine, originário do México, foi introduzido na Bahia em 1903. Por ser uma planta suculenta, de cor verde, folhas lisas e com grande capacidade de retenção de água da chuva e orvalho, representou uma possibilidade de mudança para a vida da população da região, tendo contribuído para a permanência do homem no campo e, ainda hoje, continua sendo uma das principais bases de sustentação da economia regional.

⁸ O principal objetivo é contribuir com a formação de educadores, no sentido de articular essa formação às suas histórias de vida, a partir da linguagem cinematográfica relacionada à discussão sobre histórias de vida, memórias e narrativas autobiográficas nos processos formativos iniciais de professores de Geografia e Pedagogia.

e no Recôncavo da Bahia (São Gonçalo dos Campos) e no ensino superior, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, como professora substituta, e desde 2006, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus XI*, no município de Serrinha, atuando na formação de professores de Geografia, na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

A segunda dimensão, e talvez a mais relevante, refere-se a uma experiência de investigação-formação em Geografia, cujas ações são empreendidas no contexto dos componentes curriculares Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XI*, na cidade de Serrinha. Trata-se do Projeto “*Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias*” (PORTUGAL, 2006)⁹. Esse projeto de investigação-formação toma as escritas autobiográficas – memorial (as histórias de vida e dos itinerários de escolarização), diário de formação e portfólio (registros reflexivos sobre as situações experienciadas no devir do exercício da docência, nas atividades correspondentes às etapas dos estágios curriculares supervisionados) – como dispositivos de formação e fontes de investigação.

A terceira dimensão explica-se pela relevância do tema/objeto. É sabido que a discussão sobre a formação de professores de Geografia e o seu processo de profissionalização em escolas rurais, a partir do entrecruzamento das narrativas das histórias de vida, das itinerâncias formativas e dos processos de profissionalização docente é, ainda hoje, uma temática pouco explorada na conjuntura de pesquisas na área de Geografia.

Ao analisar a produção de pesquisas sobre o ensino de Geografia na Educação Básica no Brasil, no período de 1967–2003, Pinheiro (2005) afirma que houve um aumento no número de trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas, contemplando, sobretudo, questões que abordam a Geografia escolar, tanto nos programas de Pós-Graduação em Educação, quanto em Geografia. Entretanto, o

⁹ As narrativas autobiográficas construídas nesse Projeto compreendem três dimensões – Trajetórias Pessoais; Trajetórias de escolarização e Trajetórias de formação acadêmico-profissional – e doze eixos temáticos, a saber: 1. Traduzindo-me em palavras: histórias de uma vida; 2. Minha infância e a entrada na escola; 3. Memórias escolares – Ensino Fundamental I; 4. Memórias escolares – Ensino Fundamental II; 5. Memórias Escolares – As vivências no Ensino Médio; 6. Memórias Escolares – A Geografia na minha vida: Assim aprendi Geografia na Educação Básica; 7. Memórias Escolares – A Geografia na minha vida: As aprendizagens cartográficas; 8. Memórias Escolares – Assim fui avaliado(a); 9. A escolha da profissão docente e do curso de Geografia; 10. Tornando-me professor(a) – As aprendizagens na UNEB; 11. Tornando-me professor(a) – As aprendizagens na UNEB: Trabalhos de Campo; 12. Os estágios e a aprendizagem da/na/sobre a docência.

referido estudo verificou também que o tema formação inicial de professores de Geografia ocupa um lugar incipiente no conjunto das pesquisas científico-acadêmicas. Segundo esse autor, “com base nas 317 pesquisas¹⁰ realizadas sob a forma de dissertações e teses, [...] 14 apresentam como temática principal a formação de professores. Dessas pesquisas, 80% discutem as licenciaturas” (PINHEIRO, 2006, p. 93). O que esses dados revelam é que, no decurso de 36 (trinta e seis) anos, foram realizadas apenas 11 (onze) pesquisas cujos objetos versaram sobre a formação inicial de professores de Geografia. Os dados da pesquisa apontam também que:

A maioria das dissertações e teses evidencia o distanciamento, na formação acadêmica, entre os conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente, ocasionando, na prática dos professores, diversos problemas. A falta de articulação das áreas, de métodos, conteúdos, entre outros aspectos, ainda revela o pouco interesse no meio acadêmico, pelas licenciaturas e demais cursos de formação de professores (PINHEIRO, 2006, p. 93).

Com a intenção de ampliar e atualizar as relevantes contribuições dos pesquisadores Pinheiro (2006) e Souza (2012a) e com o propósito de dar visibilidade a esta pesquisa, realizei um mapeamento sobre a produção de teses e dissertações no Banco de Dados da Biblioteca Virtual da CAPES (Tabelas 01-09 / Apêndice A), no período correspondente a 2003–2012 sobre o objeto/tema pesquisado, entrecruzando dados sobre pesquisas (auto)biográficas – percurso de vida, itinerâncias formativas e profissionais – em articulação com a especificidade do exercício da docência em escolas rurais na área da Geografia. Para o mapeamento das pesquisas, utilizei nove descritores, a saber: *educação rural; educação do campo; escolas rurais; ensino de Geografia; professores de Geografia de escolas rurais; histórias de vida de professores de Geografia; itinerâncias formativas de professores de Geografia; formação de professores de Geografia e trajetórias de formação de professores de Geografia*.

O referido mapeamento, resultante da fonte pesquisada, evidenciou a existência de 215 (duzentos e quinze) pesquisas com o tema *Educação Rural*; das quais 181 (cento e oitenta e uma) são dissertações e 34 (trinta e quatro) são teses.

¹⁰ Do conjunto de 317 pesquisas realizadas no período de 1967-2003, 277 foram dissertações de Mestrado e 40 teses de Doutorado, defendidas em 46 Instituições de Ensino Superior no Brasil (PINHEIRO, 2006).

Sobre o descritor *Educação do Campo* foram registradas 379 (trezentos e setenta e nove) pesquisas, sendo 304 (trezentos e quatro) dissertações e 75 (setenta e cinco) teses. O descritor *Escolas Rurais* compreende 89 (oitenta e nove) dissertações e 12 (doze) teses, num total de 101 (cento e uma) pesquisas. Sobre o descritor *Ensino de Geografia* foram identificadas 239 (duzentos e trinta e nove) dissertações e 64 (sessenta e quatro) teses, totalizando 303 (trezentos e três) pesquisas. O descritor *Formação de professores de Geografia* compreende 35 (trinta e cinco) pesquisas, sendo 23 (vinte e três) dissertações e 12 (doze) teses. *Trajetórias de formação de professores de Geografia* abrange 14 (quatorze) pesquisas, das quais 11(once) são dissertações e 03 (três) são teses. Quanto aos descritores *Professores de Geografia de escolas rurais*; *Histórias de vida de professores de Geografia* e *Itinerâncias formativas de professores de Geografia* não há registro de nenhuma pesquisa na referida fonte.

Ao tomar como base este mapeamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2003–2012), sobre os descritores destacados, fica evidente que esta pesquisa que ora apresento contempla um objeto/tema pouco explorado no âmbito acadêmico (pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Geografia) no que concerne às trajetórias de formação e às itinerâncias profissionais de professores de Geografia, entrelaçando as histórias de vida e o exercício da docência em escolas rurais. Trata-se, portanto, de uma situação que evidencia a relevante contribuição desta pesquisa sobre a educação rural e sua articulação com as histórias de vida, as trajetórias de escolarização e formação e o exercício da docência em Geografia nesse contexto geográfico específico.

A quarta dimensão é um desdobramento das questões contempladas na minha pesquisa de Mestrado “Práticas avaliativas no Ensino Fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano da sala de aula” (PORTUGAL, 2005) cujo objeto versou sobre a relação entre o dizer e o fazer de oito docentes que atuavam na 4ª série do Ensino Fundamental, no município de Feira de Santana, sobre a avaliação das aprendizagens, identificando suas implicações nas situações avaliativas.

Essa investigação revelou que as histórias de vida das professoras, as trajetórias de escolarização e de formação profissional e o exercício da profissão das professoras colaboradoras demarcam ações no trabalho pedagógico com ressonâncias nos processos de ensino-aprendizagem e, sobretudo, nas práticas avaliativas empreendidas. Algumas professoras reproduziam, no cotidiano da sala

de aula, as experiências vivenciadas nos seus itinerários formativos, avaliando os seus alunos da mesma maneira como foram avaliadas, evidenciando, assim, as marcas das memórias das aprendizagens.

A quinta dimensão corresponde às minhas experiências, como professora coordenadora e executora do Curso de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental II, intitulado “*Ser e Conviver*”, proposta formativa que teve como meta promover a formação continuada de professores da Educação Básica do referido município (escolas urbanas e escolas rurais), no Recôncavo da Bahia, tendo como eixo fundante, práticas de escritas autobiográficas para pensar e problematizar o cotidiano escolar, tecendo novas possibilidades de refletir sobre a profissão e o fazer pedagógico.

A sexta e última dimensão é consequência das discussões e reflexões oriundas dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Geo(BIO)grafar: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI* cuja proposta tem sido a discussão de questões relacionadas às memórias, histórias de vida, formação docente, práticas pedagógicas e docência articuladas às diversas linguagens. A oferta do Curso de Extensão *Linguagem cinematográfica e formação docente: histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas*¹¹ é a principal ação de formação do referido Grupo. É ofertado semestralmente e destinado aos estudantes de Geografia, Pedagogia e professores da Educação Básica do Território de Identidade do Sisal.

Todas essas considerações justificam a escolha e a pertinência desse tema que estão, de certa maneira, imbricadas com a minha história de vida, formação e profissão, também marcada por outras escolhas, outros caminhos de aprendizagem da docência que me ajudaram a engendrar esta investigação, uma vez que tenho o propósito de contribuir com essa discussão, buscando compreender como os professores de Geografia consideram as experiências das histórias de vida cotidianas em contextos rurais e das itinerâncias formativas experienciadas no âmbito da formação inicial no exercício da docência em escolas rurais.

¹¹ As atividades formativas do Curso de Extensão *Linguagem cinematográfica e formação docente: histórias de vida, memórias e narrativas (auto) biográficas* compreendem 120h (cento e vinte horas), organizadas em três módulos de 40h (quarenta horas) e os encontros acontecem sempre às quartas-feiras, à tarde, no *Campus XI* da UNEB. Além de contemplar discussões acerca dos princípios das histórias de vida, a proposta do curso centra-se na exibição e análise de narrativas fílmicas que abordam histórias que retratam temáticas do cotidiano escolar, possibilitando, assim, um aprofundamento teórico acerca da formação, profissão, profissionalização e trabalho docente.

O presente trabalho está estruturado em três partes que se entrecruzam e se completam. A primeira refere-se à introdução, na qual demarco o objeto de investigação, a problemática e os objetivos, bem como as dimensões que justificam as minhas escolhas para a construção do referido objeto. A segunda parte é composta por quatro capítulos, nos quais narro as minhas itinerâncias de vida, escolarização / formação e profissão; os caminhos da pesquisa e o encontro com os colaboradores; os cenários que compreendem os lugares, onde os protagonistas dessas histórias narram as suas vidas. Lugares e histórias dos professores de Geografia de escolas rurais, articulados às dimensões temáticas e às interpretativa-compreensivas que emergiram no processo de análise das fontes. E a última parte contempla as considerações finais, nas quais apresento as minhas inferências sobre o objeto investigado e destaco as referências bibliográficas, os apêndices e o anexo.

A partir desta configuração, é importante situar o leitor sobre os conteúdos abordados em cada um dos capítulos. No capítulo inicial, intitulado *Nos caminhos da vida, nas trilhas da profissão: trajetórias de uma professora de Geografia andarilha*, a partir da indagação provocativa “Quem pesquisa se pesquisa?” (EGGERT, 2004, p. 549), reafirmo a minha condição de pesquisadora e, ao mesmo tempo, sujeito desta 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, pois acredito que “[...] quem narra e reflete sobre a sua trajetória abre possibilidades de teorização da sua própria experiência [...]” (SOUZA; PINHO; GALVÃO, 2008, p. 82). Trajetória singular, experiências plurais que contam uma história feita de e com tantas outras histórias. Como diz Gonzaguinha (1982), “Toda pessoa sempre é as marcas, das lições diárias de outras tantas pessoas”, ou seja, “[...] o conhecimento de si passa sempre pelo conhecimento do outro” (RIOS, 2008, p. 69).

Trilhas e percursos metodológicos é o segundo capítulo, no qual descrevo a configuração da pesquisa e o seu contexto, demarcando os caminhos, as trilhas e os atalhos transitados no campo da metodologia, caracterizando o *locus* da pesquisa, os espaços que foram vivenciados e a opção pelo aporte teórico da abordagem (auto)biográfica. Apresento e justifico a escolha das fontes de recolha de dados que foram utilizadas durante a realização da investigação e descrevo como e quando,

cada procedimento foi utilizado e com que intenção. Além disso, explico o processo de triangulação das fontes feito a partir do tratamento e análise das narrativas, tendo em vista realizar a análise interpretativa-compreensiva (RICOUER, 1976) das fontes de pesquisa.

Ainda, nesse capítulo, faço um relato sobre a minha inserção nos caminhos percorridos no Território de Identidade do Sisal para garantir a adesão de professores de Geografia para compor o quadro de colaboradores, considerando os critérios estabelecidos previamente, quais sejam: ter nascido, crescido, viver e exercer a profissão docente em contextos (escolas) rurais. De forma abreviada, apresento o perfil biográfico do grupo de professores Antônio Sena, Cleidson e Wagner e, das professoras Adineide, Maria Madalena e Maristela, protagonistas desta investigação, cujas histórias são contempladas no capítulo subsequente. Em seguida, caracterizo, de modo descritivo e não interpretativo, as escolas rurais, territórios cotidianos das práticas dos professores, nas quais os mesmos concebem e desenvolvem a profissão docente.

No terceiro capítulo, intitulado *Vidas traduzidas em palavras: os professores e suas histórias*, como biógrafa, narro as histórias de vida e as memórias das trajetórias de escolarização e outras histórias dos professores de Geografia do sertão do sisal, colaboradores participantes da pesquisa.

O quarto capítulo intitulado *Professores de Geografia de escolas rurais: entre histórias, saberes e práticas* é composto por três partes. A primeira "*Ser de um certo lugar*": cenários da vida em contextos rurais versa sobre os sentidos atribuídos por cada narrador/professor à roça enquanto espaço do "acontecer da vida", a partir das suas geo(BIO)grafias. Na segunda parte "*No sertão do sisal, tornar-se/ser professor de Geografia: caminhos, vivências e sentidos*" inicio com uma breve abordagem sobre a formação de professores no Brasil, a partir da interpretação da legislação vigente e, posteriormente, a partir das histórias narradas, contemplo uma discussão sobre as situações do tornar-se / ser professor de Geografia de escola em contextos rurais; as aprendizagens da/na e sobre a docência. Na última parte, nomeada *Cartografias das práticas: fazer pedagógico em escolas rurais*, faço uma análise das práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar, no exercício da docência.

Nem formigas, nem minhocas, nem lagartas: tão somente professores de Geografia é o espaço reservado, às interpretações e considerações, a partir das

“minhas percepções e do entendimento do vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 27), sobre o objeto e a problemática da investigação, apontando de modo reflexivo, as questões observadas e analisadas – o concebido, o vivido e o percebido – no seu devir.

A análise, interpretação e compreensão do conjunto das narrativas dos professores de Geografia, bem como dos apontamentos e impressões grafados no diário de campo sobre as histórias de vida, as itinerâncias de escolarização e trajetórias profissionais dos colaboradores participantes da pesquisa, inscrevem-se como elementos importantes para operar o conceito de geo(BIO)grafias defendido nesta tese. Os professores Antônio Sena, Cleidson Mota e Wagner de Oliveira, e as professoras Adineide dos Anjos, Maria Madalena de Araújo e Maristela Rocha, através das suas geo(BIO)grafias, evidenciam histórias de vida marcadas pelo trabalho infantil nas lavouras temporárias do milho, feijão e mandioca e nas lavouras permanentes do sisal associadas às atividades escolares, cujas itinerâncias foram iniciadas em escolas rurais, algumas em classes multisseriadas, por vezes improvisadas e sem condições de acolher crianças no seu espaço.

As histórias narradas também evocam memórias sobre a escolha da profissão e os eventos que marcaram as suas vidas, as pessoas e as situações que contribuíram para tal escolha. As geo(BIO)grafias configuram-se como modos singulares de narrar a vida a partir dos lugares de enunciação: a roça, a casa e as lavouras são espaços biográficos que demarcam a condição de “ser de um certo lugar”, reafirmando, desse modo, a identidade rural dos sujeitos e os lugares do acontecer da vida; a escola rural e a escola da cidade, cenários das trajetórias de escolarização, num passado recente; a Universidade, UNEB/*Campus XI*, *locus* da formação inicial profissional e as escolas rurais, agora no presente, como lugares do exercício da profissão, da constituição identitária docente. Assim, as geo(BIO)grafias são construções biográficas que desvelam histórias de um tempo passado numa dimensão espaço-temporal do presente.

E, por fim, quero salientar que esta tese tem a pretensão de contribuir com as reflexões e discussões acerca da formação de professores de Geografia que atuam na Educação Básica, sobretudo, em escolas situadas em contextos rurais, e, também, colaborar com os estudiosos e pesquisadores que se interessam pela potencialidade das histórias de vida e memórias dos itinerários de escolarização,

formação e profissionalização do professor e suas implicações no contexto da docência.

Convido o leitor a uma leitura (com)partilhada das narrativas que compõem os repertórios das geo(BIO)grafias de professores de Geografia do sertão do sisal que “[...] protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 59), traduzindo experiências, saberes e práticas.



Imagem 2: Escrever uma história
Adaptação: Jussara Fraga Portugal
Fonte: <http://www.google.com.br/>. Acesso 12 de jul. 2013.

2. NOS CAMINHOS DA VIDA, NAS TRILHAS DA PROFISSÃO: Trajetórias de uma professora de Geografia andarilha

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida.

Delory-Momberger (2008a, p. 37)

2.1. Desvelar-se, revelando-se: uma história para contar

“[...] nossos caminhos e lições
são contadas pelas nossas lembranças”
Josso (2004)

“Quem pesquisa se pesquisa?” Esta indagação, considerada por Eggert (2004, p. 549) como “uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato de pesquisar” sinaliza que, ao pesquisar algo tão familiar, ao investigar um objeto que faz parte da sua vida, das suas trajetórias, das suas reminiscências, o pesquisador também investiga a si mesmo, ou seja, “quem pesquisa acaba por se ouvir e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho da construção dos conhecimentos” (EGGERT, 2004, p. 551). E, é assim que me vejo, como mais um participante desta investigação, desde o pensar sobre a possibilidade de elaboração deste projeto, uma vez que “[...] pesquisar é antes de tudo compreender a própria vida” (EGGERT, 2004, p. 562), implicando-se com o outro que narra e se revela, refletindo, rememorando e compartilhando histórias.

Como expõe Bolívar, “[...] narrar a história de nossa vida é uma auto-interpretação do que somos, uma encenação através da narração [...]” (2002, p. 111). E, também, retrata maneiras próprias de contar as nossas singulares histórias de vida, se reportando às múltiplas memórias sobre as vivências e as situações experienciadas nos nossos itinerários, evidenciando as particularidades e singularidades das trajetórias, visto que “Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória” (SOUZA, 2011a, p. 170).

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, uma vez que:

A construção do objeto de pesquisa revela-se uma captura: vou ao encontro de minhas marcas, me permito estranhá-las e deixo-me capturar por este objeto engendrado nas múltiplas composições que vou/fui produzindo ao longo da minha trajetória pessoal-profissional: atos de vida expressos num estilo singular de viver-praticar a docência (PÉREZ, 2006, p. 182).

Nesse processo de capturar memórias sobre o vivido, coaduno com Souza (2007), quando afirma que a realização de pesquisa com histórias de vida possibilita ao pesquisador pensar sobre si, trazer seus percursos formativos, questionando-se sobre suas experiências e os sentidos atribuídos às suas vivências e aprendizagens. Ainda, conforme esse autor, uma vez que “[...] narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado” (SOUZA, 2007, p. 66) e ao narrar nossas histórias, imprimimos um modo singular, “de dar a nós mesmos uma identidade” (NOGUEIRA *et al*, 2008, p. 172).

Para revisitar tantas lembranças, tornou-se necessário abrir o meu “baú”, vasculhar as memórias, narrar as minhas histórias e assim, buscar “[...] entender como nos tornamos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e como ensinamos” (FERREIRA; BIASOLI, 2009, p. 63). Dessa forma, contar a minha história a partir das experiências é compartilhar com a certeza poética de García Márquez (2004, p. 3) quando escreveu: “A vida não é a que a gente viveu, mas a que a gente recorda e como recorda para contá-la”. E, através da revisitação das minhas memórias, que falam sobre histórias, lugares, acontecimento e pessoas, busquei, nestas próximas páginas narrar a vida que vivi ou que recordei para contá-la. Nesse movimento, me aproprio da afirmação de Passeggi que compreende a densidade do ato de narrar-se, ao afirmar que, “Auto-bio-grafrar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos” (2008a, p. 28), contemplando as dimensões ontológicas, epistemológicas e formativas, pois, trata-se de “[...] uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. [...] um relato histórico, analítico e crítico [...]” (*idem, ibidem*, p. 33) que versa sobre a trajetória acadêmico-profissional, destacando os fatos e acontecimento do itinerário percorrido pelo autor do texto.

Então, olhei para trás, fui em busca do passado, no tempo presente, e assim, foi possível revisitar as minhas trajetórias na intenção de transcrever as histórias da minha existência, entrecruzando as dimensões da vida, das experiências na formação e o exercício da profissão em diferentes contextos educativos e geográficos numa dimensão espaço-temporal. Segundo Delory-Momberger (2012), “perguntar-se sobre a maneira pela qual o espaço nos constitui e pela qual nos construímos, biograficamente, no e com o espaço, é perguntar-se sobre a maneira pela qual praticamos e experimentamos o espaço” (2012, p. 70).

A dimensão temporal da narrativa permite fazer uma projeção de si, do sujeito que narra, e, nesse sentido, a palavra é sempre uma representação do passado para o presente, sendo possível construir interpretações dos fatos biográficos narrados, conferindo uma interpretação das trajetórias inscritas no espaço, no tempo e nas experiências.

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados da nossa cultura (FONTANA, 2010, p.182).

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.

Os tempos são memórias do passado e do presente; os espaços são os cenários nos quais as vivências foram, são e serão experienciadas, configurando-se a trama das histórias. “O tempo e o espaço, a trama e o cenário, trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa. [...] Eles são a própria narrativa” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 35-36). Assim, a trama, o tempo e o cenário conferem sentidos e retratam as histórias, a partir das memórias evocadas e narradas; os espaços são os cenários, os lugares (contexto) onde as histórias foram, são e serão contadas, cujos enredos trazem os vestígios e histórias dos tempos, das experiências e dos lugares, tecendo a trama da narrativa. Vestígios que compõem e traduzem as histórias que foram vividas e que reverberam no cotidiano das minhas práticas e saberes construídos nas experiências e que foram e são mobilizados nessas itinerâncias.

É dos saberes construídos e das experiências vividas e compartilhadas que somos formados. É desse entrecruzamento entre a trajetória de vida pessoal com os percursos formativos/profissionais que são tecidas as narrativas de si. Partindo dessas proposições, narro e apresento os percursos de escolarização, formação, inserção e atuação profissional de uma professora de Geografia que percorreu muitos caminhos, cujas travessias conduziram para atalhos diferenciados. Entretanto, torna-se pertinente ressaltar que,

A escrita de memórias pressupõe sempre dois tempos: o presente em que se narra e o passado em que ocorrem os eventos narrados. A busca do passado, porém, nunca o reencontra de modo inteiriço, porque todo ato de recordar transfigura as coisa vividas [...] Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente (AGUIAR, 1998, p. 25).

Desse modo, é preciso lembrar para transcrever e narrar as minhas memórias, as histórias de uma professora de Geografia, cujas trajetórias de vida, formação e profissão, marcadas por tantas itinerâncias, muitos deslocamentos geográficos, autorizam-me a chamar-me de geógrafa-professora andarilha. Torna-se necessário voltar ao passado, evocar memórias, biografar o que foi vivido, o que passou na minha vida.

Assim, “as histórias que contamos de nossa vida se escrevem sob as condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 37), o que nos constitui sujeitos no eu e no nós que experienciam a vida em seus variados contextos. Contudo, sei dos riscos que um narrador corre, ao dar visibilidade as particularidades e singularidades das suas trajetórias, ao “desvelar-se, revelando-se”, uma vez que, “ao narrar-se o sujeito desvela-se para si e revela-se para os outros” (ABRAHÃO, 2004, p. 202). Deste modo,

[...] traduzir a vida em palavras significa, por um lado, o risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in)decisões, mas também a certeza de que traduzir é criar, traindo, para reinventar a tradição (PASSEGGI *et al*, 2006, p. 267).

Então, mesmo correndo riscos, ousou narrar a minha história, a minha história de vida-formação e profissionalização¹², pois compreendo que “Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. [...] de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 36). Torna-se necessário então, conforme versejou Ferreira Gullar (2008), traduzir-se. E, neste contexto, “traduzir-se uma parte na outra parte” ou “uma parte de mim” significa autobiografar-me, escrever sobre mim, narrar acontecimentos, fatos, trajetórias que compõem o repertório da minha história de vida. Reinventando-me, pois, “Uma parte de mim é todo mundo [...] uma parte de mim é só vertigem: outra parte linguagem... Traduzir-se uma parte na outra parte que é uma questão de vida [...]” de ir tecendo fragmentos de tantas histórias e experiências que compõem um enredo que possibilita compreender os caminhos percorridos (ou quem sabe, ainda a percorrer) para buscar anunciar os modos e os repertórios de histórias que se entrelaçam nesta composição.

Para narrar tantas histórias, precisei “ler” a minha história e refletir sobre “como me tornei o que sou”, ou seja, busquei cartografar uma vida traduzida numa narrativa que também se entrelaça com outras tantas histórias. Como diz Clarice Lispector “[...] meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias” (1999, p. 12). Outras tantas histórias de vida que se entrelaçam com as minhas e me fazem ser o que sou. Portanto, narrar-se é anunciar “[...] a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, 2005, p. 8). Mas, o que carrego na memória? Por onde começar?

Como toda história tem um começo e, na intenção de narrar a minha, enfatizando os caminhos percorridos, necessito voltar ao passado, remexer o baú, (re)visitar minhas reminiscências, recordar e (re)inventar episódios, acontecimentos, lugares, pessoas e situações que marcaram e definiram o que sou. Desse modo, através de minha história, me apresento ao leitor, ao outro, através da narrativa de

¹² Este texto é uma versão ampliada do memorial acadêmico intitulado “*Memórias de uma professora de Geografia andarilha: formação, cotidianos e profissionalização*” apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no decurso do processo seletivo para Aluno regular Doutorado – Turma 2010 e da atividade Rascunhos de Mim, intitulada “*Uma história para contar*”, texto memorialístico que versa sobre as minhas memórias de leitura e como me constitui leitora. Este texto memorialístico foi escrito no âmbito das atividades desenvolvidas no componente curricular Abordagem (Auto)biográfica e Formação de Professores e de Leitores, sob a orientação dos professores Dr. Elizeu Clementino de Souza, Dra. Jane Adriana Vasconcelos e Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro, no referido Programa, no semestre 2010.2.

diferentes e múltiplos eventos/acontecimentos biográficos carregados de representações, crenças, percepções e concepções que compõem a cartografia da história da minha vida e que foram determinantes para a (re)construção da identidade de uma professora-pesquisadora em formação, uma professora de Geografia andarilha.

2.2. “Tudo principia na própria pessoa”: cartografias de uma vida

Como se fora brincadeira de roda, memória
[...]
O suor dos corpos na canção da vida, história
[...]
Vai o bicho homem fruto da semente, memória
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história
[...]
Tudo principia na própria pessoa
(Redescobrir – Gonzaguinha, 1981)

Intento, nesta seção, narrar a minha vida, revisitando memórias, “*como se fora brincadeira de roda*”, como versejou o poeta Gonzaguinha (1981), num movimento circular e não linear, buscando “*entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história*”. Já que compreendemos, Gonzaguinha e eu, que “tudo principia na própria pessoa”, inicio o texto pelo começo da minha vida, ou seja, pelo meu primeiro episódio/evento biográfico, o meu nascimento, que aconteceu no alvorecer do nono dia do décimo mês, no final dos anos sessenta, em plena primavera, na pequena cidade de Antônio Cardoso¹³, localizada próxima à BR 116 Sul, distante de Feira de Santana – a Princesa do Sertão¹⁴ – 30 km (trinta quilômetros). Sou a terceira filha de um total de 05 (cinco) – quatro mulheres e um

¹³ Município baiano criado em 1962, com território desmembrado do município de São Gonçalo dos Campos, no Recôncavo da Bahia. Com população de 12.589 (doze mil, quinhentos e oitenta e nove) habitantes (censo do IBGE 2009). Localizada na margem esquerda do rio Paraguaçu, na mesorregião Centro Norte Baiano, na região metropolitana de Feira de Santana, no Território de Identidade do Portal do Sertão, distante 139 km (cento e trinta e nove quilômetros) da capital baiana.

¹⁴ “Princesa do Sertão”, título atribuído por Ruy Barbosa, em 1919, quando visitava a cidade de Feira de Santana, considerada o Portal do Sertão, situada geograficamente entre o Recôncavo da Bahia e o Sertão, mas especificamente, na zona do Agreste, a 108 km (cento e oito quilômetros) de distância da capital do Estado.

homem –, a primeira a adentrar o universo acadêmico e a única professora, de formação e carreira.

Na minha infância vivi, na pequena propriedade rural dos meus avós maternos (vovó Quinú e vovô Ricardo), grandes momentos da minha vida. Brincar de boneca de argila no terreiro¹⁵ da casa, as brincadeiras/cantigas de roda, comer frutas colhidas nas árvores (caju, umbu, seriguela, manga, cajá), correr atrás de galinhas caipiras, as saborosas comidas cozidas no fogão à lenha, o plantio e a colheita do milho e do feijão, o cheiro do milho verde colhido e assado na hora, o cheiro de lenha queimada, de terra molhada, os bolos de aipim e de puba¹⁶ e o doce de leite, das paçocas de milho produzidas no pilão, a muitas mãos, são recordações marcantes da minha infância.

Lembro-me dos encontros entre as mulheres da comunidade nos períodos do cultivo do feijão e milho e, também dos dias de adjutórios¹⁷ quando minha mãe e outras mulheres se deslocavam para a casa de uma das moradoras da cidade ou da roça com a intenção de ajudar a dona da produção do milho, do feijão ou do fumo que era comercializada nas grandes cidades, através da “figura” do chamado atravessador. Nesses encontros, eu ainda pequena, com uns sete, oito, nove anos, acompanhava a minha mãe e outras crianças da localidade faziam o mesmo. Enquanto o trabalho coletivo, solidário e sem remuneração (mutirão), transcorria, as mulheres narravam histórias de suas vidas, cantavam cantigas regionais, desabafavam, falavam dos seus problemas cotidianos.

A dona da casa sempre preparava merendas (arroz-doce, canjica, mugunzá, pipoca, bolos de aipim, milho, puba acompanhados de um delicioso café com leite) servidas na metade da manhã e no final da tarde, e, entre os horários dos lanches, ao meio dia, era servido um farto almoço para as convidadas ajudantes e suas companhias (os filhos).

¹⁵ Espaços que circundam a casa da roça. Área destinada à criação das aves como galinha, peru, porcos ou, ainda, de pequenos animais domésticos como cachorros e gatos. Espaço destinado também ao cultivo de pequenas hortas, com plantações de hortaliças, verduras, legumes e, também, de ervas para a produção de chás caseiros.

¹⁶ Massa extraída da mandioca fermentada, muito utilizada na produção de bolos, biscoitos e diversas outras receitas típicas da culinária do norte-nordeste brasileiro.

¹⁷ Adjutórios – Termo de origem latina (adjutorium). Encontros realizados por pessoas da comunidade para assegurar a produção dos pequenos agricultores e manter a tradição de trabalho coletivo e solidário. Havia uma rotatividade na ajuda ao outro. Este trabalho era desenvolvido na forma de mutirão.

Eu gostava muito de participar desses mutirões, sobretudo, porque se constituíam num espaço de brincadeiras com as crianças das outras mulheres-ajudantes, sempre sob os olhares atentos, fiscalizadores e, muitas vezes, repressores da minha mãe que questionava as nossas escolhas e os modos de realizar as brincadeiras.

Hoje, relembando essas cenas, sinto o cheiro e a textura das folhas secas do fumo e das bonecas¹⁸ que fazíamos com as sobras do produto, descartadas pelas mulheres, porque não estavam em perfeitas condições para serem comercializadas.

Ao contrário de muitas crianças, oriundas de espaços rurais, no semiárido nordestino, a minha infância não foi marcada pelo trabalho na roça, na labuta da terra, nas lavouras de feijão, milho, fumo e mandioca, mas recordo de um momento que representa a vida de muitas crianças que vivem nesse espaço. Certo dia, antes da construção da barragem Pedra do Cavalo¹⁹ que culminou na desapropriação de terras de muitos pequenos proprietários, no município de Antônio Cardoso e outros municípios da região, o meu pai resolveu investir numa plantação de milho e feijão na sua pequena propriedade rural na localidade do Umbuzeiro. Em parceria com a minha mãe preparou um adjutório para o plantio das lavouras. Os seus filhos também foram escalados para o mutirão. Adorava a roça, mas não gostava de fazer esse trabalho, queria mesmo era brincar e colher frutos. Mesmo contrariada e sem alternativa, participei da realização da atividade.

Meu pai ensinou que deveríamos colocar em cada cova, alternadamente, três grãos de feijão e cinco grãos de milho e, depois com o pé direito jogar a terra sobre as covas, cobrindo os grãos e fechando os buracos cavados. Como queria acabar logo a tarefa e poder brincar, dei um jeito de jogar mais grãos do que o necessário e fui repreendida pelo meu pai, que ficava fiscalizando o trabalho de todos. Fui castigada e além de uma boa reclamação recebi mais um punhado de grãos para serem semeados de forma correta e sem pressa.

Além desses momentos, que hoje guardo doces recordações, outros tantos, vividos na cidade de Antônio Cardoso, também fazem parte do meu repertório de

¹⁸ Para confeccionar as bonecas de fumo, juntam-se as folhas de fumo do mesmo tamanho, largura e espessura. Arruma-se todas as folhas que compõem a boneca. Após esta arrumação, pega-se uma folha e envolve as demais, numa das extremidades, o talo, até ficar pronta. Depois de um certo número de bonecas, coloca-se numa caixa para facilitar o transporte do produto que era comercializado em Salvador.

¹⁹ Barragem construída às margens da BR 101, nas proximidades das cidades de Cachoeira, São Félix e Muritiba, no Recôncavo da Bahia, no leito do rio Paraguaçu. Esta construção desapropriou muitas terras ribeirinhas, provocando alguns deslocamentos migratórios.

lembranças de situações experienciadas e que marcam as minhas memórias: as tão esperadas festas juninas, com as suas músicas, danças, quadrilhas, comidas e fogos de artifício, os famosos carurus de São Cosme, os festejos no dia 16 de agosto, na Gruta Milagrosa de São Roque e as conversas e as brincadeiras na praça. Mas, também, lembro-me da tristeza e dos momentos de pobreza, consequências das secas periódicas que transformavam as paisagens da caatinga e causavam sofrimento ao povo sertanejo. Outras lembranças atreladas às secas são aquelas que retratam os banhos proibidos nas águas do açude que abastecia a cidade e das latas de água carregadas na cabeça que servia para beber, cozinhar, lavar os utensílios domésticos, entre outras utilidades. Lembro-me como odiava ter que carregar – com as minhas irmãs mais velhas e quase toda a população local – água na cabeça, todo final de tarde. Tenho consciência de que era necessário, era preciso matar a sede, porém, para uma criança, era a frustração de ter suas brincadeiras interrompidas.

Naquele período, na referida cidade não tinha uma estação de tratamento de água e o serviço de abastecimento não existia. Tínhamos tanques no quintal que eram abastecidos pelas águas das chuvas, mas nos períodos secos, após o consumo, o abastecimento das nossas casas era feito por nós, crianças e adolescentes. A água, esse precioso líquido, era transportada em latas e potes na cabeça.

Filha de mãe analfabeta, humilde e dedicada dona de casa e de pai trabalhador, com apenas o Ensino Fundamental I completo, sempre fui orientada para valorizar os estudos e ter uma profissão. Na minha trajetória de escolarização – Educação Básica – o meu pai sempre foi o nosso grande referencial, não pelos estudos, por ter uma formação, mas por ter sido o nosso condutor, a pessoa que caminhava com os filhos, sempre em direção à escola. Ele sempre demonstrou muita preocupação com o futuro dos seus filhos e como não poderia contar com a nossa mãe, era ele quem comandava e conduzia a minha vida e dos meus irmãos na escola (efetuava as matrículas, comprava os materiais didáticos, os livros, o uniforme e ainda, quando podia, participava das reuniões de pais e mestres). Entretanto, ambos (o meu pai e a minha mãe) sempre acreditaram na função social da escola no que se refere à formação do cidadão. Estudar para eles era preciso e extremamente necessário, pois eles desejavam que os filhos tivessem uma vida melhor, um mundo de oportunidades, de crescimento pessoal e profissional. Sobre

esta concepção de escola, papai sempre falava: *“o sujeito sem leitura, sem conhecimento das letras não cresce, fica parado... É muito triste não saber das coisas... prá ser alguém na vida, o sujeito precisa de estudo...”*, já mãe, ressaltava sempre: *“toda mulher precisa de uma profissão, de um emprego prá nunca depender do marido. Essa foi a minha sina [...], porque não estudei, mas com vocês será diferente, vocês terão outro destino. O melhor casamento é ter uma profissão”*. E o mais engraçado é que não contrariei os conselhos e as sábias lições da minha mãe: casei-me, ainda no começo da graduação em Geografia, e embora concilie há 22 (vinte e dois) anos, casamento e profissão, sempre ressaltai a prioridade dada à minha trajetória profissional, à minha identidade de professora. Hoje, utilizando outras estratégias e com um discurso um pouco diferenciado, talvez, mais elaborado, ensino a minha filha Alana essas mesmas lições, ressaltando sempre a importância da formação e de uma profissão. Entretanto, creio que a minha vida de professora, eterna estudante, seja o maior exemplo, a melhor maneira para reafirmar a necessidade e a importância dos estudos na sua vida, bem como na vida de qualquer pessoa.

Seguindo as recomendações dos meus pais, sempre procurei ser uma estudante aplicada que valorizava cada momento, na escola e fora dela, de forma única e significativa. Nunca fui uma aluna brilhante, nem tampouco regular, procurava fazer sempre o melhor, aprender, tirar boas notas e obter a aprovação.

2.3. Memórias da escola e outras histórias: começo do caminho

“As memórias da escola são plurais, mas cada uma tem sua singularidade, pois pertencem a um sujeito singular, com experiências plurais”.

(BASTOS, 2011, p. 118)

Quase não me lembro das vivências do começo da minha trajetória de escolarização, na cidade de Antônio Cardoso. Das poucas lembranças que tenho das professoras que tive, uma ocupa um lugar na minha memória. Falo da professora Maricélia da 3ª série do antigo primário. Ela era meiga, carinhosa e atenciosa com os seus alunos. Morava na cidade de Feira de Santana e todos os

dias se deslocava pela BR 116 Norte para lecionar em Antônio Cardoso. Eu era apaixonada por ela.

As marcas mais presentes na minha memória sobre a escola são aquelas que retratam o uniforme, calça azul marinho de tergal, camisa branca com botões transparentes e o escudo da escola no bolso, colocado do lado esquerdo da camisa, sapatos pretos, modelo masculino, tipo mocassin e meias pretas. Lembro, também, dos aparatos escolares: cadernos de brochura, pautados, livros didáticos, tabuada, régua transparente 30 cm (trinta centímetros), lápis preto nº 02 (número dois) e uma pasta preta. Tudo muito simples e sem cor e desenhos, imagens de artistas e outros temas tão sedutores hoje em dia.

A merenda escolar era enviada periodicamente pelo MEC. Os alimentos (polenta, paçoca, almôndegas, figo seco, risoto, chocolate quente, sucos de uva, cereja, framboesa e biscoitos doces), tudo industrializado, escolhidos para compor o cardápio, mas que não contemplavam a dieta de uma criança do sertão do nordeste. Na realidade, hoje revisitando essas memórias, compreendo que esses sabores correspondiam a um modelo de educação urbanocêntrico, pautado na realidade sócio-educacional e cultural do sul e sudeste do país.

Outras memórias, quando mobilizadas, saltam com muita intensidade, sobretudo por tratar de uma pesquisa que contempla uma discussão sobre as histórias de vida e práticas de professores de Geografia. Sobre as imagens e histórias que guardo comigo dos professores de Geografia que passaram por minha vida escolar, não são lembranças sedutoras, bonitas e significativas, pois as práticas mais recorrentes desenvolvidas por esses professores retratam um ensino da Geografia descritiva, sem vida, “decoreba”. Lembro-me das cenas de aulas, nas quais os professores solicitavam de nós alunos a leitura compartilhada (em voz alta) dos capítulos do livro didático. Ao término de cada parágrafo, os professores faziam um breve comentário da questão abordada, sem contextualizar com a nossa realidade.

Após a leitura do texto, era a vez da escrita de um questionário, muitas vezes colocado no quadro-negro e, também, dito oralmente. A nossa tarefa era respondê-lo com muito cuidado porque éramos avisados que parte das questões seria “cobrada” nas avaliações escritas da unidade – teste e prova. Essas situações didáticas não foram sedutoras, instigantes, desafiadoras. Além disso, os professores não recorriam a diferentes recursos e linguagens que possibilitassem o

aprender/construir/apreender conceitos e temas geográficos. Não me lembro do uso da linguagem cartográfica nas aulas, mas recorro-me das imagens de mapas, gráficos e tabelas presentes no livro didático e que, no decorrer da leitura, na sala de aula, desenvolvida por nós, eram desconsideradas pelos professores.

Certo dia, quando um colega que fazia a leitura do texto questionou sobre aquelas imagens, a professora logo o interpelou, dizendo: *“Isso não tem importância, pula essa parte e siga a leitura, pois essas figuras são apenas ilustrativas”*. Hoje, acredito que essa atitude sinaliza o desconhecimento e uma tática utilizada pelos professores com a intenção de ocultar o seu não saber e o não fazer sobre os conteúdos cartográficos. Rememorando essas cenas, ressignifico o modo como concebia esses professores e compreendo que a gente não ensina o que não experienciou e vivenciou. Não é possível ensinar o que não se sabe. Assim, fica evidente que os professores reproduziam nas suas práticas docentes as experiências vividas na discência. Talvez, por isso, na minha adolescência e juventude não desejava ser professora de Geografia porque os meus professores não me tocaram com os seus ensinamentos, com o seu fazer, com as suas práticas.

Deste modo, na Educação Básica, esse desejo não foi despertado, sofrendo alteração na minha trajetória acadêmica. Quando comecei a estudar as disciplinas da Geografia na graduação, comecei a pensar em diferentes estratégias para ensinar uma Geografia com significado, que possibilitasse ao aluno experienciar e ressignificar as temáticas abordadas na sala de aula nos contextos da sua vida cotidiana. Talvez fosse o desejo latente de fazer diferente dos professores de Geografia que passaram por minha vida escolar.

Ao refletir sobre a minha trajetória de escolarização e as aprendizagens com a Geografia, tenho consciência de que falar desses professores é pensar num tempo passado e, hoje, atuando no campo da formação docente, na área de Prática de Ensino de Geografia, tenho me dedicado a criar estratégias metodológicas para melhor desenvolver a profissão.

Assim, na condição de professora formadora tenho buscado engendrar práticas na perspectiva de contribuir com uma formação de novos professores, estabelecendo conexões entre os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e as práticas de ensino de Geografia, pautadas pelas contribuições das diferentes linguagens, bem como numa formação reflexiva, utilizando as narrativas (auto)biográficas como dispositivos formativos, com a intenção de conhecer as

histórias de vidas e as trajetórias escolares dos estudantes. Ao escrever sobre si, os professores em formação vão tecendo as suas histórias, avaliando o ser aluno e o ser professor, cujas ressonâncias são extremamente significativas para desenvolver práticas pedagógicas ancoradas na ação-reflexão, cujas ações prezam por uma formação que negue a reprodução do que foi vivido no contexto escolar, situações experienciadas por mim e por muitos graduandos nos seus contextos de escolarização.

Para além dos livros escolares, que na minha infância era o único recurso didático utilizado pelos professores para ensinar e aprender os conteúdos curriculares, não tive acesso a outras leituras, como os de literatura infantil, histórias em quadrinho, paradidáticos, jornais e revistas, tão comuns hoje em dia. Não guardo na memória a bela cena de fitar o meu pai e/ou a minha mãe folheando um livro, um jornal ou uma revista, lendo, imaginando e comentando a sua leitura. Essa imagem não faz parte das minhas reminiscências e, nem tampouco, do meu imaginário. Enfim, os meus pais, embora fossem incentivadores, não eram leitores; eu, naquele momento da minha existência, não vivia num ambiente leitor.

A minha iniciação no mundo encantado da leitura, dos clássicos Contos de Fadas, para além dos muros da escola, aconteceu a partir de uma ação do Projeto Rondon²⁰ ao instalar, de forma improvisada, uma biblioteca pública na cidade. Foi assim que li vários livros e me encantei e chorei com a Cinderela, ri com as gracinhas dos Sete Anões e a Branca de Neve, senti com as atitudes do lobo mau na história de Chapeuzinho Vermelho e me lambuzei com a casa de chocolate de João e Maria. Nossa! Eu passava a tarde inteira, deitada numa esteira de palha de ouricuri²¹, lendo e me imaginando como a principal personagem de todas as histórias, até o sol baixar e o meu deleite ser interrompido pela obrigação de buscar água no açude. Mas, eu não tive o prazer e a oportunidade de vivenciar, de experienciar o encantamento de ouvir essas histórias contadas por pessoas próximas (mãe, avó e/ou irmã mais velha). Creio que essa “falta” ainda se faz presente na minha vida.

²⁰ Projeto criado em 11 de julho de 1967 pelo Ministério da Defesa, com colaboração do Ministério da Educação – MEC.

²¹ Fruto comestível de uma palmeira nativa do bioma Caatinga que pode chegar a ter 12 (doze) metros de altura. O seu nome científico é *Syagrus coronata*.

Essa representação da figura feminina, contadora de histórias, não faz parte do meu repertório de vivências registradas no meu livro de memórias. Portanto, a passagem de ouvinte para leitora não aconteceu. Entretanto, desenvolvi, ainda na infância, a competência de ler as paisagens dos lugares por onde passeava, ou seja: as itinerâncias por lugarejos rurais em Antônio Cardoso e de Santo Estevão, onde passava as férias escolares e de Feira de Santana, quando ia comprar as roupas para os festejos juninos e as celebrações das festas natalinas. Tais experiências foram as primeiras incursões na leitura espacial, geográfica. Ler os espaços, suas formas, cores, traços, geometrias: assim, fui me constituindo geógrafa, leitora dos arredores do meu pequeno mundo de vivências, tendo a paisagem da caatinga, ora verde, de beleza exuberante, ora cinza, retrato melancólico das secas periódicas, do sol escaldante, a principal referência.

Para além do livro, outra leitura que me seduzia, desde cedo, foi a leitura de mapas e globos. Mesmo sem dominar os signos, significados e significantes das convenções cartográficas, os mapas, com a sua linguagem específica, com suas cores e enigmas me seduziam e me encantavam. Fazia muitas viagens imaginárias, visitava países, cidades pequenas e grandes, as metrópoles e tantos outros lugares, atravessava o Atlântico, navegava pelo Pacífico, percorria os canais, lagos e florestas, subia e descia montanhas e mergulhava nas águas de muitos rios e mares, andava sobre as quentes areias de paradisíacas praias. Quantas aventuras! Múltiplas itinerâncias, trilhas de leituras para além das palavras, mas recheadas de imaginação e desejo de conhecer diferentes e infinitos lugares.

Uma história de leitura, sem livros, sem o hábito de frequentar bibliotecas, de comprar revistas e jornais numa banca, na rua, de transitar em livrarias para paquerar, desejar, escolher, folhear e ler livros. Em Antônio Cardoso não existiam bibliotecas, nem bancas de jornal e revistas, nem tampouco livrarias. Esse cenário sinaliza a complexidade, os desafios e as dificuldades enfrentadas no percurso da formação de muitos leitores, crianças e jovens, como eu, que na infância e na adolescência foram privados de vivenciar práticas de leituras, mas que fizeram das impossibilidades, importantes aliadas para a superação dos desafios, das dificuldades e limitações, marcas de resiliência que imprimem outros modos de leitura.

Falar em superação, em resiliência, é retomar itinerâncias, travessias, ritos de passagem. O grande divisor d'águas na minha vida foi, sem dúvida, a decisão

tomada, silenciosamente, por meu pai. Tudo começou assim: no ano de 1980, minha irmã mais velha havia concluído a 8ª série, era preciso continuar os estudos, mas a inexistência, na cidade de Antônio Cardoso, de escolas que ofertassem o Ensino Médio foi um grande problema a ser resolvido. Na ocasião, eu tinha concluído a 6ª série. O meu pai não admitia a ideia de alugar um quarto num pensionato feminino ou abusar um parente para acolher uma filha que necessitava continuar os seus estudos. Então, ele comunicou à família sobre nossa transferência para Feira de Santana. Ele fez tudo em segredo, sem alarme, caladinho, como gosta de fazer as coisas. Decidiu tudo, sem consultar ninguém. Tenho certeza que foi uma decisão muito difícil e sofrida para ele, um homem da roça, sertanejo, caatingueiro, sujeito de poucas palavras, que se viu obrigado a viver numa cidade grande (isso claro, comparando Feira de Santana a Antônio Cardoso, não considerando os critérios que definem a hierarquia urbana brasileira), enquanto que para mim e para meus irmãos foi motivo de grande alegria. Acredito que esse foi o primeiro, o decisivo e o grande passo para o meu longo processo formativo, para a construção da minha trajetória de professora. Assim, teve início as minhas migrações. E uma nova história começava a ser escrita.

No dia 08 de março de 1981, num domingo ensolarado, aos treze anos de idade, com lágrimas nos olhos e com o coração cheio de esperança, sonhos e expectativas, saí de Antônio Cardoso com destino à nova vida. Assim, nos tornamos moradores de Feira de Santana. No dia seguinte, na segunda à tarde, o nosso primeiro dia de aula. Nosso pai nos conduziu, a pé, ensinando o caminho que seria percorrido por mim, Hugo e Iza (meus irmãos), diariamente, durante todo o ano letivo. Quantas mudanças! Quantas consequências... Quantas itinerâncias... Quantos caminhos percorridos, quantos ainda a percorrer...

Caminhos percorridos entre a Rua das Américas, no bairro Chácara São Cosme e a Escola Maria Quitéria (escola pública estadual localizada na Praça Fróes da Motta – Centro da Cidade), uma distância de 06 km (seis quilômetros) diários. Depois o caminho percorrido na escolha de ser professora e cursar Magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães – IEGG, no ano de 1983.

2.4. Cotidianos, histórias e trajetórias: lembranças do passado no tempo presente

Ser professora foi um desejo despertado ainda nos primeiros anos escolares, nutrido pelas brincadeiras de escolas, nas quais eu também representava a professora. Mais tarde, essa escolha foi reforçada pelos bons professores que fizeram parte da minha trajetória de escolarização, sobretudo no curso de Magistério. Na Educação Básica, adorava imitar os meus professores, muitas vezes modifiquei a minha caligrafia só para escrever igual a eles.

A minha inserção no Curso de Magistério, no IEGG, em março de 1983, não foi só um desejo pessoal, mas, também, uma decisão do meu pai, seguindo os passos da minha irmã mais velha. Ele foi uma pessoa muito importante nesse processo de escolha da profissão; ele, com seu modo muito particular, um pai pouco afetuoso, homem de poucas palavras, muito dedicado ao trabalho, à labuta na roça, renunciou, acredito eu, de seus sonhos, migrando-se para Feira, só para garantir o bem estar da sua família, a partir da educação dos seus filhos. Com seu jeito singular, traçou o meu caminho para a docência. Como ele sempre falava, era preciso concluir os estudos com a garantia de uma profissão, de uma formatura, de um emprego ideal para uma mulher. E, para ele, a melhor profissão para uma mulher era ser professora, reforçando a questão da “feminização do magistério”. Ele sempre demonstrou o seu fascínio pela profissão docente. Ainda hoje, ao chegar, quase sempre atrasada, nas reuniões familiares, nos almoços festivos da Páscoa, dia das mães, dia dos pais, Natal, nas festas de aniversários, e outras comemorações, ele anuncia de forma exclamativa: “– *Chegou a professora!*”. Ao pronunciar esta frase, o substantivo, para ele, é um adjetivo. Ter uma filha professora é motivo de muito orgulho para os meus pais.

Numa manhã do verão de 1983, ele foi ao IEGG, enfrentou longas filas e garantiu as matrículas das suas duas filhas (Iza e eu). No início de março, comecei a estudar. O magistério, naquele momento, era um caminho que se afirmava, que estava sendo iniciado. O “Gastão”, como carinhosamente é conhecido o IEGG, era uma escola referência na formação de professoras, um lugar idealizado pelas famílias para a formação profissional de suas filhas, pelo fato do magistério permitir conciliar os papéis de esposa, dona de casa, mãe e uma possível vida profissional.

Foi no IEGG, antes da formatura, que experienciei, pela primeira vez, a docência, a iniciação profissional, ainda no fim do primeiro semestre do segundo ano de estudos, numa classe de alfabetização, numa escola pública da rede estadual de ensino. Após aprovação numa seleção para monitores, promovida pela Superintendência de Educação e Cultura – SURED/02²², fui escalada para trabalhar na Escola São João da Escócia, como auxiliar de uma professora alfabetizadora. Também foi a minha primeira atividade remunerada. Sempre fui apaixonada pela classe de alfabetização, sempre admirei a condição da professora-alfabetizadora de iniciar crianças no rico universo da escrita e da leitura. Desse modo, durante sete meses, vivenciei essa experiência e que foi retomada, anos depois, em 1991, quando assumi o cargo de professora, após concurso, no município de Feira de Santana, na escola Antônio Brandão, no distrito de Humildes.

No ano seguinte, o estágio supervisionado, o corre-corre para confeccionar diferentes e variados materiais didáticos, realizar o planejamento da unidade, os planos de aulas, os preparativos para o cumprimento das atividades do estágio, que aconteceu no contraturno do horário das aulas. O estágio, nas séries iniciais foi dividido em três etapas: observação, coparticipação e regência. Vivi essas experiências com uma colega de turma, Izabella Correia, no período da tarde, numa turma de 3ª série, na escola municipal Francy Silva Barbosa, na localidade do Pau d'légua, na divisa do bairro Campo Limpo com a área rural (distrito de Maria Quitéria). Foi uma experiência difícil. Difícil pela insegurança e incertezas do começo e, também, pelo pouco acompanhamento da professora supervisora na escola e no IEGG, além das dificuldades de acesso, pois a escola estava localizada numa área periférica, distante, isolada, praticamente na zona rural do município. A maioria das crianças matriculadas vivia no entorno da escola.

Após a conclusão do curso de magistério, necessitava procurar emprego, pois lá em casa, sempre ouvimos o nosso pai dizer:

– [...] darei os estudos até o segundo grau às meninas, tenho que garantir a formatura de professora e Hugo, o que achar melhor para um homem fazer... Depois, lavo as minhas mãos e vocês devem

²² Atualmente, Diretoria Regional de Educação – DIREC/02, com sede na cidade de Feira de Santana, no Território de Identidade do Portal do Sertão, atende a 25 (vinte e cinco) municípios – Amélia Rodrigues, Antonio Cardoso, Anguera, Candeal, Capela do Alto Alegre, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Gavião, Ichu, Ipecaetá, Ipirá, Irará, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Rafael Jambeiro, Riachão do Jacuípe, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Serra Preta e Tanquinho.

andar com as próprias pernas, construir o futuro, escolher caminhos, ter um emprego. A minha obrigação eu assumo, mas depois dos 18 (dezoito) anos, cada um deve trabalhar para valorizar as coisas.

Assim, estabeleci metas, selecionei/criei estratégias e fui traçando um novo modo de caminhar, pois de todos os filhos, eu fui a única a seguir a carreira do magistério.

Seguindo as deliberações de papai, no começo de 1986, como todas as meninas da minha idade e classe social, comecei a procurar por emprego. Com pouca qualificação profissional na área da educação, ou melhor, sem experiência na docência, questão exigida pelos donos das escolas por onde transitei, procurando emprego, o que me restou foi buscar por uma vaga nas lojas do centro comercial da cidade, haja vista a condição de Feira de Santana, uma cidade voltada para o comércio. Após vários testes, fui aprovada e admitida para trabalhar em uma loja de uma rede distribuidora de alumínio e utensílios para o lar. Portanto, a minha primeira experiência profissional foi no escritório de uma loja de utilidades domésticas, no Calçadão da Sales Barbosa, centro comercial de Feira de Santana, onde estão localizadas muitas lojas populares. Trabalhei por quase dois anos em duas empresas comerciais, mas o que eu queria mesmo era ser professora, estudar, investir na carreira docente.

Como visto, a opção pelo magistério como profissão foi influenciada pelos bons professores que tive na minha trajetória de escolarização. A professora Maricélia na antiga escola primária, e a professora de História, Neide Cruz, no Ensino Médio. Já decidida a ser professora licenciada, em 1988, prestei vestibular para o Curso de Licenciatura em História, por influência dessa professora que me despertou o prazer pela História e sua relevância na vida cotidiana. A professora Neide Cruz não ensinava os conteúdos, fatos, acontecimentos históricos de forma linear, cronológica, sem vida. Ela narrava os fatos, os acontecimentos, como se estivesse contando histórias, cujos enredos traziam elementos nunca vistos nos livros didáticos. Isso era fascinante. Diferente de tudo que já havia vivido e experienciado na escola, cujas aulas de História e de Geografia eram sempre descritivas. As aulas ministradas pela professora Neide Cruz eram encantadoras e todos prestavam atenção, mesmo porque a professora Neide era ativa, mulher forte, disciplinadora, mas muito elegante, presença marcante e, claro, não admitia certos comportamentos indisciplinados na sua sala. Exigia de todos os seus alunos

atenção e não admitia conversas paralelas e interferências, enquanto explicava os conteúdos. Queria ser igual a ela. Desejei, naquele período de formação no IEGG, ser professora de História.

Comecei a minha trajetória profissional no magistério, aos 21 (vinte e um) anos, em 1988, graças à Rita Viana, uma grande amiga, contemporânea do Gastão (IEGG), que me indicou à vaga de professora numa escola privada, a Cinderela, que atendia crianças da Educação Infantil à 4ª série, onde fiquei lecionando por dois anos na 4ª série. Neste começo, busquei, nas minhas professoras guardadas na memória, referências para trilhar o complexo caminho da docência. Ao discutir sobre as primeiras experiências no magistério, Kenski (2008), sinaliza que, de modo geral, as práticas dos professores em sala de aula não refletem apenas, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo das itinerâncias formativas, mas compreendem, também, “a forma com que, como alunos, principalmente durante a infância, foram marcados pela sua vivência escolar” (2008, p. 41). Desse modo, os professores, na sua maioria,

[...] ao se verem diante de seus alunos pela primeira vez, recuperam a lembrança da forma como alguns de seus antigos professores (os que marcaram, de alguma forma as suas trajetórias escolares) e passam a empregá-las [...] como modelos básicos em cima dos quais começam a criar os seus próprios modelos de prática docente (KENSKI, 2008, p. 41).

E isso, óbvio, aconteceu comigo. Como afirma Souza (2006, p. 15), “[...] é desse lugar e com essas marcas que venho me constituindo e aprendendo a ser professor[a]”.

Já inserida no âmbito da docência, a entrada na educação superior, o acesso à formação acadêmica, num curso de licenciatura, era necessário e urgente. Mas, como estudar e trabalhar ao mesmo tempo, se os cursos de licenciatura na UEFS eram ministrados durante o dia? Esse foi um grande dilema a ser resolvido. Precisava trabalhar e estudar. Então, resolvi prestar vestibular para um dos cursos noturnos da UEFS e escolhi Economia, na esperança de trabalhar na docência, na área de Matemática, como muitos profissionais, professores das redes pública e privada faziam. Nunca fui apaixonada por números, cálculos, teoremas, equações, sistemas e fórmulas, mas era a única possibilidade de continuar estudando e não abandonar a carreira de professora. Assim, fiz o vestibular e optei pelo curso de

Geografia, como segunda opção. Embora encantada por mapas e globo desde a infância, quando comecei a registrar em uma caderneta os nomes dos países, sua localização, moeda, população, área territorial, cores da bandeira, a Geografia não foi o curso, naquele momento, escolhido para seguir a carreira docente, mesmo porque era um curso ofertado durante o dia – manhã e tarde –, desse modo, seria impossível fazer tal opção e continuar a ensinar, no período da manhã, nas séries iniciais, numa escola privada.

No início do ano de 1990, aos 22 (vinte e dois) anos de idade, fui aprovada na seleção do vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para o Curso de Licenciatura em Geografia. Nesse espaço formativo vivenciei momentos de importantes e novas aprendizagens sobre a ciência geográfica e as áreas afins. Entretanto, naquele momento da minha formação, não compreendia porque, num curso de formação docente, os professores formadores imprimiam um discurso que era materializado nas práticas cotidianas, voltado para a formação do geógrafo bacharel. O maior desafio nessa fase inicial da minha formação foi buscar articular os conhecimentos específicos da Geografia com os conhecimentos pedagógicos, uma vez que o currículo vivido na universidade privilegiou os componentes de conteúdos específicos, estabelecendo uma dicotomia que enfraquecia o currículo e comprometia a formação profissional dos futuros professores. Além dessa questão que suscita, ainda hoje, muita discussão nos espaços de formação acadêmica, outras tantas foram também experienciadas por mim na UEFS e que comprometeram a minha formação profissional, as quais denomino, “fragilidades” da/na formação, conforme explicação anteriormente justificada e que serão apresentadas neste capítulo, mais adiante.

Destaco como grande referência nesta fase do meu percurso formativo inicial docente, ainda na UEFS, o acesso às obras de Paulo Freire, cujo encontro foi promovido pela professora de Didática. A minha primeira leitura foi o livro “Medo e Ousadia – o cotidiano do professor” (FREIRE; SHOR, 1986). Esta obra, escrita a partir de um diálogo do educador brasileiro com o educador norte-americano (EUA) Ira Shor, contempla uma discussão sobre o cotidiano do professor, ou seja, questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, à sala de aula, à profissão docente. A partir dos questionamentos: “O que é ensino libertador? O que é ensino dialógico? Como o professor se transforma em educador libertador? Como é que os estudantes iniciam seu processo em um método dialógico?” “É importante considerar

as histórias de vida dos estudantes no processo pedagógico?” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 11). A partir dos ensinamentos de Shor que considerava importante conhecer os estudantes, ao ponto de afirmar que era necessário fazer pesquisa sobre “[...] as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem” (*idem, ibidem*, p. 20) e assim fui refletindo sobre a minha prática e reconhecendo que “o ensino de Geografia pode contribuir para estabelecer em sala de aula, um diálogo entre os alunos a partir do lugar de vivência de cada um” (VLACH, 2006, p. 62).

Assim, comecei a pensar em inovar, a criar novas possibilidades de ensinar e aprender, a conhecer para intervir, a acreditar que é necessário conhecer as histórias e os saberes dos estudantes, o que eles fazem e onde vivem para ensinar a Geografia da vida cotidiana, do entorno, do vivido com sentidos e significados.

Em janeiro de 1991, com dois semestres de estudos na Licenciatura em Geografia já garantidos, me inscrevi para participar de um concurso para o magistério público no município de Feira de Santana. Essa seleção pública visava o preenchimento de vagas para professor das séries iniciais nas unidades escolares situadas em contextos rurais de Feira de Santana. Este foi mais um divisor d’águas na minha vida profissional, a menina que aprendeu as primeiras lições de Geografia na roça, agora se tornara professora da zona rural, no distrito de Humildes²³.

Mesmo sem formação específica para atuar na educação infantil, me designaram para assumir uma classe de alfabetização. Nesse momento, enquanto profissional, me encontro com a realidade da educação no espaço rural e suas especificidades e singularidades.

No ano seguinte fui transferida para uma escola, recém-inaugurada, na periferia da cidade, num espaço distante do centro e que estava em processo de ocupação, desorganizado e sem estrutura básica. Tratava-se de uma área rural, nas imediações da Avenida do Contorno (Eduardo Fróes da Motta) e da BR 324 Feira – Salvador, ocupada pelos sem-tetos e sem-terras que começaram a lotear e a construir, sem planejamento, as suas moradias. Lecionei nessa escola – que atendia meninos e meninas das áreas rurais e de bairros próximos –, por dois anos, na 3ª e

²³ Dos oito distritos do município de Feira de Santana, é o único situado fora do Polígono das Secas, às margens da BR 324 e da BR 101, distante da sede do município de Feira de Santana por 15 km (quinze quilômetros) e se destaca pela produção de hortaliças e, também, por comportar parte do Parque Industrial do Subaé. Possui uma população de 2.356 (dois mil, trezentos e cinquenta e seis) habitantes (IBGE, 2010).

4ª séries. Em 1994, fui promovida para lecionar as disciplinas Geografia e História na 5ª série do Centro de Educação Monteiro Lobato, em um bairro de classe média, próximo do centro, unidade escolar que já foi referência nos anos 70 e 80. Adorei a ideia, pois poderia colocar em prática os conhecimentos geográficos apreendidos na Universidade. Não foi uma tarefa fácil, pois, naquele momento, as demandas da sala de aula sinalizavam que na UEFS garantia apenas os saberes específicos da ciência geográfica e para ser a professora de Geografia que idealizava, precisaria aprender o saber-fazer. Essa competência/habilidade foi sendo construída no cotidiano da prática, no chão da escola.

Naquele mesmo ano, recebia aos dezoito dias do mês de março, aos vinte e seis anos de idade, o meu diploma de Professora Licenciada em Geografia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Logo depois, obtive aprovação em uma seleção para professora de Geografia no Colégio Nobre, um colégio privado e muito conceituado na cidade que ofertava o Ensino Fundamental II (da 5ª à 8ª série) e o Ensino Médio. Assim, trabalhava neste colégio durante as manhãs e durante as tardes na escola pública. Neste colégio particular, lecionei por quatro anos o componente curricular Geografia na 5ª e 6ª séries, pedindo demissão em abril de 1997 para experienciar, numa outra dimensão, a profissão docente, agora, na extensão universitária, no âmbito de uma proposta de formação continuada de professores.

Em março de 1997, fui convidada por uma ex-professora da graduação da UEFS, para ingressar no Programa de Extensão que visava à integração da Universidade com a Escola Básica – Projeto *TRANSE*²⁴ – Transformando a Educação na Escola Básica, como professora formadora de 60 (sessenta) professores de Geografia não licenciados que exerciam a docência em escolas

²⁴ Projeto Institucional com financiamento do Ministério da Educação – MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar – FNDE, foi implantado no término do ano de 1987, a partir da fusão de dois projetos: Acompanhamento, Controle e Avaliação (ACA) com atendimento a professores do Ensino Fundamental Nível II, e o Assistência e Treinamento em Serviço (ATES) que visava à capacitação de professores do Ensino Fundamental Nível I. O nascimento do Projeto *TRANSE* – Transformando a Educação no Ensino Fundamental, surgiu a partir da parceria da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Secretaria de Ensino Superior (SESU), Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o apoio da Superintendência Regional de Educação (SURED-02), valorizando o conjunto de atividades desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Extensão, transformando-as numa prática permanente e ativa na UEFS, fortalecendo e concretizando o seu compromisso sócio – político – pedagógico com a comunidade de Feira de Santana e região.

situadas nos espaços – urbano e rural – de 30 (trinta) municípios do semiárido baiano, atendidos pelo Projeto.

As vivências nesse Projeto foram, de fato, as experiências mais significativas da minha vida profissional, no que concerne à constituição identitária docente. Além de participar das ricas sessões de estudos, planejava, em parceria com meus colegas, as atividades pedagógicas que seriam realizadas e, posteriormente, avaliadas pelo próprio grupo. Desse modo, acredito que a partir destas vivências num relevante espaço de formação, percebi como os processos formativos implicam na construção da identidade docente e, na medida em que tentava formar o outro, eu promovia a minha autoformação e, assim, redimensionava a minha prática pedagógica, na Educação Básica, em diferentes contextos.

Experienciei momentos importantes, escutando os dilemas e desafios enfrentados pelos alunos-professores nos seus cotidianos singulares, caracterizados por diferentes problemas históricos no contexto educacional, nos seus municípios. A questão que norteava a minha prática era a necessidade da escuta sensível das realidades sócio-cultural-geográficas desses sujeitos, na sua maioria absoluta, professores que fizeram o curso de Magistério – nível médio. Apenas alguns passaram pelas salas da Universidade e outros, em formação inicial. Pude conceber, a partir dessa experiência, que a escola além de ser um local de trabalho, também é um espaço relevante na promoção da formação continuada do professor.

Após o ingresso no Projeto *TRANSE*, comecei a trabalhar com formação continuada de professores, em outros espaços formativos, ministrando cursos, oficinas e palestras, sobre temáticas referentes ao ensino da Geografia, bem como temas gerais de educação, enfatizando, sobretudo, planejamento didático e avaliação da aprendizagem. Como consequência das atividades desenvolvidas neste Projeto, em 1999, participei da elaboração e publicação do livro *Trans(e)formando a sala de aula*, em parceria com os meus colegas das outras áreas do Projeto. Este material era composto por oficinas pedagógicas – de todas as áreas – desenvolvidas no ano anterior.

A partir das experiências com projetos de formação, ser professora de uma universidade pública se constituía, naquele momento, a principal meta a seguir. Na verdade, ser professora da Universidade Estadual de Feira de Santana seria a grande realização. Consegui lograr êxito apenas como professora substituta, na área

de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia em duas seleções, em momentos diferentes.

Em agosto de 1998, fui convocada para assumir o cargo de professora do Ensino Médio na rede pública estadual por ter sido aprovada em 1º lugar no Concurso Público realizado no final do ano anterior. Assumi a vaga na Escola Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, no município de Irará, localizado a 52 km (cinquenta e dois quilômetros) de Feira de Santana. Mais uma vez, me aproximei do cotidiano escolar que atende estudantes de contextos rurais. Foi outro marco na minha trajetória docente; dessa vez, a experiência contemplava a singularidade dos alunos da roça que estudavam na cidade, ou melhor, na sede do município. Foi nessa escola que ouvi, pela primeira vez, a expressão: “– *Quem é da roça é formiga!*”²⁵, resposta dada por um estudante morador do espaço rural, ao colega da cidade, quando se dirigia a ele fazendo referência ao seu lugar de origem, de vivência, assim: “– *Ó da roça!*”, num tom de brincadeira que retratava a sua indiferença e descaso, desqualificando, marginalizando, subjugando e subalternizando o colega, como inferior e atrasado, só pelo fato de ser e viver na roça. Ainda hoje, essa metáfora me impressiona, me desperta curiosidade e na busca de uma possível compreensão sobre a resposta do menino da roça, usando a condição da formiga para identificar “*quem é da roça*”, quem é o sujeito/trabalhador rural, levanto muitas questões, mas mesmo assim, ainda sinto-me inquieta sobre os modos próprios de vida dos sujeitos habitantes em territórios rurais e o lugar ocupado pela escola para a construção de mobilidade pessoal e social dos sujeitos que lá habitam.

Nesse momento, o meu olhar para a vida escolar no espaço rural começou a ser retroalimentado por essas observações, pois a partir dessas vivências, enquanto professora, rememorei o meu passado de aluna que saiu de uma cidade pequena para morar/viver na cidade grande e, também, vivenciou essa negação, essa rejeição, situações que representam a desvalorização e a discriminação dos povos de territórios rurais. Memórias que, até então, estavam esquecidas no fundo do

²⁵ Ainda hoje busco compreender a resposta metafórica e emblemática do estudante referindo-se à formiga como sinônimo de ser da roça. No imaginário popular, a formiga é um inseto que no seu cotidiano desempenha um relevante papel no meio ambiente. Quem vive ou viveu no meio rural ou quem vive na cidade, sentado num banco numa praça pública, de num dia ensolarado, com certeza já dedicou algum tempo para observar a dinâmica da vida das formigas, marcada pelo trabalho coletivo, árduo, organizado e disciplinado. As formigas sempre rápidas e trabalhadeiras traçam trilhas em busca de alimentos. Seria a imagem das formigas uma boa representação dos povos rurais? Mas por que associá-las, de modo pejorativo, à condição de ser da roça, de ser rural?

“baú”. Expressões como: “da roça”, “tabaréu/tabaroa”, “minhoca”, “lagarta”, “caipira”, “bocó”, “roceiro/roceira”, “matuto/matuta”, “Jeca Tatu”, dentre outros estereótipos e arquétipos atribuídos e que adjetivam de modo pejorativo e ofensivo às pessoas oriundas de contextos rurais, também foram ouvidas por mim e por meus irmãos, quando chegamos à Feira de Santana, carregando as marcas do lugar de onde viemos.

Nesse contexto, para me inserir no universo do projeto da modernidade, centrado na cidade e no espaço urbano, comecei a ser instigada a buscar mais qualificação profissional com o objetivo de dar continuidade à minha formação, tendo em vista que profissionalização na docência requer tal investimento. Assim, entre 1998 e 2000, após aprovação numa seleção pública, ingressei no curso de Pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Supervisão Escolar –, na UEFS, experiência que me possibilitou, de fato, adentrar o mundo da pesquisa, elaborando um projeto, delimitando uma problemática, cujo objeto versou sobre a proposta do projeto *Transe-Escola*, desenvolvido nas escolas municipais de Coração de Maria.

No início do ano de 1999, a rede Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães seria inaugurada em 17 (dezessete) municípios baianos e o Governo do Estado resolve “inovar” no processo de escolha de dirigentes escolares e publica um edital de seleção para os cargos de diretor e vice-diretor. Aos vinte e um dias após o nascimento da minha filha Alana, fiz a seleção para o cargo de vice-dirigente. Naquele momento, a aprovação seria a possibilidade de transferência de Irará para Feira de Santana; assim, poderia ficar mais perto da família e especialmente, do meu bebê.

Fui aprovada em 1º (primeiro) lugar, e como nenhum dos concorrentes que se inscreveram para o cargo de diretor foi aprovado, fui designada, inicialmente, de forma temporária, para ocupá-lo. Depois, assumi o cargo oficialmente e desempenhei esta função durante o período de maio de 1999 a junho de 2002, quando resolvi retornar à academia (UEFS) por sentir necessidade de construir novos caminhos para avançar no árduo e contínuo processo de formação docente, voltando como professora-mediadora do Projeto *TRANSE-DIA: Diálogo, Identidade e Autonomia*²⁶. A minha função no Projeto era orientar, acompanhar e avaliar as

²⁶ Versão renovada do Projeto *Transe*. Os municípios atendidos pelo Projeto foram: Ponto Novo e Ouriçangas.

atividades desenvolvidas pelos professores de Geografia em dois municípios: Ponto Novo e Ouriçangas, no sertão baiano.

De 2000 a 2002, fiz a Pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Avaliação – ofertado pela Secretaria de Educação do Estado, em parceria com o Centro de Aperfeiçoamento de Professores – Instituto Anísio Teixeira – IAT e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, cujas discussões giravam em torno das práticas avaliativas no espaço escolar, uma das etapas da prática pedagógica no âmbito da sala de aula. Esta formação também se constitui um marco na minha trajetória profissional porque iniciei a rascunhar um projeto de pesquisa, tendo em vista uma seleção num curso de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado.

Para realizar esse curso, me deslocava a cada mês de Feira de Santana a Salvador e permanecia na capital baiana durante uma semana, participando de aulas e outras atividades formativas durante 8h (oito horas) por dia. Mais uma itinerância na minha vida, mais um percurso trilhado, mais uma experiência migratória.

Em junho de 2002, com o intuito de retornar ao espaço acadêmico, resolvi me afastar da gestão escolar e solicitei a minha dispensa do cargo de diretora do Colégio Modelo. No ano seguinte, no mês de janeiro, paralelo ao processo seletivo no Programa De Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB/*Campus* I, no curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade na UNEB e, em Educação, na UFBA, retorno mais uma vez à UEFS após aprovação – 2º (segundo) lugar – na seleção pública para professor substituto do componente Metodologia e Prática do Ensino de Geografia, no Departamento de Educação. Nesse mesmo ano fui aprovada no processo seletivo da UNEB e, a partir daí, iniciei os estudos no mês de maio daquele ano e, o mais importante, criei laços com a UNEB e dei o primeiro passo para a minha inserção, como professora dessa instituição. Mesmo tendo trabalhado muito tempo com a formação continuada/em exercício de professores de Geografia, escolhi como objeto de estudo as práticas avaliativas de professores do ensino fundamental, da rede pública municipal de Feira de Santana, influência da formação no IAT.

Ao ingressar na terceira turma de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, iniciei um novo ciclo de formação acadêmico-profissional. Nesse momento, o meu olhar de pesquisadora iniciante se inclinou, consistentemente, na direção das práticas de avaliação da aprendizagem.

A pergunta que norteou essa investigação foi: qual a relação entre o dizer e o fazer do professor/da professora da 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana, ao avaliar as aprendizagens dos educandos e educandas?²⁷ (PORTUGAL, 2005).

No processo da investigação percebi que as práticas avaliativas empreendidas pelas oito professoras colaboradoras retratavam as implicações das histórias de vida e dos percursos formativos vivenciados, cujas ressonâncias eram fortemente demarcadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Portanto, para contemplar o objeto do estudo foi preciso conhecer as histórias de vida, as itinerâncias formativas e o processo de profissionalização das professoras.

Na referida pesquisa, de forma sucinta, registrei fragmentos das histórias de vida e de escolarização, os percursos de formação docente e sua inserção na profissão, na carreira do magistério. A partir da análise das narrativas pude perceber que essas professoras reproduziam na sua prática pedagógica cotidiana modelos construídos no período em que eram, ainda, estudantes, tanto da Educação Básica, mas, sobretudo, enquanto normalistas no seu processo inicial de formação docente. Desse modo, as suas vivências retratadas a partir das narrativas das histórias de vida, das memórias das trajetórias de escolarização e formação eram reproduzidas e referenciadas na prática docente.

Nessas andanças aprendi que o professor é um sujeito multidimensional, tem uma história de vida, carrega consigo as marcas das suas histórias, memórias, experiências e trajetórias, como afirma Nóvoa (2007, p. 17), “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Segundo o mesmo autor, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, pois ser professor nos “obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (*idem, ibidem*, p. 10), numa constante relação do ser-fazer-ser, uma vez que aprendemos a ser e fazer a partir de diversos contextos de vida.

Nesses percursos da aprendizagem na/da e sobre a docência, desde a minha formação inicial, sinto-me particularmente seduzida pelos estudos que versam sobre

²⁷ A pesquisa “Práticas avaliativas no ensino fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano da sala de aula” (PORTUGAL, 2005) foi orientada pelo Professor Dr. Arnaud Soares de Lima Jr. e defendida no dia 10 de novembro de 2005.

o cotidiano da escola, ou seja, sobre as temáticas imbricadas no fazer docente, como por exemplo: as discussões sobre Currículo, Formação de Professores, Práticas de ensino e Avaliação. Acredito que tais inquietações são resultantes dos processos formativos que vivenciei durante a minha vida, enquanto estudante e docente, nos diferentes espaços formativos por onde transitei e transito e, por onde tenho construído a minha identidade profissional docente.

No verão de 2005, antes de concluir a pesquisa do Mestrado, prestei concurso para professora auxiliar na UNEB, cuja segunda vaga do componente curricular Metodologia do Ensino da Geografia foi ocupada por mim em maio de 2006, no *Campus XI* – na cidade de Serrinha, onde, desde então, venho lecionando os componentes curriculares, Prática de Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado, no curso de Licenciatura em Geografia. E, às vezes, na graduação em Pedagogia, o componente Metodologia do Ensino de Geografia.

A cada momento vivido no meu percurso formativo, penso como é difícil e desafiadora a profissão docente. No contexto onde me constituo professora formadora de professores de Geografia, tem sido um desafio superar o maior dilema apresentado: desconstruir a visão que alguns alunos têm no processo formativo, ao demonstrarem a descrença na profissão docente, vislumbrando apenas a sua profissionalização enquanto geógrafo. Isso é consequência dos discursos e práticas historicamente estabelecidas, negando os conhecimentos/saberes dos componentes do eixo pedagógico e supervalorizando os componentes que tematizam sobre conhecimentos da ciência geográfica. Acredito que este desconforto, dentre outros fatores, me impulsionou a investir numa pesquisa cujo objeto contempla as interfaces entre histórias de vida de professores de Geografia, as trajetórias de formação e o exercício da docência em escolas situadas no espaço rural do Território do Sisal.

A minha inserção na UNEB/*Campus XI* tem possibilitado um relevante desenvolvimento profissional, sobretudo porque tenho desenvolvido diferentes atividades na extensão, no ensino, e, também, no contexto da pesquisa na área de formação de professores de Geografia.

Considerando as vivências experienciadas na UNEB, posso afirmar que tal espaço formativo tem favorecido o meu amadurecimento como pesquisadora e muitos registros dessas experiências na/de/sobre a formação de professores de Geografia foram transformados em artigos acadêmicos e apresentados em grandes

eventos. “A porta de entrada ou a via de acesso” foi o Simpósio Memória, (Auto) biografia e Diversidade, promovido pelo GRAFHO, no PPGEduC/UNEB/*Campus I*, em 2007. Depois participei do CIPA²⁸, ENDIPE²⁹, ENG³⁰, ENPEG³¹, EPENN³², dentre outros, cujas temáticas versavam sobre narrativas de professores de Geografia em formação e dos relatos sobre as experiências vivenciadas nas etapas dos Estágios Curriculares Supervisionados e no devir das atividades desenvolvidas nas aulas de Prática de Ensino em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus XI*, a partir das ações do Projeto *Traduzindo-me – narrar histórias, geografar trajetórias*.

Dentre as tarefas empreendidas no espaço da UNEB de Serrinha, destaco a minha atuação como docente e coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Geografia. No exercício da docência desenvolvo atividades voltadas à orientação de produção monográfica – TCC – e ministro aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia. Além das atividades ligadas à docência, ao ensino, fazendo parte de comissões, tais como TCC, Estágio e Setorial de Avaliação Institucional. Na Extensão, sou a coordenadora e uma das formadoras do Curso “*Linguagem cinematográfica e formação docente: histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas*”, desdobramento do Projeto *Traduzindo-me*.

Assim, no âmbito deste trabalho fui me apropriando desse modo de conceber a formação inicial docente e comecei a pensar numa pesquisa que atrelasse o meu fazer profissional articulado com as trajetórias de vida, formação e profissão dos estudantes da graduação em Licenciatura em Geografia da UNEB/*Campus XI* que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas rurais.

O trabalho centrado na escrita de professores, sobretudo no contexto das atividades nas quatro etapas de estágio curricular supervisionado, com a inclusão de diários de formação (HESS, 2006), como dispositivo de formação, foi inspirado no livro do prof. Elizeu Clementino de Souza, intitulado “O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores” (SOUZA, 2006). Assim, desde 2006, após a leitura da referida obra, tenho me dedicado a experienciar novas formas de ensinar e

²⁸ III e IV Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, na cidade de Natal/RN (2008) e na USP (2010), na cidade de São Paulo, respectivamente.

²⁹ XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino na PUCRS, na cidade de Porto Alegre/RS (2008).

³⁰ XVII Encontro Nacional de Geógrafos, na UFRGS na cidade de Porto Alegre/RS (2010).

³¹ 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, na UFRGS, Porto Alegre/RS (2009).

³² 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste na UFPB, em João Pessoa/PB (2009).

aprender a ser professora-formadora, no campo da formação docente em Geografia, articulando as vivências e aprendizagens das itinerâncias de vida-escolarização dos professores em formação inicial com os conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão e as experiências nesse contexto formativo.

Com a intenção de ingressar no doutorado, investi nas leituras sobre o método (auto)biográfico, sobre práticas de formação tendo as narrativas de si como alternativas pedagógicas e as suas potencialidades no ensino e na pesquisa no campo da educação. Assim, dou início à produção de artigos relatando as experiências no contexto das minhas práticas com professores de Geografia em formação inicial, nas quais utilizo como dispositivos formativos, o memorial, o diário de formação e o portfólio.

O ingresso no doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, aconteceu em 2010, na Linha de Pesquisa 2 “Educação, Práxis pedagógica e Formação do Educador”, a partir da aprovação do projeto *“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais no/do Território de Identidade do Sisal*.

No Doutorado, na disciplina Seminário Teórico-metodológico I³³ destaco a atividade que contribuiu significativamente para o andamento dos meus estudos e da minha pesquisa. Trata-se da leitura e socialização dos memoriais dos doutorandos. Essa atividade possibilitou uma maior interação entre os 19 (dezenove) estudantes da classe, e, por conseguinte, a realização de diálogos fecundos entre os pesquisadores (doutorandos), cujas discussões teórico-metodológicas e os objetos das pesquisas se entrelaçavam, tecendo uma rede de colaboração.

No semestre seguinte, ou seja, 2010.2, na disciplina Teórico-metodológico II³⁴ vivenciamos a experiência de socialização dos projetos, na qual um colega tecia um parecer sobre o projeto do outro e, posteriormente, este era apreciado pela turma. A leitura, apresentação e análise possibilitaram a revisão do projeto: delimitação dos objetivos, da problemática e das questões norteadoras, culminando na ampliação e definição do mesmo. Assim, fui me apropriando do objeto, dos objetivos e do

³³ Disciplina ministrada pelos professores Dr. Elizeu Clementino de Souza e Dr. Ivan Luiz Novaes, no semestre 2010.1.

³⁴ Disciplina ministrada pelos professores Dr. Ivan Luiz Novaes, Dr. Wilson Mattos e Dra. Maria de Lourdes Ornellas de Farias, no período letivo 2010.2.

problema da investigação, e, o mais importante, configurando a metodologia e definindo os dispositivos de recolha de dados.

Neste mesmo período letivo, na disciplina optativa Abordagem (Auto) Biográfica e Formação de Professores e de Leitores³⁵, a realização de leitura e discussão das obras dos referidos autores: Arfuch (2010); Bertaux (2010); Bueno, Catani e Sousa (2003); Cordeiro (2008); Delory-Momberger (2008a; 2008b) Josso (2004); Nóvoa (2002; 2007); Nóvoa e Finger (2010); Passeggi (2008a); Souza e Mignot (2008); Souza, Sousa e Catani (2008), dentre outros, foram fundamentais para a realização da revisão da literatura sobre o método (auto)biográfico. Destaco também a atividade avaliativa memorialística denominada “Rascunhos de Mim”³⁶, cujo objetivo foi a produção de um texto narrativo contemplando as memórias sobre as nossas histórias de leitura e como nos constituímos leitores.

Um dos grandes desdobramentos no Doutorado foi a minha inserção no Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – GRAFHO. Os encontros e reencontros deste grupo, reuniões mensais entre e fora dos muros da UNEB, coordenadas pelo meu orientador, o professor Dr. Elizeu Clementino de Souza, tem se constituído num espaço de aprendizagem de maior relevância no contexto das práticas vivenciadas no PPGEduC. Creio que as mediações, as trocas, as situações experienciadas com os colegas doutorandos, mestrandos e graduandos possibilitaram um repensar constante sobre a minha condição de pesquisadora enveredando pelos caminhos investigativos necessários ao desenvolvimento de pesquisas no campo da educação, da formação docente e da (auto)biografia.

Para além dos estudos orientados, nos quais são contempladas leituras e discussões de livros e textos que versam sobre temáticas diversas: abordagem (auto)biográfica, narrativas de formação, educação rural e ruralidades, memórias escolares, trabalho e formação docente, dentre outras, tenho aprendido, também, a planejar, realizar e avaliar atividades e eventos voltados para a produção e difusão de pesquisas e práticas de formação a partir da abordagem (auto)biográfica, bem como a produção de artigos em coautoria de alguns colegas do grupo para

³⁵ O referido componente curricular (optativa) foi ministrado pelos professores Dr. Elizeu Clementino de Souza, Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro.

³⁶ Texto memorialístico que cada estudante deveria produzir, narrando as suas histórias e marcas de leitura e como cada um se constituiu leitor, possibilitando-me reviver a minha história de leitora que se entrecruza com a minha história de vida-formação-profissão. Esta escrita narrativa também foi concebida como um instrumento avaliativo no âmbito do componente curricular mencionado.

participação e apresentação em eventos científicos e publicação em livros e periódicos.

Nesse movimento formativo, tive a oportunidade de realizar o estágio de doutoramento sanduíche na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, nos períodos de 15 de setembro a 15 de dezembro de 2011 e 1º de setembro a 1º de dezembro de 2012, no âmbito do Programa de Colaboração Interinstitucional entre a UNEB, a UFRN e a USP, através dos programas de pós-graduação em Educação, no contexto do Projeto *Pesquisa (Auto)biográfica: docência, formação e profissionalização* (PROCAD-NF-2008/CAPES)³⁷.

Durante essa missão de estudos, pude vivenciar diferentes experiências formativas, entre e fora dos muros da Universidade de São Paulo – USP. Foram seis meses de imersão na vida acadêmica e cultural da USP. Como geógrafa-professora e pesquisadora, dediquei parte do meu tempo para conhecer os lugares da maior cidade do país, vivendo as suas geografias culturais, o seu cotidiano, os modos como as pessoas vivem e concebem a cidade como espaço onde emerge a vida, onde constroem e narram histórias singulares e plurais. Nesse processo, sob a orientação da Profa. Dra. Paula Perin Vicentini, assisti palestras, aulas na Pós-graduação em Educação, participei de alguns eventos³⁸, ministrei uma palestra³⁹ e realizei pesquisas nas bibliotecas da Faculdade de Educação – FE, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH e no Centro de Estudos sobre o Rural e o Urbano – CERU.

Nas bibliotecas da Faculdade de Educação – FE, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, realizei leituras de algumas teses e dissertações que contemplam questões que se aproximam do objeto e das escolhas metodológicas da minha pesquisa.

³⁷ Numa dimensão de colaboração interinstitucional e de solidariedade acadêmica, com o apoio da CAPES, o objetivo do PROCAD-NF/2008 (Programa de Cooperação Acadêmica-Novas Fronteiras/2008) é o fortalecimento da linha sobre (auto)biografia de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB (PPGEduC/UNEB), mediante a parceria com os Programas de Pós-graduação em Educação da UFRN (PPGEdu/UFRN) e da USP (PPGE/FEUSP), cuja atuação no âmbito do ensino pós-graduado e da pesquisa (auto)biográfica já está consolidada.

³⁸ VIII Semana da Educação – Universidade e Escola Pública: desafios e perspectivas da educação pública no estado de São Paulo (16 e 17 de setembro de 2011) e o Curso Biografias: A escrita da vida, da teoria à prática (17 a 21 de outubro de 2011).

³⁹ A referida palestra, intitulada “Entre o dizer e o fazer: narrativas docentes e práticas de avaliação no cotidiano da sala de aula” foi ministrada numa turma de Licenciatura em Pedagogia, a convite da Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego.

No Centro de Estudos sobre o Rural e o Urbano – CERU tive acesso aos Cadernos do CERU, aos Anais CERU que constam as edições dos Encontros Nacionais de Estudos Rurais e Urbanos, em arquivos digitais e a muitas publicações de diversos grupos de pesquisadores de muitas universidades brasileiras.

As atividades desenvolvidas⁴⁰ em muito contribuíram para a minha formação. Na ocasião tive a oportunidade de realizar uma pesquisa no banco de dados da Capes (mapeamento de dissertações e teses) sobre pesquisas (auto)biográficas e docência em escolas rurais, no campo da Geografia, e sobre histórias de vida, itinerâncias de escolarização e trajetórias de formação de professores de Geografia, tendo em vista situar o objeto e dar visibilidade à minha pesquisa e a sua contribuição para novas possibilidades de pesquisas em educação e em Geografia.

Desse modo, fica aqui registrado que as situações experienciadas no contexto do PROCAD-NF-2008/CAPES na USP e em outros diferentes espaços educativos formais e informais da cidade de São Paulo foi um período marcado por múltiplas experiências e aprendizagens que foram muito importantes para a ampliação de conhecimentos no devir da minha formação de pesquisadora (professora-geógrafa andarilha).

2.5. Trilhas da Geografia: itinerários e marcas da formação

*“Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas”.
Manoel de Barros (2010, p. 347)*

Como tenho me tornado professora de Geografia? Esta indagação exigiu de mim voltar ao começo, desvelando os caminhos que trilhei e que me conduziram ao

⁴⁰ Nesse período, além das atividades de pesquisas, leitura e a participação nas aulas da disciplina Cultura escolar e organização dos tempos de ensinar e aprender: tradições e imperativos de mudanças no ensino brasileiro realizei muitas leituras, dentre as quais quero destacar as obras: “Educação e Ruralidades – Memórias e narrativas (auto)biográficas” (2012b); “Memória, (auto)biografia e diversidade – questões de método e trabalho docente” (2011b), ambas organizadas por Elizeu Clementino de Souza; “Geografia e migração: movimentos, territórios e territorialidades” organizada por Eliseu Savério Sposito, Denise Cristina Bomtempo e Adriano Amaro Sousa (2010); “Cidade e campo – relações e contradições entre urbano e rural” organizada por Maria Encarnação B. Sposito e Arthur Magon Whitacker (2010); “Matrizes da Geografia Cultural” organizada por Zeny Rosendhal e Roberto Lobato Corrêa (2001); “Como nos tornamos professoras? de autoria de Roseli A. Cação Fontana (2010) e a tese de doutoramento “Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no começo da carreira” da pesquisadora Maria do Socorro Diniz, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Geografia – Área de Concentração (Geografia Humana), na FFLCH/USP, em 1998.

exercício da docência e, posteriormente, à condição de professora formadora no âmbito da Licenciatura em Geografia, com os olhos do presente, voltados para o passado, tentando me contemplar para entender quem sou e como a minha condição de professora está essencialmente atrelada à minha maneira de ser-pensar e fazer cotidianamente a profissão.

Ao focar questões sobre as itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia, sinto-me mobilizada a narrar as minhas experiências de formação vivenciadas na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – Graduação em Licenciatura em Geografia – entre os anos 1990-1993. Desse modo, considero importante contar a minha história para compreender a do outro, pois nesse exercício de rememorar, narrar e escrever sobre alguém, sobre um lugar, acerca de uma experiência vivenciada, sobre pessoas que foram importantes para mim, corro o risco de cometer alguns erros, equívocos, de negar e/ou de supervalorizar ou, simplesmente, esquecer alguns fatos, pessoas, situações. Entretanto, a minha intenção, neste momento da escrita é de situar a presença da UEFS na minha vida profissional, reafirmando a sua importância, como um relevante espaço de formação. A UEFS se constitui, portanto, o meu marcante rito de passagem, embora, também, reconheça que a Universidade não pode ser considerada como o único lugar da formação profissional, porém, os cursos de formação inicial docente são territórios privilegiados na construção da identidade profissional porque validam a condição de ser professor.

E, nesse exercício de narrar e interpretar a minha vida, mais uma vez, quero destacar que a análise que faço sobre a formação de professores de Geografia, no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – retrata um tempo passado, marcado por muitas situações e vivências, cujos sentidos, significados e ressonâncias são interpretados por mim, que as vivi. E agora, olhando para trás, busco as marcas que foram significativas para a minha constituição, enquanto professora e pesquisadora no campo da formação docente em Geografia.

Entretanto, quero pontuar que as memórias que serão narradas a partir do agora refletem as minhas impressões que dão sustentação ao meu enredo, retratando as minhas experiências de/na formação inicial. Portanto, não é minha intenção, ao mapear os meus percursos no contexto da formação para o exercício do magistério, avaliar a referida instituição e nem tampouco o curso de Licenciatura

em Geografia, mas narrar as histórias que revelam as itinerâncias e as experiências vividas, embora compreenda que esta análise é também uma avaliação.

Como já mencionei na primeira parte da escrita desta tese, ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, no Curso de Licenciatura em Geografia, no ano de 1990, aos 22 (vinte e dois) anos de idade. Embora reconheça que a UEFS se constituiu como o *locus* necessário e muito importante no meu processo de desenvolvimento profissional, não posso deixar de apontar algumas “fragilidades” que permearam a minha formação e que reverberaram na sala de aula, no meu fazer docente, no início da carreira. A primeira e, talvez, a mais importante, refere-se à estrutura do curso e a sua proposta curricular que mesmo tratando-se de um curso de Licenciatura, o foco não era a formação de professores, haja vista que a matriz curricular privilegiava a contemplação da aprendizagem de conteúdos específicos da ciência geográfica, voltada para a formação do geógrafo bacharel.

Os componentes curriculares que orientavam a formação docente, denominadas de componentes didático-pedagógicas começaram a ser ofertadas a partir do quinto semestre, ou seja, na segunda metade do curso, com a oferta de um único componente da área de educação, qual seja, Psicologia Educacional I – Aprendizagem, conforme Quadro 1 que retrata o meu histórico escolar nessa instituição (Apêndice B).

No semestre seguinte, os componentes Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º/2º Graus; Didática e Psicologia Educacional II – Desenvolvimento foram ofertados. Dentre os três, o componente que mais possibilitou contribuição no meu processo formativo foi a Didática, a qual me favoreceu adentrar no universo dos conflitos, relações e saberes construídos e vivenciados pelo professor no exercício da profissão. Isso se deu, principalmente, através do acesso ao pensamento de Paulo Freire, cujas ressonâncias no meu fazer pedagógico foram sinalizadas na parte introdutória deste texto.

Assim, do universo de 47 (quarenta e sete) componentes curriculares, totalizando uma carga horária de 2.850 (dois mil, oitocentos e cinquenta) horas e 153 (cento e cinquenta e três) créditos, conforme Quadro 1 (Apêndice B), apenas 06

(seis) correspondem às denominadas disciplinas didático-pedagógicas⁴¹ que, por sua vez, não estavam articuladas entre si.

Os conteúdos demarcados no currículo vivido privilegiavam os conteúdos específicos da ciência geográfica, o que favoreciam a formação da identidade do geógrafo-bacharel, em detrimento da formação identitária do geógrafo-professor. Desse modo, com este currículo, na UEFS, nesta fase da minha formação, a ausência do saber-fazer e o saber-ser professor foram questões marcadas pela falta e só foram superadas, aos poucos, no cotidiano do exercício da profissão e nas outras experiências que compõem o meu percurso de formação, profissionalidade e profissionalização.

A segunda “fragilidade” remete à falta de articulação dos componentes específicos da Geografia com os componentes didático-pedagógicos⁴², as ementas das disciplinas voltadas para a abordagem de conhecimentos da Geografia e áreas afins não fizeram uma articulação com as disciplinas pedagógicas, ou seja, ao abordar os temas e conceitos de uma área específica da Geografia; por exemplo, a Geografia da População, o professor não fazia referência à abordagem desses conteúdos na Educação Básica, desse modo, não atrelava estas aprendizagens ao currículo escolar. Ou seja, na universidade, os professores que lecionavam os componentes curriculares específicos da Geografia não tinham a preocupação de entrecruzar os conhecimentos específicos da ciência geográfica com os conhecimentos pedagógicos, estabelecendo, assim, uma articulação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, favorecendo a construção identitária docente e, claro, uma aproximação entre o universo acadêmico e o espaço da escola.

Essa relação dicotômica entre os componentes curriculares específicos da ciência geográfica e os componentes didático-pedagógicos sinaliza a primeira “fragilidade” da minha formação inicial, com fortes implicações no fazer pedagógico, no início da carreira, pois, por conta dessa deficiência, tive dificuldade em articular

⁴¹ Psicologia Educacional I – Aprendizagem (60h); Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º/2º Grau (75h); Didática (75h); Psicologia Educacional II – Desenvolvimento (60h); Metodologia para o Ensino de Geografia (105h) e Estágio Supervisionado em Geografia (105h).

⁴² O Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) é a unidade da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, que abriga o Curso de Licenciatura em Geografia e o seu Colegiado. A maior parte das disciplinas específicas da Geografia está lotada neste departamento. Já os componentes didático-pedagógicos são ofertados pelo Departamento de Educação (DEDU).

os conteúdos da Geografia com as questões pedagógicas e às necessidades e especificidades do cotidiano de sala de aula.

Sobre esta questão, lembro-me que o acesso ao campo de trabalho do professor, ou seja, a escola, só foi vivenciada, no último semestre (8º – oitavo), na ocasião da realização do estágio curricular supervisionado. No sétimo semestre, foi ofertada a primeira disciplina voltada para a prática de ensino de Geografia, denominada de Metodologia e Prática para o Ensino da Geografia, com 105 horas. Relembro das sessões de planejamento de aulas e atividades que seriam desenvolvidas no semestre seguinte, numa classe de 1ª série do Ensino Médio, numa escola pública estadual localizada na cidade de Feira de Santana. O planejamento da unidade letiva e dos planos de aulas era desenvolvido sem um contato prévio com a coordenação pedagógica da escola, com a professora-regente e, o mais preocupante, sem conhecer a classe (os estudantes) e as suas demandas. Planejavamos as aulas e demais atividades a partir da lista de conteúdos encaminhados pela coordenação da escola à professora responsável pelo Estágio.

A professora orientadora do Estágio fazia o contato com a unidade escolar e trazia o plano de unidade da escola e a nossa tarefa era planejar de acordo com a listagem dos conteúdos que seriam abordados no semestre seguinte, no componente Estágio Supervisionado (105h – cento e cinco horas). Ou seja, o planejamento era concebido como uma tarefa burocrática e desconhecida. Planejavamos para alunos imaginários, a partir de uma lista de conteúdos soltos, sem consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, com o currículo e com o diagnóstico das necessidades dos alunos (Ensino Médio) porque não tínhamos acesso a essas informações.

No semestre seguinte, a realização do Estágio acontecia em três etapas distintas e complementares: a observação, a coparticipação e a regência (docência). Sobre esta questão, posso inferir que esta importante atividade no âmbito da formação profissional, neste formato, não era concebida como um espaço de aprendizagens, de construção de saberes e de pesquisa, mas, se caracteriza como um campo de reprodução das atividades planejadas, com a contemplação de questões teóricas no momento da prática. Durante cerca de quase três meses, 20 (vinte) horas-aula, reproduzi, naquele espaço, os planos de aulas elaborados no semestre anterior sem muita preocupação com a forma. No final do período do

estágio, éramos avaliados através de um relatório descritivo sobre as atividades desenvolvidas, sem reflexão sobre/nas/as práticas empreendidas.

Assim, vivenciei essa importante etapa da minha formação profissional, na mesma unidade de ensino⁴³ onde decidi ser professora, onde aprendi as primeiras lições do ofício docente – fazer planejamento das atividades e das aulas, elaborar provas e outros instrumentos avaliativos, produzir recursos audiovisuais – necessárias à prática educativa.

Portanto, posso inferir que há um abismo entre o *locus* da formação inicial do professor, qual seja, a Universidade, e o lugar de atuação profissional – a escola, situação que compromete a formação e a atuação do professor. A essa altura, eu já me preocupava com essas questões, mas não tinha possibilidade de fazer de outra forma.

Já a terceira “fragilidade” diz respeito aos conteúdos específicos de Geografia que não foram garantidos no âmbito da minha formação inicial, sobretudo, os conteúdos relacionados à Cartografia, principal linguagem gráfica da Geografia. No início do exercício docente, na área do ensino de Geografia, trabalhar com mapas, abordando as tipologias de escalas, projeção, orientação, localização, dentre outros, constituiu-se, para mim, numa grande dificuldade, um grande desafio, cuja responsabilidade por essa deficiência, eu atribuo ao ensino que tive na Universidade.

Ainda, conforme o Quadro 1 (Apêndice B), o único componente que trata de questões ligadas à linguagem cartográfica – Cartografia Geral, com carga horária de 75h (setenta e cinco) – foi ofertado no terceiro semestre. A principal linguagem gráfica da Geografia é a Cartografia. Portanto, para ensinar e aprender os conteúdos curriculares da Geografia escolar torna-se necessário entender as noções básicas que estruturam essa linguagem: escalas, projeções, legenda/convenções cartográficas, visão vertical e oblíqua, medidas angulares e de distâncias, orientações, toponímia, direções, coordenadas geográficas.

A leitura de mapas, ou seja, ler graficamente os mapas exige do leitor a apropriação dos conceitos básicos da Cartografia, concebendo-a como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica.

⁴³ Fundado no ano de 1927 com o nome de Escola Normal de Feira de Santana, o Instituto de Educação Gastão Guimarães – IEGG, na cidade de Feira de Santana, é uma unidade escolar que faz parte da rede pública de ensino do Estado da Bahia. Há 86 (oitenta e seis) anos, o “Gastão”, como é comumente chamado, é uma referência na história da educação de Feira de Santana e região.

Esta constatação nos leva a uma reflexão sobre a Cartografia como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Geografia e a Cartografia escolar, enquanto conteúdo, recurso didático e procedimento metodológico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos ambientes escolares voltadas para a formação de leitores e mapeadores conscientes.

Portanto, a Cartografia, conforme sinaliza Cavalcanti,

[...] Não é um conteúdo a mais no ensino de Geografia, ele perpassa todos os conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. Os conteúdos da cartografia ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudos. Eles ajudam a responder àquelas perguntas: “Onde? Por que nesse lugar?” Ajudam a localizar fenômenos, fatos e acontecimentos estudados e a fazer correlações entre eles, são referências para o raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2002, p. 16).

Considerando a relevância da Cartografia como conteúdo e linguagem simbólica da ciência geográfica, conforme reafirma Cavalcanti (2002), emerge o seguinte questionamento: O que a Cartografia, enquanto componente curricular, tem a ver com a formação do professor de Geografia?

Nas minhas vivências formativas na UEFS, no que concerne às aprendizagens dos conteúdos referentes à linguagem cartográfica, as memórias mais marcantes retratam um ensino técnico da Cartografia Sistêmica, sem uma preocupação com a contemplação da Cartografia escolar. Assim, durante a minha caminhada na formação docente e no devir da prática na sala de aula, na Educação Básica, senti dificuldade em trabalhar com os conteúdos didáticos da Cartografia.

Posso afirmar, ainda, que aprendi, de fato, a ensinar os conteúdos da Cartografia escolar e a considerar os recursos cartográficos como possibilidade de abordar outros conceitos, temas e temáticas geográficas, no Projeto *Transe*, através da mediação da grande mestra Nilza Ribeiro. Neste espaço de atuação profissional, como professora formadora, quando me vi desafiada a planejar atividades com leitura de mapas que seriam desenvolvidas nesse contexto de formação continuada de professores de Geografia que não eram licenciados e que necessitavam aprender para ensinar, precisei aprender para ensiná-los e recorri à professora Nilza, cujos saberes, experiência e alegria de/em ensinar, foram indispensáveis nesse processo de aprendizagem e formação. Esta busca pela aprendizagem de conhecimentos cartográficos justifica o meu desejo de superar essa fragilidade

vivenciada na formação inicial. Na realidade, essa “falta” moveu o meu desejo de aprender para ser uma profissional capaz de ajudar outros professores no seu processo de formação. Creio que, hoje, revisitando essas memórias, compreendo, que a minha intenção era de fato, ser “uma boa professora”⁴⁴.

Mesmo tendo vivido essas “fragilidades” e com pouca condição de articular os saberes disciplinares com os saberes didático-pedagógicos; sem promover a articulação entre Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar; sem saber abordar conhecimentos científicos atrelando aos conhecimentos cotidianos; buscando enfrentar a separação entre teoria e prática, fui me constituindo professora de Geografia. E o caminho mais fácil e possível, naquele momento, na fase inicial da carreira, foi (re)criar o estilo dos professores que foram referências durante as minhas trajetórias de formação (escolar e acadêmica), tentando não reproduzir o tão conhecido estilo de professores transmissores de conteúdos. Nesse contexto, percebi que aprender a ser professora pela experiência da/na prática era uma formação para além da formação inicial adquirida no âmbito da UEFS. Dependia de muitos outros elementos: pesquisa; formação continuada; exercício da profissão; conhecimento do projeto da escola, das necessidades e habilidades dos alunos; das relações e aprendizagens com colegas e alunos; no cotidiano da escola e, também, em outros espaços.

Contudo, vale ressaltar que ainda que tenha apontado as “fragilidades” experienciadas por mim, durante o período da formação inicial, não posso furtar-me de reconhecer o papel e as implicações dessa formação no desenvolvimento da profissão e, conseqüentemente, no meu crescimento profissional. Portanto, não posso negar a importância da UEFS na minha vida pessoal e profissional, ou seja, a UEFS ocupa um lugar privilegiado na minha história e a certeza de que os caminhos na/para a aprendizagem da docência, até aqui percorridos, só foram possíveis, mediante a minha inserção neste espaço formativo.

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. A minha

⁴⁴ Cunha (1994, p. 64) salienta que “[...] quando se fala sobre o *bom professor*, as características e/ou atributos que compõem a ideia de ‘bom’ são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente”.

formação/constituição profissional foi/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. E, após lembrar e narrar as minhas histórias entrelaçadas a tantas outras, nessa tessitura, fica apenas uma certeza:

[...] Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero.
Fernando Pessoa (1980, p. 238)

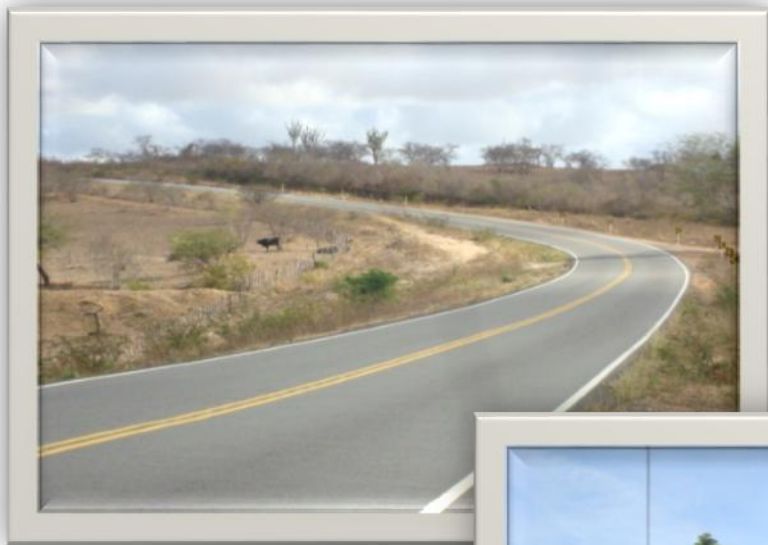


Imagem 3: Nas trilhas do Sertão 1
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.
Setembro de 2012.



Imagem 4: Nas trilhas do Sertão 2
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.
Setembro de 2012.

3. TRILHAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS: caminhos da pesquisa

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire (2001, p. 155)

3.1. Caminhos da/na pesquisa: indicando pistas metodológicas

*“Tudo tem um começo ainda que não se saiba quando começa. Muitas vezes, só depois se fica sabendo que começou, muito depois”.
Octavio Ianni, (2003)*

“Como e quando começar uma pesquisa?” “Por onde começar?” “Quem colaborará com a investigação?” “A metodologia e os procedimentos selecionados darão conta de/para apreender o objeto delimitado?”. Essas e outras questões são inquietações, tensões e incertezas que demarcam o começo de uma pesquisa, as escolhas a fazer, os caminhos a seguir, dilemas de “um começo ainda que não se saiba quando começa”, conforme versejou Octavio Ianni (2003).

Neste capítulo apresento o percurso da pesquisa, os caminhos trilhados, a abordagem e os procedimentos metodológicos selecionados para a recolha das fontes e a apreensão do objeto delineado.

Ao delimitar um objeto de estudo que versa sobre as histórias de vida, as itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais e os saberes mobilizados na prática pedagógica de professores de Geografia de escolas rurais no Território de Identidade do Sisal, algumas questões de caráter teórico-metodológico foram aflorando no decorrer do processo investigativo.

Considerando a indagação que conduziu esta pesquisa: *como os professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas rurais, constroem conhecimentos geográficos na sala de aula articulando os saberes advindos das suas vivências cotidianas em contextos rurais com as aprendizagens das experiências formativas no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI?*, fui delimitando as trilhas e os caminhos metodológicos para apropriar e compreender o referido objeto, a partir dos objetivos:

a) Conhecer as histórias de vida e as memórias das itinerâncias de escolarização e formação profissional dos professores, buscando compreender como ingressaram no curso de formação docente e como estão se constituindo professores;

b) Caracterizar os espaços escolares onde tais profissionais exercem a docência;

c) Cartografar as práticas de ensino realizadas, identificando as estratégias utilizadas pelos professores no seu fazer pedagógico no cotidiano das escolas rurais;

d) Analisar as práticas de ensino de Geografia realizadas nas escolas rurais.

Ancorada na pesquisa qualitativa, opto 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, uma vez que, conforme salienta Moita (2007, p. 116), “Só uma História de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

A trajetória teórico-metodológica proposta para o presente estudo parte, então, de uma abordagem qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16), visa “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionada ao contexto do qual fazem parte, ou seja, leva em consideração os elementos de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995).

O método autobiográfico, segundo Ferrarotti (1979), situa-se numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências humanas, o qual faz uso de fontes históricas. Este autor recomenda ainda que cada texto escrito deve ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto geográfico no qual a pesquisa foi realizada, além de evidenciar a sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que esteja vinculado. Para tanto, as metodologias utilizadas foram capazes de 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 em escolas rurais.

Ao pesquisar sobre o fazer pedagógico de professores de Geografia no exercício da docência em escolas rurais, considerando as histórias de vida e as experiências vivenciadas no cotidiano do espaço rural e das itinerâncias formativas experienciadas no âmbito da formação inicial docente, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus XI*, de professores de Geografia que exercem a profissão

docente em escolas em contextos rurais, a metodologia ancora-se nos princípios do método biográfico, por compreender que o mesmo:

[...] permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distingue, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Finger acrescenta que “[...] o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (2010, p. 125).

Diante da riqueza do processo de desenvolvimento da pesquisa e da opção metodológica de cunho qualitativo, que pressupõe uma demanda de investimento na análise crítico-reflexiva, mediante as questões subjetivas e complexas, subjacentes aos modos de ensinar os conteúdos da Geografia em escolas rurais, articulados aos processos formativos de professores – formação inicial – permeados pelas marcas das histórias de vida e das itinerâncias de escolarização, foi necessário delimitar o campo empírico da pesquisa e o número de sujeitos inseridos nesse campo investigativo.

Nesse sentido, são colaboradores dessa pesquisa 06 (seis) professores que vivenciaram a formação inicial profissional no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XI*, Serrinha e que nasceram, cresceram, vivem e exercem a profissão docente em escolas de Educação Básica, situadas no espaço rural. Portanto, delimitei como espaço empírico da pesquisa, 06 (seis) escolas rurais de 05 (cinco) municípios localizados no Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano.

Tendo em vista a contemplação do objeto delimitado, tornou-se necessário conhecer as trajetórias de vida pessoal e profissional, caracterizar as práticas pedagógicas empreendidas para compreender como tais sujeitos estão se constituindo professores de Geografia, isto é, como a identidade docente vai sendo construída, delineada, pois, “pensar a questão da identidade pressupõe pensar as diferenças, as desigualdades, a heterogeneidade, a contradição, a incompletude, próprias da ação humana, do processo histórico, que é construção, invenção”

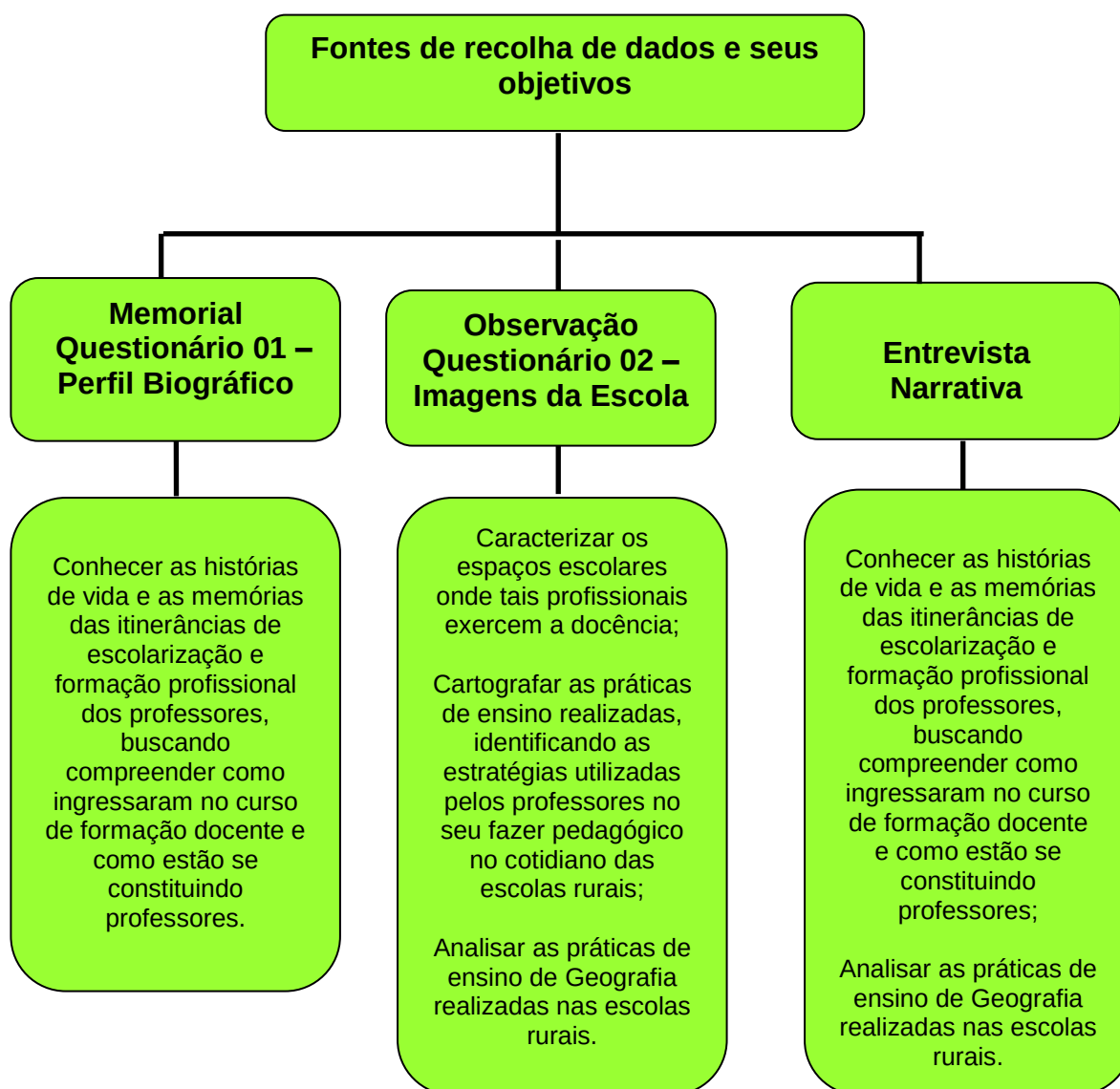
(FONSECA, 2006, p. 152), entrelaçando as histórias de vida, as trajetórias de formação e o processo de profissionalização.

No que concerne à seleção dos procedimentos metodológicos e a definição das etapas da pesquisa utilizei três procedimentos metodológicos para recolha dos dados em congruência com os objetivos desta pesquisa. Assim, elegi o memorial, a observação e a entrevista narrativa como técnicas/fonte de recolha que possibilitaram apreender o objeto investigado.

As atividades de trabalho de campo, tendo em vista a recolha de dados, aconteceram a partir de três movimentos, conforme Imagem 5, a saber: a primeira correspondeu à escrita de narrativas (memorial) e que foi produzida na segundo semestre de 2011; a segunda etapa ocorreu no período de março a agosto de 2012 e correspondeu às observações e os registros do trabalho desenvolvido na sala de aula pelos professores e a terceira e última atividade contemplou a realização das entrevistas narrativas autobiográficas individuais com gravação em áudio, durante os meses de outubro a dezembro de 2012 (quatro entrevistas) e março/maio de 2013 (duas entrevistas).

Convém destacar que além dos mencionados procedimentos que compõem o repertório metodológico da pesquisa, fiz uso, também, de dois questionários, como instrumentos de recolha de dados, em dois momentos pontuais da investigação. O primeiro questionário, o qual chamo de “Questionário Biográfico”, foi incorporado à pesquisa, na fase inicial e teve como objetivo recolher informações para compor o quadro “Perfil Biográfico – Professores de Geografia – Colaboradores participantes da pesquisa” (Apêndice C) e me aproximar das primeiras histórias dos professores colaboradores. O segundo, denominado “Imagens da Escola” (Apêndice F), foi aplicado no decorrer da investigação, no momento da realização das observações nas escolas, tendo em vista a obtenção de dados sobre a escola, cuja finalidade foi a caracterização dos espaços escolares, onde os professores de Geografia, colaboradores participantes da pesquisa, desenvolvem a profissão docente. Portanto, trata-se de um instrumento, com objetivos distintos, mas necessários para atender duas intenções (objetivos) da pesquisa.

Imagem 5 – Fontes de Recolha de dados e seus objetivos



Elaboração: Jussara Fraga Portugal

O entrelaçamento das três fontes – memorial, observação e entrevista narrativa – possibilitou a apreensão do objeto e da problemática da referida pesquisa, oportunizando uma discussão sobre as práticas de ensino no cotidiano de professores de Geografia e, sobretudo, sobre as histórias de vida, as itinerâncias de escolarização, as trajetórias de formação e profissão e a docência nas escolas rurais, no semiárido baiano, cenários desta pesquisa.

É também interessante destacar que a metodologia delimitada possibilitou que os professores narrassem as suas vidas, contassem as suas histórias,

relatassem as suas experiências vivenciadas em contextos rurais, cujos saberes e aprendizagens são construídos no seu fazer cotidiano, nos seus espaços de vivências e do exercício da profissão, tendo em vista compreender os seus modos de ensinar (as suas práticas) a Geografia nas escolas em territórios rurais.

A seguir, justifico a escolha pelos referidos procedimentos metodológicos e as suas finalidades no decurso da realização da pesquisa, tendo em vista a intencionalidade de atender os objetivos e a questão norteadora apresentada.

3.2. Memorial: cartografia das histórias narradas

*“Quando queremos nos apropriar de
nossa vida, nós a narramos.
[...] de certo modo, só vivemos nossa
vida escrevendo-a na
linguagem das histórias”.*
Delory-Momberger (2008a, p. 36)

As narrativas biográficas, através da escrita do memorial, constituíram a primeira etapa do trabalho, tendo em vista, uma aproximação inicial com a história de vida dos colaboradores. Trata-se de um gênero textual, que favorece a reconstituição da história individual e de situações experienciadas possibilitando ao sujeito contar sua história, elegendo as experiências mais significativas em seu percurso de vida-formação-profissão, numa dimensão espaço-tempo.

A escrita de narrativas, na primeira pessoa, por meio do memorial, no âmbito desta pesquisa foi uma relevante fonte de recolha de informações, por esta possibilitar o registro e a compreensão de memórias e de histórias protagonizadas pelos colaboradores sobre as experiências das trajetórias de escolarização, dos itinerários da formação e do trabalho docente no cotidiano do espaço rural, além de proporcionar ao sujeito que narra, a oportunidade de refletir sobre as suas trajetórias, experiências, concepções, saberes e práticas, enfim, sobre a sua identidade de professor de escola rural, haja vista que as narrativas (auto)biográficas, escritas ou orais, são consideradas relatos sobre o “testemunho da experiência vivida, mas é um testemunho orientado pela *intenção de conhecimento* do pesquisador que a registra” (BERTAUX, 2010, p. 65) e questiona sobre os sentidos das experiências de vida, das aprendizagens e saberes (SOUZA, 2006),

uma vez que “[...] na narrativa autobiográfica, percurso e discurso produzem/revelam a dinâmica das relações que o sujeito-narrador(a) estabelece com o saber, com o outro e com seu próprio eu” (PÉREZ, 2006, p.185).

O memorial como fonte de recolha de dados foi solicitado aos professores após a aplicação do Questionário Biográfico (Apêndice C). A inserção da narrativa (auto)biográfica, no formato do memorial como procedimento metodológico nesta investigação tornou-se imperativa, porque coaduno com Bertaux (2010, p. 29), ao afirmar que “a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem” e, também, com Passeggi (2008), que salienta a relevância do exercício da produção de memoriais e a reflexão sobre si nos territórios da formação e da profissão. Para esta autora, à medida que tomamos as narrativas como gêneros discursivos privilegiados para os professores escreverem suas histórias e refletirem sobre os seus saberes, os seus conhecimentos, as suas itinerâncias, a sua formação, criamos espaço para conhecer o seu fazer cotidiano no espaço escolar, no exercício da profissão.

Ao colocar o professor, ao mesmo tempo, como escritor, personagem, ator e narrador de sua própria história, a escrita de si, presente no memorial, “democratiza as narrativas de fatos memoráveis, substituindo o personagem ilustre, o notável, pelo narrador-autor que se coloca em cena como herói de sua própria história” [...] (PASSEGGI, 2008, p. 37), além de favorecer o pensamento reflexivo-crítico e o exercício da autocrítica, criando um lugar para que os professores possam, ao evocar memórias, narrar as suas histórias de vida e as suas experiências sobre o processo de formação e a prática profissional.

O texto narrativo (memorial), no formato da escrita de si, nesta pesquisa, teve a intenção de conhecer as histórias de vida dos professores enfatizando as suas vivências no espaço rural, as suas histórias de escolarização no âmbito da Educação Básica, as itinerâncias formativas no espaço acadêmico e também as situações experienciadas no exercício da docência, pois, “[...] a escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p. 59).

Nesse tipo de escrita autobiográfica, o autor da narrativa que é também o ator, narrador e protagonista, “[...] narra sua história de vida intelectual e profissional, analisando o que foi significativo para a sua formação [...] o memorial é também um modo de cada autor modificar-se” (PASSEGGI; BARBOSA, 2008, p. 15), por se tratar de uma prática reflexiva, possibilitando uma “reinvenção de si” (JOSSO, 2004).

Portanto, a escrita de narrativas (memorial) no âmbito desta pesquisa foi concebida como uma relevante fonte de recolha de dados, no qual o professor – colaborador desta investigação – teve a oportunidade de narrar a sua própria história de vida, registrar reflexões sobre o seu processo de formação acadêmica, as experiências vivenciadas na sua trajetória de escolarização, as aprendizagens no contexto da vida no espaço rural e, também, de refletir sobre a sua prática pedagógica, os seus saberes e as suas aprendizagens no exercício da profissão na escola rural.

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.

Na escrita da narrativa autobiográfica (memorial), tendo em vista o objeto da investigação, defini algumas dimensões temáticas a serem consideradas, pelos professores, na escrita do memorial (Apêndice D). Quais sejam: Dimensão 01 – *Traduzindo-me em palavras: histórias de uma vida*; Dimensão 02 – *“Ser de um certo lugar”: cenários da vida em contextos rurais*; Dimensão 03 – *Memórias das trajetórias de escolarização / Formação Profissional* e a Dimensão 04 – *O exercício da profissão docente em escolas em rurais*.

Na *Dimensão 01 – Traduzindo-me em palavras: histórias de uma vida*, o narrador contemplou, na sua escrita, o seu autorretrato, destacando dados relevantes da sua vida, da vida dos seus pais e irmãos, do local onde produz a vida, memórias dos tempos de criança, das brincadeiras e brinquedos, dos amigos, dos vizinhos, enfim, das experiências no seu espaço de vivências.

Na *Dimensão 02 – “Ser de um certo lugar”: cenários da vida em contextos rurais*, o professor-narrador relatou como concebe a vida no espaço rural e como retrata a sua condição de morador desse espaço. Também fez um relato sobre as suas vivências no meio rural, desde o período da infância (as brincadeiras, jogos e demais atividades), perpassando pela adolescência até os dias atuais, revisitando as

memórias do tempo da escola (a sua entrada na escola, os professores marcantes, as dificuldades e as aprendizagens da Geografia) no Ensino Fundamental e Médio.

As suas trajetórias formativas, a escolha do magistério como profissão, a opção pelo curso de Licenciatura em Geografia, a inserção na UNEB/*Campus XI*, as aprendizagens da/na/sobre a docência e as contribuições da formação na UNEB no exercício profissional, são as principais questões que foram contempladas na *Dimensão 03 – Memórias das trajetórias de escolarização / Formação Acadêmica*.

Já na *Dimensão 04 – Docência em escolas rurais*, o professor narrou sobre as itinerâncias profissionais, desde a sua entrada na carreira docente, elencando as dificuldades e os sucessos, caracterizando a escola e destacando como foi a primeira experiência no contexto da profissão docente. Ainda, nessa dimensão temática, sugeri ao professor que relatasse como desenvolve o trabalho na escola rural, na área da Geografia e quais dilemas e desafios tem enfrentado no devir da profissão.

Ao sistematizar questões que deveriam ser abordadas nas narrativas escritas (memoriais), a minha intenção não foi induzir os professores a narrarem de forma diretiva sobre suas histórias e trajetórias de vida-formação, mas possibilitar ao colaborador, participante da pesquisa, a reconstrução de seus processos/acontecimentos biográficos, reinterpretando as suas histórias de vida, de formação e de profissão, atribuindo sentidos e significados às situações experienciadas, aos testemunhos de acontecimentos, aos fatos evocados, às vivências traduzidas em palavras e, também às pessoas citadas nas narrativas.

A escrita de narrativas, por meio do memorial, conforme Passeggi (2008), se constitui como um instrumento relevante de obtenção de informações, por este possuir a qualidade de provocar transformação na forma como as pessoas compreendem a si próprias, aos outros, ao contexto social, político, cultural e histórico em que se deram, e ainda estão se processando suas experiências. O memorial possibilita uma reflexão sobre si mesmo e é um dispositivo privilegiado para a compreensão da trajetória de formação pessoal e profissional (JOSSO, 2004; NÓVOA, 2007), uma vez que a escrita das memórias permite ao sujeito revisitar reminiscências, dando-lhes novas interpretações e significados às experiências vividas, porque,

[...] A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre dimensões da

vida, sobre os trajetos, sobre os percursos formativos, sobre a docência e sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência (OLIVEIRA, 2006, p. 51).

Observa-se que o memorial poderia ser definido como uma representação da vida escolar, social, cultural e profissional do sujeito, que relembra e reflete sobre suas vivências mediante memórias mobilizadas sobre as suas histórias. Trata-se de uma autobiografia pessoal e profissional, cujo fator de reflexão se dá em forma narrativa, quebrando formalidades, pois, trata da vida e das experiências de uma individualidade. A título de reforço saliento ainda que:

O memorial constitui, pois, uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (SEVERINO, 2001, p. 175).

Assim, essa etapa da pesquisa com memoriais foi o primeiro momento de interlocução entre o objeto e os pesquisados, haja vista que trazer à tona as histórias de vida, cujas memórias foram traduzidas em palavras, é permitir e concretizar uma prática potencializadora de reflexões sobre aspectos relacionados aos percursos da vida, em destaque os que se relacionam ao processo formativo que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Entretanto, mesmo definindo os eixos temáticos, alguns professores, ao escreverem as suas memórias e histórias, não consideraram a minha sugestão e, à sua maneira, produziram as suas escritas narrativas, elegendo os acontecimentos, selecionando as histórias, descrevendo situações e experiências, citando pessoas que gostariam que fossem reconhecidas, uma vez que foram significativas em seus percursos de vida-formação-profissão.

3.3. Observações: entre olhares, registros e sentidos

Após a escrita do memorial, a etapa seguinte correspondeu à utilização da técnica de observação. No âmbito dessa investigação, esta técnica caracterizou-se como um recurso indispensável no contato pessoal do pesquisador com o objeto

investigado, pois possibilitou conhecer, descrever e compreender o que é vivenciado no cotidiano da sala de aula, nas escolas rurais, cenários do exercício da profissão, dos sujeitos colaboradores participantes da pesquisa. Segundo Cunha (1994, 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”.

A etapa correspondente à observação do fazer profissional dos professores, no espaço da sala de aula foi realizada durante os meses de março a agosto de 2012, em diferentes momentos do fazer pedagógico no cotidiano dos 06 (seis) professores de 06 (seis) escolas rurais dos 05 (cinco) municípios do Território de identidade do Sisal, cenários da pesquisa: Araci, Conceição do Coité, Ichu, Serrinha e Teofilândia.

O objetivo que justificou a inclusão do procedimento da observação no contexto desta pesquisa foi a necessidade de conhecer, cartografar e analisar as práticas pedagógicas realizadas, considerando as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, no âmbito das aulas de Geografia, tendo em vista compreender os modos de ensinar os conteúdos curriculares da Geografia, no cotidiano das escolas rurais e, a partir do que foi apreendido nas narrativas sobre os seus dizeres acerca dos seus fazeres.

A minha inserção nas escolas – territórios de atuação profissional dos professores – possibilitou realizar as observações e o registro no diário de campo das práticas pedagógicas e a análise dos modos como os professores ensinam, e, também, a aplicação do segundo questionário (Questionário – Levantamento de dados sobre as unidades escolares) denominado “Imagens da Escola” (Apêndice F) com aos dirigentes e/ou secretários escolares e em alguns casos, com as coordenadoras das escolas, tendo em vista a aquisição de dados para compor a caracterização das escolas-campo. Além do acesso a documentos e a comunicação com outros membros das escolas, ampliou a aproximação com os professores, colaboradores da pesquisa, situação que favoreceu também, a realização das entrevistas narrativas.

Assim, por meio da observação do fazer pedagógico tive condição de identificar e mapear as estratégias de ensino, os recursos didático-pedagógicos e as fontes/referências utilizadas pelos professores para ministrar as aulas e a abordagem dos conteúdos curriculares da Geografia.

A opção pela técnica de observação justifica-se, também, por ser um recurso indispensável no contato pessoal do pesquisador com o objeto investigado, além de permitir, no entrelaçamento com o memorial e a entrevista narrativa, a contemplação do objeto desta investigação.

Segundo Vianna (2007), dentre as fontes de investigação em pesquisas qualitativas em educação, a observação é considerada uma das mais importantes, pois, as anotações cuidadosas e detalhadas sobre o objeto investigado, constituem os “dados brutos das observações”, das/em “situações em que é impossível outras formas de comunicação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Além disso, a incursão do pesquisador, no contexto da pesquisa, nos momentos de recolha de dados, mediante a realização de observações, possibilita, segundo Lüdke e André, “acompanhar as experiências diárias dos sujeitos, pode apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (1986, p. 26).

Assim, ao destacar que a observação possibilita a apreensão das ações desenvolvidas pelos colaboradores participantes, sujeitos e, ao mesmo tempo, objeto de um estudo, Lüdke e André (1986) afirmam que o exercício de observar, no processo de uma pesquisa, não consiste apenas às habilidades de ver, ouvir e registrar o observado num diário de campo, mas consiste também em analisar, refletir e interpretar os fatos observados. Isso implica a necessidade “de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Ainda, de acordo com as autoras, “Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘o como’ observar” (*idem, ibidem*, p. 25).

Já Nocedo de León e Abreu Guerra destacam que a observação é um “método empírico de investigação que nos permite, através do estudo direto, obter um conhecimento científico da realidade [...]” (NOCEDO DE LEÓN; ABREU GUERRA, 1989, p. 9), além de possibilitar ao pesquisador conhecer, descrever, compreender e interpretar o que é vivenciado no cotidiano da sala de aula e do seu espaço de vivências pessoais e profissionais.

Foi, ainda, a observação que me possibilitou conhecer o fazer dos professores e os significados que os mesmos conferem à docência em escolas rurais, a partir das narrativas, olhares, gestos, sinais, diálogos, atitudes, intenções e ações nas práticas pedagógicas. Portanto, a escolha da realização de observações

na sala de aula intencionou conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, cujos registros, descrições e interpretações das atividades desenvolvidas, foram anotados no diário de campo. Vale ressaltar, ainda, que nessa fase da realização da pesquisa, sempre mantive a preocupação com as narrativas e as ações que contemplavam o objeto investigado, visando compreender, analisar e interpretar o fenômeno estudado, uma vez que, nesta etapa do trabalho, não cabe apenas ao pesquisador, simplesmente olhar, mas, “saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2007, p. 12).

Assim, considerando tais questões, me atentei para a inferência de Lüdke e André (1986) sobre a condição humana, quando afirmam que “[...] a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua trajetória pessoal e principalmente de sua bagagem cultural” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 25).

Nesse contexto, em que a cada aproximação do objeto e quanto mais ele me tornava familiar, busquei, na condição de pesquisadora, sempre que possível, manter a distância necessária para não ser impregnada pelas minhas crenças, histórias e experiências e me deixar cair nas “armadilhas” de considerar apenas o que corresponderia às minhas expectativas e me deixar ser afetada pelo meu desejo de ser correspondida.

Era preciso superar essas expectativas, ao considerar como fundante, as implicações política e ética do outro como sujeito de sua história, autor de suas escolhas, de suas ações e práticas e, conseqüentemente, sujeito capaz de produzir conhecimento sobre sua prática e sua vida. Portanto, o meu olhar de pesquisadora atentou para essas questões, além das outras que emergiram ao longo do processo de investigação, no contexto escolar.

Por meio da observação das práticas pedagógicas dos seis professores, tive condições de acompanhar, registrar, descrever e analisar as situações, as narrativas e as ações, interagindo com os sujeitos envolvidos no cenário do estudo, cujo objetivo foi responder às questões e os objetivos que orientaram esta investigação acadêmico-científica.

O diário de campo, no devir desta pesquisa, foi utilizado por mim com a intenção de registrar o observado, buscando contemplar os objetivos delineados nessa investigação, descrevendo os colaboradores e os espaços de atuação

profissional, descrevendo, analisando e interpretando o seu fazer pedagógico, a partir do mapeamento dos dispositivos didáticos e as estratégias utilizadas em suas práticas pedagógicas. Desse modo, as reflexões analíticas das anotações incluem as minhas impressões e percepções sobre o apreendido no contexto da sala de aula.

Realizar observações em sala de aula não é uma tarefa fácil. A presença do observador/pesquisador pode causar mudanças no comportamento do professor e dos alunos, no contexto da investigação e do próprio objeto a ser investigado. Portanto, ao adentrar o cotidiano escolar, o pesquisador necessita, segundo Vianna (2007, p. 10), “minimizar a influência do efeito do observador”, situação que só é possível se o pesquisador durante um período, apenas observar o cotidiano da sala de aula, sem fazer uma anotação, sem recolher dados com registros no diário de campo, no momento da realização das observações “a fim de que professores e alunos, ao serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação” (VIANNA, 2007, p. 10). Nessa primeira fase da observação, no contexto da investigação, recomenda-se que as inferências do pesquisador sobre os fatos observados sejam grafados no diário, após o momento da sua realização.

O mesmo autor chama atenção para o fator tempo, alegando que “a metodologia da observação demanda um certo espaço temporal para ser concretizada, requerendo permanência, às vezes, bem longa no campo, a fim de conseguir dados suficientemente esclarecedores” (VIANNA, 2007, p. 10).

Vale ressaltar que realizei observações na sala de aula, bem como em outros espaços e tempo escolares: pátio, corredores, sala de professores, secretaria, laboratórios, bibliotecas e cantinas. Torna-se necessário, ainda, informar que as situações observadas e as anotações descritivas (das atividades, do ambiente, dos lugares, do fazer pedagógico) e as anotações reflexivas sobre o observado, registradas no diário de campo só foram analisadas posteriormente, fora do espaço das observações.

Assim, em meados do mês de março de 2012, enquanto milhares de pequenos produtores, lavradores, trabalhadores, fazendeiros e moradores das áreas rurais, no sertão da Bahia e em outros contextos do semiárido nordestino, rezavam, faziam novenas e procissões para São José atender às suas preces, clamando por chuvas, para amenizar os efeitos da maior estiagem dos últimos sessenta anos, que

castigavam os solos, secavam aguadas e matavam os animais de fome e sede, eu dava início à segunda etapa do trabalho de campo. No meio daquela devastação, o que restava aos sertanejos era manter a crença, a fé no Santo protetor, na esperança de ver a chuva cair e começar o preparo do solo para o plantio da próxima colheita.

Nesse cenário triste, onde a aridez dos solos da “floresta branca” era cada dia mais marcante, reinicio a minha jornada pelas trilhas do Sertão e dou início a minha pesquisa de campo, no que concerne às observações das práticas pedagógicas dos professores e, também, à realização do levantamento de dados sobre as 06 (seis) escolas rurais no Território de Identidade do Sisal, campo empírico da pesquisa.

Os primeiros momentos desta fase foram grafados no meu diário de campo, bem como as minhas expectativas e sentimentos.

Acordo às 5:30, ansiosa com o primeiro dia da 2ª (segunda) etapa de trabalho de campo. Mesmo cedo já faz muito calor [...] preparo-me para o encontro com a professora Maria Madalena. Crio muitas expectativas. Às 6:30 já estou no carro. O caminho não é tão longo, apenas 88 km (oitenta e oito quilômetros), mas o movimento na estrada de carros, caminhões e ônibus é intenso. Preciso ter cuidado. Chego à escola Jonice Silva Lima no povoado do Subaé, na zona rural do município de Serrinha, às 7:50. A professora já está em sala. Dirijo-me à secretaria, me apresento e procuro pela professora. Sou gentilmente conduzida à sala de aula. A professora Madalena me recebe com carinho e me apresenta a seus alunos, justificando que a partir daquele momento, a minha presença seria constante nos próximos meses. Sentei-me, observei a aula, fiz anotações. No intervalo, horário destinado à merenda, retorno à secretaria e começo a articulação com dirigentes e a secretária para futuros encaminhamentos na recolha de dados sobre a escola. Sinto-me empolgada. A alegria dos começos... Observo 04 (quatro) aulas. Agradeço a professora e logo depois sigo o meu caminho. Preciso adiantar os passos. Almoço num restaurante à beira da estrada. À tarde estaria na escola Leandro Gonçalves da Silva, no povoado de Amorosa em Conceição do Coité, tendo em vista realizar as observações da prática da professora Maristela. Já estava tudo planejado. O roteiro de observações da semana já estava pronto. Antes de ir a campo, tive acesso aos calendários das escolas. O meu calendário foi elaborado observando as datas festivas, os feriados municipais, estaduais e nacionais, o recesso junino... (Diário de Campo da pesquisadora, 20/03/2012).

A minha inserção nos cenários da pesquisa – escolas – aconteceu de modo sereno, conforme excerto da narrativa. Os dirigentes escolares, os funcionários e os professores me acolheram de forma carinhosa e muito respeitosa. Já os estudantes

demonstraram muita curiosidade, olhavam-me como quem desejava saber mais e mais, de onde vinha, como cheguei à escola, qual o motivo de estar ali, qual a minha relação com o/a seu/sua professor/a. Com o tempo, muitas destas questões foram sendo respondidas e a curiosidade aguçada. Desse modo, transitei nesses espaços com muita tranquilidade e liberdade. Conversei bastante, compartilhei da merenda escolar com professores, funcionários e estudantes, ouvi depoimentos de alunos e professores sobre as paralisações e greve dos professores de alguns municípios, naquele começo de ano letivo, sobre as condições climáticas e as previsões do tempo, sobre a falta d'água, sobre as causas e consequências de tudo isso.

E assim, entre os meses de março a agosto (com uma pausa apenas no recesso junino) foram realizadas 84 (oitenta e quatro) horas-aula de observação⁴⁵ em sala de aula e 32 (trinta e duas) horas destinadas ao levantamento de informações/dados para compor a caracterização das unidades escolares, através de conversas com dirigentes, coordenadoras e secretárias/funcionários que trabalhavam nas secretarias das escolas. Nesse período, os constantes deslocamentos da Princesa do Sertão até as escolas somaram 4.552km (quatro mil, quinhentos e cinquenta e dois quilômetros), cujas travessias desvelaram paisagens fortemente marcadas pelas consequências da maior seca dos últimos 60 (sessenta) anos, no sertão nordestino.

Nesse trajeto observei as características particularidades/peculiares/singularidades da vegetação da caatinga com arbustos espinhosos e secos, os leitos dos poucos riachos, açudes e aguadas aos poucos secando por causa do Sol escaldante e pela falta de chuva. As imagens retratavam um tempo marcado por uma estiagem que castigava as paisagens do semiárido nordestino, prolongando-se até o ano seguinte. Tons de cinza e, às vezes, avermelhados retratavam as paisagens da caatinga, obscureciam a beleza natural desse bioma brasileiro e denunciavam a gravidade do problema. Fazia muito calor. O Sol brilhante, reluzente, num céu sempre azul sem nenhuma nuvem, anunciava mais um dia quente e com pouquíssimas possibilidades de chuva. A poeira da estrada de terra levantava aos poucos e com o movimento do carro, aumentava o seu volume e, densamente, escondia os caminhos percorridos. Os fragmentos de rochas saltitantes faziam barulho nas rodas do carro. Olhava pelo retrovisor e pelas janelas, percorrendo

⁴⁵ Observei aulas expositivas, apresentações de trabalhos pelos estudantes, correções de tarefas encaminhadas para casa, realizações de avaliações e, também, orientações de trabalhos.

longas estradas de chão, entre uma escola e outra, e a impressão que se tinha era que o chão, a qualquer hora, ia pegar fogo... verde mesmo, só as cactáceas, os umbuzeiros, as cajazeiras, as juremas e outras espécies vegetais típicas da região, muito resistentes à falta d'água. Nesses percursos, quase diários, observava atentamente o trabalho de alguns homens que cortavam palmas, mandacarus e xique-xique para alimentar os animais que definhavam nos pastos secos, enquanto outros transportavam o gado, os caprinos e os ovinos magros, migrando de um lado para o outro, à procura de água e de alguma sobra de qualquer vegetação para alimentar os animais. São cenas marcantes, embora familiares, mas, ainda causam muito sofrimento, para aqueles que vivem o cotidiano desse contexto e, para aqueles, como eu, que apenas transitavam temporariamente, nesses lugares com o olhar de um observador.

A cada dia, vivendo essa experiência, acompanhava a aridez que castigava a paisagem, dando visibilidade à tão propagada representação simbólica do sertão nordestino, com solos secos e recortados, criando uma imagem que lembrava uma colcha de retalhos.

Concluí as observações no final do mês de agosto e as chuvas ainda não davam sinal que chegariam tão cedo. Assim, por muitos meses, até abril do ano subsequente, a vida no sertão transcorreu marcada pelo castigo da estiagem.

A terceira etapa desse movimento, no âmbito do trabalho de campo, correspondeu à realização das entrevistas narrativas, cujo processo vivido será apresentado a seguir.

3.4. Entrevistas narrativas: palavras, enredos e histórias

*“Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”.
(DOMINICÉ, 2010a, p. 213)*

O terceiro momento do trabalho de campo, no que concerne à recolha de narrativas, foi destinado à realização da gravação das entrevistas narrativas que foram realizadas individualmente, após a leitura e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e de consentimento pós-informado.

Dentre as fontes de recolha selecionadas para atender o objeto desta pesquisa, cujo elemento fundante permeia sobre o fazer pedagógico de professores de Geografia no cotidiano da docência em escolas rurais, considerando as histórias de vida, as itinerâncias de escolarização e as trajetórias da formação profissional, acredito que a realização de entrevistas narrativas autobiográficas, em conjunto com o memorial e a observação, possibilitou escutar, de forma sensível, os professores e suas narrativas, pois compreendo que dentre os procedimentos metodológicos, as entrevistas foram relevantes porque permitiram “[...] a captação imediata e coerente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), através das histórias narradas pelos entrevistados.

Segundo Fontana e Frey (1994), a entrevista é um aparato da sociologia, é uma técnica, também, qualitativa, sendo um dos meios mais comuns usados para tentar entender o outro e, ainda, possibilita compreender os processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, analisar as práticas cotidianas, constituindo-se numa técnica importante em que se podem conhecer as representações e as crenças dos participantes, por isso, nesta pesquisa, foi de grande valia para apreender como os professores de Geografia ressignificam, nas salas de aula das escolas rurais, os seus saberes/aprendizagens construídos nas experiências cotidianas nos seus espaços de vivências e os conhecimentos geográficos e pedagógicos advindos dos processos formativos na Universidade.

Para Nocedo de León e Abreu Guerra, a entrevista é uma “[...] conversação de caráter planejado entre o entrevistador e o entrevistado, como objetivo de obter informação confiável sobre certos fatos e opiniões” (1989, p. 50). Entretanto, tratando-se de uma pesquisa ancorada na abordagem (auto)biográfica, as memórias evocadas sobre os fatos, acontecimentos e vivências dos seus percursos de vida, itinerâncias de escolarização e trajetórias de formação narradas pelos professores, compõem os enredos de suas histórias e constituem os sentidos atribuídos às suas experiências. Portanto, neste contexto, “as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade [...] de uma situação específica no tempo e no espaço”, conforme afirmam Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 110).

O registro das entrevistas narrativas individuais foi feito através de gravações em áudio, com a utilização do recurso de gravador de voz digital. Esta técnica, no âmbito desta pesquisa, proporcionou conhecer diversos acontecimentos das

histórias de vida dos professores não narrados nos memoriais, além de outras histórias sobre os percursos profissionais, a escolha e a entrada na profissão docente, além de questões vinculadas à formação na UNEB/*Campus XI* e o fazer pedagógico no cotidiano do espaço da sala de aula, nas escolas rurais, numa dimensão espaço-tempo. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91), “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Ainda, segundo esses autores, “Contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo, a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um ‘enredo’” (JOVCHELOVITCH; BAUER 2008, p. 92).

A inserção da entrevista narrativa no âmbito desta pesquisa se justificou pelo fato de ser uma técnica da pesquisa qualitativa que possibilita “gerar histórias” e, por se caracterizar como “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95). Também, porque a mesma “permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27). Desse modo, ainda, conforme esse autor, as narrativas de vida possibilitam ao pesquisador ter acesso aos “dados sobre fenômenos inacessíveis por meio de outras técnicas” (BERTAUX, 2010, p. 56).

Essa técnica apresentou-se como um fértil recurso de recolha de dados, uma vez que tem como objetivo provocar e fazer emergir o contador de histórias no narrador que narra à história de um acontecimento que vivenciou, com o mínimo de interferência do entrevistador, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares, com a linguagem própria do narrador, pois, “[...] O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de uma narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 92).

Dessa forma, a narrativa deve ser concebida como:

[...] construção do narrador e do ouvinte e, ainda, como expressão singular do momento de sua produção. [...] na construção da narrativa, narrador e ouvinte compartilham memórias, as quais permitem o outrora configurar-se como presente (COSTA, 2001, p. 82).

Nesse sentido, a entrevista narrativa permite que a arte do pesquisador de deixar emergir o narrador que existe no colaborador, com suas memórias, enredos e histórias; espaços e tempos; personagens, silêncios, esquecimentos e inquietações. Entretanto, Jovchelovitch e Bauer advertem que:

[...] a narrativa não é apenas a listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo quanto no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles são contados estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de sentidos do enredo (2008, p. 92).

Portanto, no âmbito de uma pesquisa ancorada na abordagem (auto)biográfica, cuja ênfase centrou-se nos modos como os professores de Geografia ressignificam na sala de aula os seus saberes advindos das vivências em contextos rurais, entrecruzando-os com as histórias de vida, as itinerâncias formativas e profissionais permitiu-me apreender que “[...] É o enredo que dá coerência e sentidos à narrativa [...]. é o enredo de uma narrativa que define o espaço de tempo que marca o começo e o fim de uma história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 92). No decurso da realização das entrevistas narrativas, não cabe ao entrevistador/pesquisador conduzir a entrevista com um roteiro de perguntas, definido previamente os temas e as sequências das falas, nem trazer para a entrevista termos e linguagens diferentes daqueles usados cotidianamente pelos colaboradores. Segundo Reimann e Schutze (1987, p. 353 *apud* FLICK, 2009, p. 165), a entrevista narrativa pode ser iniciada a partir de uma “pergunta gerativa”. Com a finalidade de recolher dados relevantes, elaborei um texto que foi lido para cada professor, momentos antes do início da gravação de cada entrevista, tendo em vista garantir e estimular a narração de uma história, composta por um enredo de múltiplas pequenas histórias, evitando, desse modo, o jogo não recomendável de perguntas e repostas pontuais, considerando a metodologia empregada.

Professor/Professora, é de seu conhecimento que esta pesquisa que ora desenvolvo e conto com a sua relevante participação, versa

sobre as histórias de vida, as itinerâncias de escolarização e as trajetórias formativas de professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas rurais daqui do Território de Identidade do Sisal, cuja formação-profissional foi realizada no Campus XI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A minha intenção é compreender como cada um ressignifica, nas salas de aula da Educação Básica, os seus saberes/aprendizagens construídos nas experiências cotidianas nos seus espaços de vivências e os conhecimentos geográficos e pedagógicos advindos dos processos formativos na Universidade. Para isso, torna-se necessário que você conte-me as suas histórias, a história da sua vida, as vivências na escola e na universidade, como e por que escolheu a profissão docente, onde e como ensina a Geografia, como exerce a profissão e outras histórias que considerar importante narrar. Conte-me à sua maneira, como achar apropriado. Quero destacar ainda, que essa entrevista que proponho realizar e que faz parte dos procedimentos metodológicos é diferente das entrevistas que estamos acostumados. Não é uma entrevista convencional, onde o entrevistador, a partir de um roteiro faz as perguntas e o entrevistado responde. Trata-se da entrevista narrativa, ou seja, é o entrevistado que decide o que narrar e como narrar as suas histórias. Portanto, estou disponível para ouvi-lo/la, sem pressa, sem interrupções... Você pode levar o tempo que for necessário. Sinta-se a vontade para narrar a sua história de vida. Ao final, se necessário for, farei alguns questionamentos, observações e inferências, caso não compreenda algo que foi dito. Então, a partir dos seus repertórios, das suas memórias, quais histórias você quer me contar? (Diário de Campo da pesquisadora – Outubro, 2012).

Assim, as entrevistas com os professores foram realizadas. No começo de cada sessão, eles sentiram estranheza ao se perceberem falando sozinhos, diante do gravador digital e da minha presença, na condição de “ouvinte ativo” (FLICK, 2009). Mas, tudo transcorreu bem e o trabalho foi realizado.

Durante o processo de realização das entrevistas narrativas, os professores (os narradores e protagonistas das histórias) e o pesquisador “vão tecendo os fios da narrativa como memória compartilhada [...], ou seja, o ouvinte reinterpreta os fatos narrados e, nesse processo de reinterpretação, traços do conto original permanecem enquanto outros são recriados, o que possibilita a identificação da memória como ato de criação” (COSTA, 2001, p. 82) e, também, como dispositivo que possibilita a quem narra e, também, a quem ouve, apreender as histórias e aprender com elas. Entretanto, segundo Souza (2007), em pesquisas com as histórias de vida, no momento da realização da entrevista narrativa, o pesquisador não pode esquecer que,

[...] quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito. [...], é o informante que determina o 'dizível' da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida (SOUZA, 2007, p. 66-67).

Desse modo, cabe ao pesquisador, ao decidir incluir a entrevista narrativa no conjunto dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa, considerar que esta técnica distingue-se das demais técnicas, ao assumir, como compromisso, ouvir, registrar e interpretar os repertórios das histórias narradas, cujos enredos são definidos pelo narrador, sem a intervenção do entrevistador, como já ressaltai anteriormente. Assim, a escuta no devir da realização das entrevistas narrativas foi um elemento catalisador para conhecer as histórias de vida, as itinerâncias formativas e os percursos profissionais, tendo em vista desvendar os modos como os professores articulam as suas experiências pessoais e formativas, ao abordar os conteúdos curriculares da Geografia nas diversas situações da sala de aula, em suas realidades educativas cotidianas.

Para ratificar a opção metodológica, descrevo a seguir as fases da entrevista narrativa que foram consideradas na ocasião da sua realização, de acordo com as orientações de Jovchelovitch e Bauer:

1. Preparação: exploração do campo; formulação de questões exmanentes;
2. Iniciação: formulação do tópico inicial para a narração; emprego de auxílios visuais;
3. Narração central: Não interromper; somente encorajamento não verbal para continuar a narração; esperar pelos sinais de finalização ("cada");
4. Fase de perguntas: Somente "Que aconteceu então?"; não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; não fazer perguntas do tipo "por que?"; ir de perguntas exmanentes para imanentes;
5. Fala conclusiva: parar de gravar; são permitidas perguntas do tipo "por que?"; fazer anotações imediatamente depois da entrevista (2008, p. 97).

Considerando as fases da realização da entrevista, o entrevistador, na primeira etapa do processo, desempenha a função de ouvinte atento com poder de sedução para convidar o colaborador a contar a sua história que retrata questões vinculadas ao objeto da pesquisa, sempre encorajando a definir a sua narrativa com começo, meio e fim.

A intervenção do entrevistador, com questionamentos, só poderá acontecer após o encerramento da sessão da entrevista, questionando, indagando, enfim, realizando perguntas chamadas imanentes, cujo objeto é completar as lacunas que o entrevistador identificar nas histórias contadas pelo narrador-colaborador.

O uso da técnica da entrevista narrativa, como fonte de recolha nesta investigação, trouxe à escuta e ao registro não somente o que foi dito, ou o que se quis dizer, mas também fiquei atenta para ouvir e registrar as pausas, os silêncios, os gestos, as expressões faciais, os movimentos corporais, são indícios não verbais que também sinalizam, retratam e reafirmam as histórias narradas e que possibilitam outras leituras.

Conforme acordado com o grupo de professores, no momento inicial da pesquisa, mas especificamente, na fase da composição do quadro de colaboradores, as narrativas gravadas foram transcritas e textualizadas integralmente e após estes processos, os professores tiveram acesso ao material para leitura, conhecimento e possíveis sugestões, caso considerassem necessário. Ainda, nessa fase, definimos que o local e o horário para a realização das sessões de entrevistas seriam negociados e agendados.

As entrevistas narrativas foram realizadas individualmente, após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Foram realizados 04 (quatro) encontros, entre meados de outubro e final do mês de dezembro de 2012 e 02 (dois) encontros nos meses de março e maio de 2013. Cada entrevista com cerca de 01(uma) hora e 10 (dez) minutos foi realizada em diferentes lugares. Os dias, locais e horários destinados à gravação das entrevistas foram previamente agendados e acordados com os professores. Os professores Cleidson, Maristela e Wagner foram entrevistados na sala dos professores da UNEB/*Campus XI*; o professor Antônio Sena agendou o nosso encontro na Secretaria de Educação do Município de Araci, a professora Adineide preferiu ser entrevistada na sua casa, na Fazenda Gameleira, em Teofilândia e a professora Madalena me encontrou na Biblioteca Paulo Freire, na UNEB/*Campus XI*.

Gostaria ainda de ressaltar que durante a realização (gravação em áudio) das entrevistas, tive o cuidado de seguir a orientação do pesquisador Bertaux, o qual destaca que o “registro sonoro não retém o não verbal” (2010, p. 90), por isso, enquanto os professores narravam as suas experiências, as suas histórias e vivências, eu estava atenta, com o diário de campo em mãos, para anotar as

pausas, reticências, silêncios, gestos, expressões faciais e outras manifestações que o gravador digital não é capaz de capturar, registrar e gravar. Além das anotações das observações no momento das gravações, utilizei também o meu diário de campo para registrar as minhas impressões, inferências e outras notas reflexivas sobre o vivido, o experienciado, sempre após o término de cada sessão de entrevista.

Desse modo, foi necessário, no devir da gravação das entrevistas, “aguçar os sentidos para tentar captar os sentidos, múltiplos sentidos trazidos pela palavra(s) (repletas de tantas outras vozes que fizeram e fazem o que o(a) narrador(a) é no momento da narrativa)” (JESUS, 2003, p. 23).

No mês de janeiro de 2013 iniciei o processo de transcrição e textualização das 04 (quatro) entrevistas realizadas no ano anterior. As duas sessões de entrevistas gravadas nos meses de março e maio, deste ano, foram transcritas logo após a sua realização. Com o material – as entrevistas transcritas – em mãos, antes de iniciar a fase de análise e interpretação, as narrativas foram disponibilizadas aos seus autores, conforme combinado no momento inicial da realização da pesquisa. Num CD-ROM reproduzi a gravação da entrevista (áudio) e uma cópia do texto da sua transcrição. Fui, então, ao encontro dos professores e lhes entreguei o material para que fizessem a leitura da sua entrevista, e, caso achassem necessário, poderiam suprimir algum excerto, retirar algum dado, incluir outros, ampliar algo e, também, reafirmar a publicização do conteúdo das entrevistas.

Dias depois, aos poucos, fui recebendo, por e-mail, as entrevistas transcritas com as contribuições dos professores e a autorização da publicização. Diante das narrativas, tinha chegado o momento de iniciar a leitura e análise do conteúdo das entrevistas, tendo em vista a interpretação dos dados.

Debrucei-me, mais de três vezes, na escuta e leitura das narrativas, as quais forneceram “detalhes contextuais e relações necessárias para a compreensão da história” (FLICK, 2009, p. 167) contadas por cada professor. A cada audição, leitura e interpretação das memórias evocadas sobre os fatos/acontecimentos narrados fui me apropriando das histórias dos professores e me familiarizando com as suas narrativas.

3.5. Triangular fontes, analisar dados: uma trama interpretativa-compreensiva

Triangular fontes, analisar dados foram ações necessárias para a realização da análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1976), nas proposições da pesquisa biográfica analítica elaboradas por Schütze (2010) e na análise compreensiva (BERTAUX, 2010) do material recolhido no decurso da pesquisa.

A escolha pela “análise interpretativa e compreensiva das fontes”, baseada nos estudos de Ricoeur (1976), justifica-se pela opção metodológica da pesquisa centrada na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e ancorada no método (auto)biográfico, com ênfase nas histórias de vida.

Desse modo, o trabalho de interpretação e compreensão das narrativas encontra-se fundamentado na perspectiva compreensiva de Bertaux (2010); na análise interpretativa-compreensiva defendida por Ricoeur (1976), o qual afirma que “compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que ela fala” (RICOEUR, 1976, p. 99) e, “o termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão” (idem, *ibidem*, p. 86). Nesse sentido, a interpretação emerge como possibilidade de extrair e compreender o significado das memórias evocadas e das experiências narradas.

Apoiei-me na proposta de análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1976) como referência para a análise das narrativas – memoriais e entrevistas –, com a intenção de apreender, interpretar e compreender as singularidades das experiências desveladas nas histórias narradas pelos professores sobre as suas trajetórias de vida pessoal, formativa e profissional.

Tais abordagens buscam destacar e compreender, por um lado, os principais eventos biográficos narrados e por outro, apontam uma análise a partir das significações elaboradas por quem narra sua história. Nesse contexto, 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.

Para realizar a interpretação das narrativas e das outras fontes e compreendê-las foi necessário me distanciar e, ao mesmo tempo, deixar-me ser apropriada por elas. Viver a dualidade de experiências – distanciamento e apropriação – tendo em vista a compreensão dos enredos das histórias narradas foi um exercício necessário para desvendar as memórias e os acontecimentos biográficos evocados com a intenção de dar sentidos/significados àquilo que foi apreendido.

Vale ressaltar que o movimento de interpretação-compreensão perpassa, ainda, pela concepção de que “[...] as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações” (CUNHA, 2010, p. 199). De acordo com Ricoeur (1976, p. 84), no processo “de compreensão compreendemos ou apreendemos como um todo a cadeia de sentidos parciais num único acto de síntese”. Desse modo, a análise interpretativa-compreensiva das histórias e das situações narradas em um contexto temporal e espacial possibilita capturar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às situações, aos fatos e aos acontecimentos que compõem os enredos das histórias narradas.

Para a recolha das narrativas optei pela combinação dos três procedimentos metodológicos – memorial, observação e entrevista narrativa – tendo em vista a análise e a interpretação das narrativas (fontes) e a apreensão do objeto investigado. Desse modo, realizei a articulação das fontes, efetivando a sua triangulação (PINEAU, 2003), entrecruzando os dados e definindo as dimensões para compreender e interpretar as narrativas sobre as histórias de vida, as itinerâncias formativas e profissionais e o fazer pedagógico dos seis professores de Geografia, colaboradores desta pesquisa. Neste contexto, a história de vida, segundo Pineau, “não é somente a narrativa de sua vida, mas a construção de sua historicidade” (2003, p. 210). Contudo, vale ressaltar que compreender uma história é, segundo Jovchelovitch e Bauer:

[...] captar não apenas como o desenrolar dos acontecimentos é descrito, mas também a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como um todo. É função do enredo organizar os episódios em uma história coerente e significativa. É vital, por isso, identificar o enredo na análise de narrativa (2008, p. 108).

Por isso, a importância de utilizar fontes diversificadas no âmbito de uma pesquisa. Assim, cada um deles pôde me conceder histórias, acontecimentos, sentimentos, indícios significativos que permearam as escolhas dos professores, e, nesse sentido, novas descobertas foram realizadas a partir da triangulação dos dados recolhidos via as três fontes utilizadas.

Sobre a questão da triangulação, Flick (2009) destaca que se trata de modo singular de análise de dados que “[...] supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (2009, p. 32). Assim, o processo de triangulação ou bricolagem das fontes, como estratégia para a realização da análise e interpretação, possibilitou apreender as singularidades e particularidades desses professores de Geografia, a partir das recorrências, das pausas, do silêncio, do tom de voz, produzindo um mosaico de diferentes histórias, que compõem esta pesquisa.

Nessa mesma direção, Macedo (2009) ratifica esta proposição quando define a triangulação como “[...] um dispositivo que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade com as quais trabalha” (2009, p. 103). Este autor ainda ressalta que o recurso da triangulação de dados é:

[...] um modo não apenas de validar, mas de estabelecer relações para que se evite a máxima das pesquisas objetivistas de que tudo deverá ser estudado de forma separada em nome do rigor. Esse entendimento vem ao encontro do *habitus* histórico a nós ensinado e por nós aprendido de que devemos compreender o mundo separando coisas inseparáveis (MACEDO, 2009, p. 103).

Nesse sentido, ao entrelaçar as narrativas orais e escritas, bem como os registros no diário de campo, advindos das observações no contexto da sala de aula, no processo de triangulação de dados, busquei potencializar as recorrências, as singularidades e as particularidades⁴⁶ das histórias narradas pelos professores, experiências que são transversalizadas num movimento que possibilita apreender as respostas para os questionamentos propostos no escopo dessa pesquisa. Portanto,

Triangular fontes e ‘dados’ durante uma coleta de ‘dados’, torna-se uma maneira de perceber o movimento do fenômeno que constitui o objeto de pesquisa em seu recorte contextual. Permite enriquecer o

⁴⁶ Singularidade, o que é único, pessoal e intransferível, e particularidades que é próprio a alguns, mas não a todos, compõem a dimensão sociocultural da subjetividade do sujeito (MEZAN, 2002).

caráter *perspectivista* da pesquisa qualitativa. A ideia de *triangulação* não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão (MACEDO, 2009, p. 101-102).

O recurso da triangulação possibilita a combinação de diversos procedimentos metodológicos ancorados em diferentes abordagens teórico-metodológicas, favorecendo a análise interpretativa-compreensiva das fontes recolhidas, tendo em vista a compreensão dos elementos revelados nas narrativas autobiográficas – inscritas nos memoriais e nas entrevistas narrativas – dos colaboradores participantes da pesquisa, bem como dos registros das observações realizadas.

Nesse contexto, ganha importância a perspectiva hermenêutica (RICOEUR, 2007), cujo propósito é interpretar as narrativas recolhidas, considerando as características individuais e coletivas, que incluem as histórias de vida familiar, as trajetórias de escolarização e de formação, a escolha da profissão e as experiências profissionais, a entrada na carreira docente e as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas rurais, onde atuam os professores.

O trabalho interpretativo-compreensivo das diferentes fontes exigiu muito de mim, pois se configurou num árduo trabalho solitário de leitura, análise e interpretação de narrativas que se entrelaçam e se entrecruzam; se aproximam e se distanciam. Nesse processo, as escolhas e tomadas de decisão apontaram para a contemplação das questões desencadeadoras da pesquisa e as dimensões de análise demarcadas. Foi necessário focar no trabalho de interpretação centrado no objeto da pesquisa exercitando a análise e a compreensão das narrativas.

Com a intenção de interpretar para compreender as narrativas tornou-se necessário desvendar os fatos e as histórias grafados nos memoriais e evocados nas entrevistas narrativas, considere a orientação de Flick (2009), ao asseverar que, no devir da pesquisa qualitativa, os textos, mais cedo ou mais tarde, tornam-se o embasamento de todo trabalho de interpretação e das inferências do pesquisador, a partir dos materiais empíricos recolhidos, cujo ponto de partida é a compreensão interpretativa dos textos.

Assim, com os textos nas mãos, decorrentes da transcrição e da textualização das entrevistas narrativas e da escrita dos memoriais, fui entrelaçando com as minhas anotações no diário de campo sobre as observações realizadas nas escolas,

construindo um mosaico de histórias (Quadro 2), definindo as dimensões temáticas e as dimensões interpretativa-compreensivas. Desse modo, realizei a triangulação das fontes – memorial, entrevista narrativa e observação –, contemplando as dimensões temáticas – *Histórias de vida*, *Geo(BIO)grafias* e *Docência* –, e as dimensões interpretativa-compreensivas – *Trajetórias pessoais*, *Trajetórias de escolarização*, *Trajetórias de formação acadêmica*, *Trabalho infantil*, “*Ser de um certo lugar*”, *Roça*, *Escolas rurais/urbanas*, *Identidade docente*, *Profissionalização*, *Trabalho docente*, *Práticas pedagógicas* – conforme representação na imagem a seguir.

As dimensões temáticas compostas por uma tríade que entrelaça – Histórias de vida, Geo(BIO)grafias e Docência – emergiram das leituras das seis narrativas, transcritas das entrevistas realizadas, dos memoriais e das anotações no diário de campo, cujos enredos compõem o mosaico de histórias que reúne memórias sobre acontecimentos, pessoas, espaços e tempos, que ao serem evocadas, constituíram elementos importantes para a definição das dimensões interpretativa-compreensivas.

Imagem 6 – Fontes e Dimensões Temáticas e Interpretativa-compreensivas da Pesquisa



Fonte: Fontes da pesquisa
Elaboração: Jussara Fraga Portugal

As histórias de vida de professores de Geografia revelam e desvelam as trajetórias pessoais, de escolarização e formação profissional; as Geo(BIO)grafias comportam a diversidade que configura as especificidades dos múltiplos espaços de biografização e à docência que demarca o fazer pedagógico no âmbito da Geografia escolar em territórios rurais.

Ancoradas nas dimensões temáticas, foram delineadas as *dimensões interpretativa-compreensivas*, cujos elementos compreendem a tríade ser/viver-formar-produzir a docência da Geografia em contextos rurais. Essas dimensões possibilitaram a análise interpretativa-compreensiva das narrativas de vida e das trajetórias de escolarização e formação, bem como dos processos do tornar-se/ser

professor, construindo assim, um mosaico de histórias, numa cartografia de geo(BIO)grafias.

Esta classificação das dimensões temáticas e interpretativa-compreensivas que compõem o elenco das questões destacadas está engendradora aos objetivos e à abordagem metodológica da pesquisa. Para eleger esse elenco de dimensões, considerei, também, os elementos recorrentes – lembranças, memórias, histórias, pessoas, lugares, acontecimentos e experiências – evocados, tanto na escrita do memorial quanto nas histórias narradas durante as entrevistas, assim como, nas situações e práticas registradas no diário de campo, durante o período de observação das vivências do/no cotidiano das escolas.

Debruçar-me sobre essas dimensões – temáticas e interpretativa-compreensivas – entrelaçando-as com o objeto e com a abordagem metodológica empreendida nesta pesquisa, possibilitou-me interpretar para compreender como as histórias são carregadas de significados tanto para quem narra e escreve quanto para quem lê, quiçá para quem analisa e interpreta atribuindo-lhes outros significados, configurando um Mosaico de Histórias.

A fim de realizar uma síntese da triangulação das narrativas, entrecruzando as fontes, as dimensões temáticas e as interpretativa-compreensivas, configurei o Quadro 3 que demarca os significados e os sentidos da pesquisa.

O Quadro 2, denominado “Mosaico de Histórias”, no qual apresento as dimensões temáticas e as dimensões interpretativa-compreensivas para a realização da análise das fontes foi elaborado com a intenção de demarcar o procedimento adotado para orientar a análise das fontes – memorial e entrevistas narrativas –, entrecruzando as histórias narradas com as observações realizadas no cotidiano escolar. Quero ressaltar, contudo, que algumas dimensões foram definidas na fase inicial do projeto e se materializaram no decorrer da investigação e outras emergiram nesse percurso.

Quadro 2 – Mosaico de Histórias
Fontes e Dimensões temáticas e interpretativa-compreensivas da Pesquisa

FONTES	DIMENSÕES TEMÁTICAS	DIMENSÕES INTERPRETATIVA-COMPREENSIVAS
Memorial Entrevista Narrativa	Histórias de vida	Trajetórias pessoais Trabalho infantil Trajetórias de escolarização Trajetórias de Formação acadêmico-profissional Ser professor de Escolas Rurais Trabalho docente
Memorial Entrevista Narrativa Observação	Geo(BIO)grafias	“Ser de um certo lugar” Roça Escolas rurais/urbanas UNEB/ <i>CampusXI</i>
Memorial Entrevista Narrativa Observação	Docência	Trajetórias de escolarização Trajetórias de Formação acadêmico-profissional Tornar-se professor Identidade docente Trabalho docente Práticas Pedagógicas Profissionalização

Fonte: Memoriais, Entrevistas e Diário de Campo
 Elaboração: Jussara Fraga Portugal, 2012.

As disposições apresentadas no quadro são ilustrações que retratam o modo como me apropriei desses dispositivos metodológicos para construir as dimensões e, posteriormente, analisá-las, uma vez que, segundo Bertaux (2010), a análise compreensiva das fontes narrativas exige do pesquisador alguns cuidados, pois, “não se trata de extrair todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto da pesquisa e que adquirem aí status de *indício*” (BERTAUX, 2010, p. 89).

Para nomear esse elenco de dimensões, engendrado aos objetivos da pesquisa, considere, também, os elementos recorrentes – lembranças, memórias,

histórias, pessoas, lugares, acontecimentos, vivências e experiências – evocados tanto na escrita do memorial quanto nas histórias narradas durante as entrevistas, assim como, nas situações e práticas percebidas durante o período de observação das vivências do/no cotidiano das escolas.

A *dimensão temática* Histórias de vida agrega as trajetórias pessoais que, por sua vez, comporta as memórias das histórias de infância e adolescência no espaço rural, bem como as trajetórias de escolarização vividas na sua grande maioria em escolas situadas em contextos rurais, a escolha da profissão e os itinerários/trajetórias de formação acadêmico-profissional e os modos como cada um está se constituindo professor de Geografia. A *dimensão* Geo(BIO)grafias compreende o modo como os professores narram as suas histórias a partir dos diferentes lugares de enunciação, anunciando a condição singular de “ser de um certo lugar”. 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, e, no presente, lugar do exercício da profissão, contextos específicos do trabalho pedagógico. A universidade, o *Campus XI* da UNEB, como lugar do tornar-se professor de Geografia, contexto da formação acadêmico-profissional. Desse modo, os contextos – lugares, cenários e cotidianos –, tornam-se elementos constitutivos das histórias narradas.

Já a terceira *dimensão temática*, nomeada Docência, abarca questões sobre a profissão docente, com ênfase na condição singular de ser professor de Geografia de escolas rurais, cartografando o fazer pedagógico, identificando as estratégias metodológicas utilizadas para ensinar os conteúdos da Geografia escolar. Nesse contexto, o fazer pedagógico diz respeito aos modos como os professores desenvolvem as práticas de ensino de Geografia nas escolas rurais e as estratégias são as metodologias e os recursos utilizados para explicar os conteúdos do currículo escolar. Contudo, vale ressaltar que esta *dimensão* também comporta as trajetórias de escolarização e as trajetórias de formação acadêmico-profissional, por compreender que, no exercício da profissão, sobretudo, na fase inicial da carreira, a tendência natural de todo professor iniciante é buscar na memória, as lembranças dos professores – da escola e da universidade – que fizeram parte das suas

histórias e que são as suas referências no exercício da profissão, no começo da carreira. Assim, ao realizar o trabalho, os modos de ensinar (como), as estratégias metodológicas (recursos didático-pedagógicos) utilizadas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores são reproduzidos no cotidiano da sala de aula, desenhando a Cartografia do fazer pedagógico em escolas rurais.

3.6. Contexto da pesquisa: cenários, lugares e protagonistas das histórias

O universo da pesquisa compreende 06 (seis) escolas públicas de 05 (cinco) municípios⁴⁷ situados no Território de Identidade do Sisal – Imagem 7 – localizadas no espaço rural.

O Território de Identidade do Sisal é composto pelos municípios: Araci, Biritinga, Barrocas, Candeal, Conceição do Coité, Cansanção, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha (a cidade polo), Teofilândia, Tucano e Valente e compreende uma área de 20.454 Km² (vinte mil, quatrocentos e cinquenta e quatro quilômetros quadrados), o equivalente a 3,6% (três vírgula seis por cento) do território baiano. Segundo últimos dados do IBGE (2010), a sua população de 582.331 (quinhentos e oitenta e dois mil, trezentos e trinta e um habitantes) corresponde a 4,15% (quatro vírgula quinze por cento) do total da população baiana, sendo que 57,20% (cinquenta e sete vírgula vinte por cento) dessa população residem na zona rural.

Antes de ser denominado como Território de Identidade do Sisal, este espaço geográfico era conhecido como Região Sisaleira e compreendia 42 (quarenta e dois) municípios localizados no semiárido da mesorregião do Nordeste Baiano, distante da capital baiana aproximadamente 180 km (cento e oitenta quilômetros), cujas características físicas mais marcantes são o clima semiárido, a irregularidade na distribuição de chuvas e o predomínio da vegetação de caatinga. O principal elemento identitário e articulador desse recorte espacial ancora-se na cadeia produtiva do sisal. Além do beneficiamento da fibra do sisal, a sua economia baseia-se na pecuária de pequeno porte e na agricultura de subsistência (principal atividade econômica de maior importância social e ocupa a maioria da força de trabalho, formada por agricultores familiares).

⁴⁷ Araci, Conceição do Coité, Ichu, Serrinha, Teofilândia.

TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL - BA

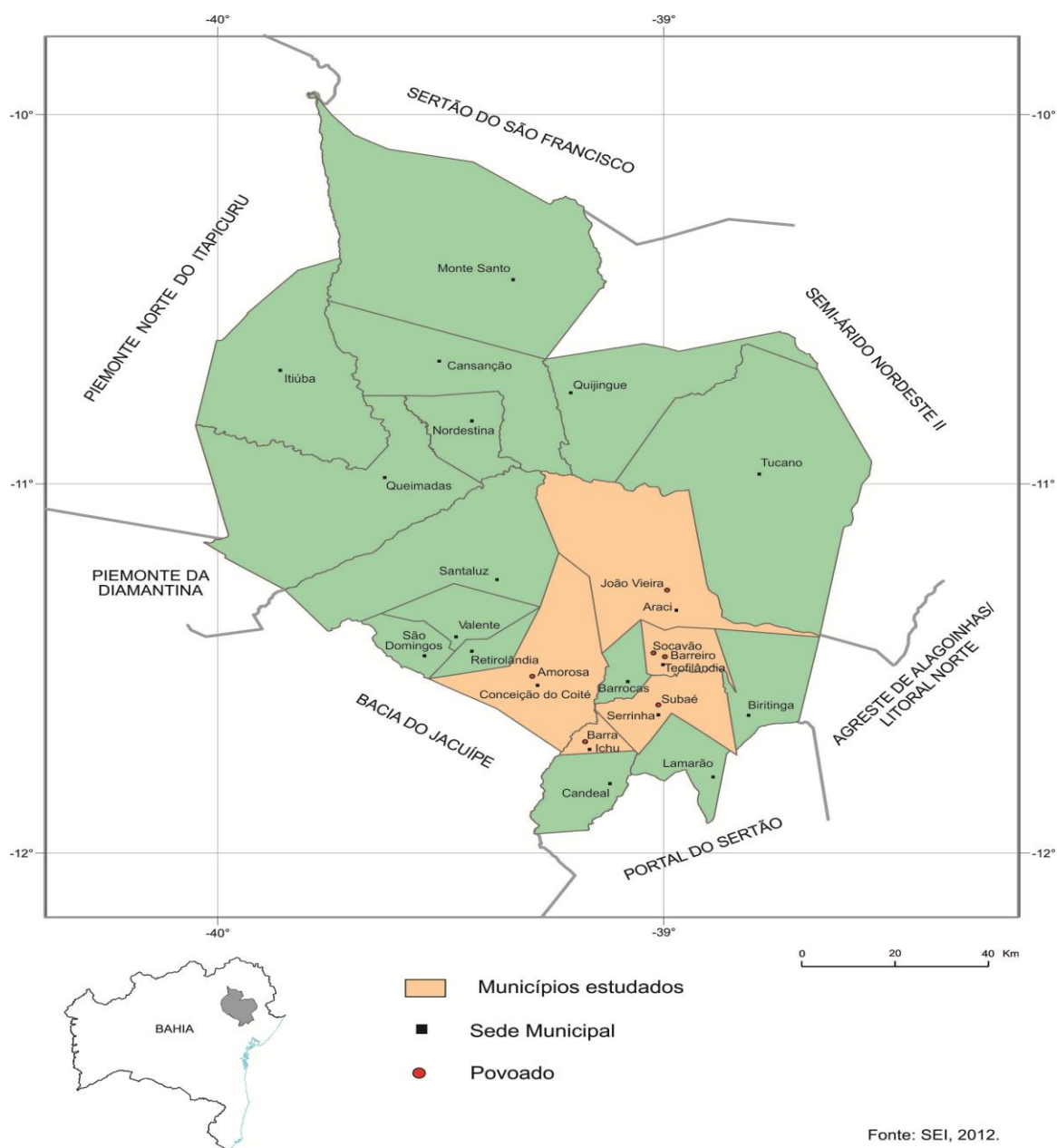


Imagem 7: Mapa do Recorte Espacial do Território de Identidade do Sisal
Adaptação: Jussara Fraga Portugal e Ricardo Bahia Rios

Nesse universo, acompanhei as práticas pedagógicas de 06 (seis) professores que exercem a docência nas classes de Ensino Fundamental, em escolas rurais dos municípios de Araci, Conceição do Coité, Ichu, Serrinha e Teofilândia e, através da observação e dos registros, no diário de campo, das atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula, tendo em vista compreender o objeto delimitado, bem como a realização de entrevistas narrativas autobiográficas e

a análise dos memoriais produzidos no decurso da investigação, fui me apropriando dos modos como os professores concebem a escola, o ensino e a Geografia, no seu fazer profissional.

A escolha dos 06 (seis) professores primou pelos seguintes critérios: ter nascido, crescido e viver no espaço rural, desenvolver a docência em escolas rurais de Ensino Fundamental, além de ter experienciado a formação acadêmico-profissional na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus* XI (cidade de Serrinha), no curso de graduação – Licenciatura em Geografia. Tais parâmetros utilizados no processo de seleção dos colaboradores e do *locus* de estudo, deveu-se, também, em razão à minha inserção nesse espaço geográfico e formativo, na condição de professora formadora.

Devo salientar que nesta pesquisa, o rural é concebido como uma dimensão territorial que compõe o espaço geográfico, numa inter-relação com o espaço urbano. Portanto, não pretendo estabelecer relações dicotômicas entre rural-urbano; campo-cidade, mas mostrar que o rural é um espaço rico, multicultural, ao mesmo tempo singular e plural, diverso e diferente, assim como o espaço urbano. Desse modo, o rural é concebido como um espaço singular e ao mesmo tempo plural, haja vista a diversidade de paisagens, culturas, histórias e práticas sociais que o constitui, estabelecendo ainda relações com o urbano, para além da perspectiva de dependência rural-urbano/urbano-rural, historicamente difundida e, também, questionada. Reconheço nesta pesquisa, a relevância do espaço rural na formação dos sujeitos, destacando seus modos de vida e suas relações socioespaciais, sem, contudo, supervalorizar o espaço rural em detrimento ao espaço urbano. Nesse sentido, ao valorizar tais relações socioespaciais, destaco o valor heurístico das categorias rural e urbano, para qualificar contextos sociais e territoriais distintos e complementares.

Assim sendo e tendo em vista as dimensões sócio-históricas e geográficas, é relevante considerar que o espaço rural possui características altamente complexas, e nesta complexidade a sua leitura e entendimento podem ser feitas diante de diversos olhares.

Em alguns recortes territoriais, o rural, segundo Saquet, é:

[...] marcado, em suas características mais gerais, pela propriedade fundiária intimamente ligada a forças e relações produtivas específicas (como instrumentos rudimentares e o trabalho familiar),

indústria ainda na fase artesanal, divisão do trabalho incipiente, dispersão populacional, relação muito próxima de indivíduos com sua natureza exterior (com significados muitas vezes simbólicos, bucólicos, românticos...), relações de vizinhança e ajuda mútua (cooperação), identitárias [...] (2010, p. 159).

Este mesmo autor sinaliza também, que em outros recortes, o rural é marcado por “forças produtivas que expressam inovações técnicas e tecnológicas, mecânicas e informacionais, trabalho assalariado, indústrias ditas modernas” (*idem, ibidem*, p. 159), reproduzindo características do espaço urbano.

Rua (2006), ao analisar o processo de urbanização no rural, destaca que as interações “não serão apenas novas ruralidades, e sim, o urbano presente no campo, sem que cada espacialidade perca suas marcas. Logo o espaço híbrido que resulta dessa interação, não é um urbano ruralizado nem um rural urbanizado” (p. 95), reafirmando a sua concepção de rural como território e espaço híbridos, afirmando, na qual “rural e urbano fundem-se, mas sem se tornarem a mesma coisa, já que preservam suas especificidades” (*idem, ibidem*, p. 85).

Já Marques (2002), por sua vez, defende o rural como um meio específico, com

características mais naturais do que o urbano, que é produzido a partir de uma multiplicidade de usos nos quais a terra ou o “espaço natural” aparecem como um fator primordial, o que tem resultado muitas vezes na criação e recriação de formas sociais de forte inscrição local, ou seja, de territorialidade intensa (2002, p. 109).

Para Wanderley (2001), o espaço rural é um espaço físico diferenciado, lugar da vida, onde se vive, enfim, onde a vida acontece, reconhecendo que o rural na contemporaneidade é um espaço diversificado e a ruralidade é compreendida como uma construção histórica.

É pertinente, nesse movimento, salientar que os novos estudos sobre ruralidades têm possibilitado argumentar que 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 pertencimentos, deslocamentos, posicionamentos, subjetividades, identidades. Nessa perspectiva, Carneiro (2005) ressalta que no contexto atual não é mais apropriado conceber o rural exclusivamente como áreas agrícolas e sim espaço de reprodução da vida de diversos grupos sociais. Assim sendo, a partir dessas considerações, fiz escolhas e

optei por conceber o rural como um espaço das diversas ruralidades, onde vivem os povos tradicionalmente conhecidos como agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros, entre outros, destacando, sobretudo, seus modos de vida e sua relação intrínseca com o espaço rural.

Desse modo, o rural pode ser concebido como um espaço que congrega particularidades, demarcando um feixe de relações sociais, baseadas “no interconhecimento dos seus membros, na organização da vida cotidiana influenciada pelos ciclos da natureza e em regras específicas de convivência que se diferenciam dos citadinos” (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 393).

É importante destacar que a concepção de rural defendida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, órgão oficial responsável pelo Censo Demográfico considera que a população de um município que vive na sede e nos seus distritos como população urbana. Esta condição de urbanização defendida pelo IBGE é questionada por Veiga, J. (2003), ao afirmar que no processo de definição da população do país deve-se considerar o quantitativo populacional atrelado a dois elementos básicos: a densidade populacional e a sua localização. Este argumento é defendido, na sua obra “Cidades Imaginárias – O Brasil é menos urbano do que se calcula”. Desse modo, ao afirmar tal situação, o autor questiona a condição de país urbano, defendida pelo IBGE.

Para esse autor, 70% (setenta por cento) dos municípios brasileiros são eminentemente rurais, considerando o indicador da densidade demográfica, que segundo Veiga, J., utilizando-se esse critério, dos 5.507 (cinco mil, quinhentos e sete) municípios brasileiros existentes em 2000, apenas 411 (quatrocentos e onze) poderiam ser considerados espaços urbanos, tendo como parâmetro os critérios adotados pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE, que define como espaço urbano, uma cidade que apresenta uma densidade demográfica igual ou superior a 150 hab/km² (cento e cinquenta habitantes por quilômetro quadrado). A Bahia, conforme o Censo (IBGE, 2010), é o Estado brasileiro que possui a maior população rural, em termos absolutos, o que corresponde a 3.916.214 (três milhões, novecentos e dezesseis mil e duzentos e quatorze) habitantes, cerca de 27,93% (vinte e sete vírgula noventa e três) da população total do Estado.

Ainda, sobre a discussão acerca das diversas ruralidades que constituem o território brasileiro, e, nesse caso em especial, o Território de Identidade do Sisal, o Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia – CODES SISAL⁴⁸, no documento oficial denominado de “Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sisal” (2008), considera que os vinte municípios que compõem este Território, com uma população total de 552.713 (quinhentos e cinquenta e dois mil, setecentos e treze) habitantes (Censo Demográfico – IBGE, 2000), dos quais 63% (sessenta e três por cento) do seu total correspondem à população rural. Sobre essa condição, o documento ressalta ainda que “[...] todos os municípios que integram o Território apresentam características essencialmente rurais, apresentando uma densidade demográfica menor do que 80 hab/km² (oitenta habitantes por quilômetro quadrado), considerada, em muitos países como zonas tipicamente rurais” (CODES SISAL, 2008, p. 7). Essas questões podem ser evidenciadas, de certo modo, a partir das informações populacionais contidas no quadro a seguir, que apresenta dados sobre a dispersão populacional (rural e urbana) do Território de Identidade do Sisal, *locus* dessa investigação.

Ao comparar os dados divulgados sobre os Censos Demográficos realizados em 2000 e 2010, percebi que os números da população não sofreram muitas alterações. Desse modo, considerando as ponderações de Veiga, J. (2003) e as considerações do CODES/SISAL, é correto afirmar que os municípios que compõem o Território de Identidade do Sisal são em sua maioria mais rurais que urbanos.

⁴⁸ O Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia – CODES SISAL surge em 2002, através de iniciativa de um grupo de agricultores rurais, sindicato de trabalhadores, movimentos sociais e demais entidades representativas da sociedade civil, liderados por entidades como o MOC, a FATRES e a APAEB. O principal objetivo da criação do referido Conselho foi criar espaços e mecanismos tendo em vista a superação das históricas condições de subordinação econômica e pobreza social. Em 2003, após receber apoio da Secretaria de Desenvolvimento Territorial e do Ministério de Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA), o CODES SISAL passa a ser reconhecido como Colegiado Territorial.

TABELA 10 – Território de Identidade do Sisal – Censo Demográfico 2010

Município	População Total	População Urbana	População Rural
Araci	51.636	19.637	31.999
Barrocas	14.189	5.693	8.496
Biritinga	14.833	3.517	11.316
Candeal	8.895	3.476	5.419
Cansanção	32.923	11.025	21.898
Conc. do Coité	62.042	36.279	25.763
Ichu	5.255	3.365	1.890
Itiúba	36.112	9.698	26.414
Lamarão	9.027	2.087	6.940
Monte Santo	52.360	8.845	43.515
Nordestina	12.398	3.932	8.466
Queimadas	24.583	12.492	12.091
Quijingue	27.243	6.384	20.859
Retirolândia	12.059	6.726	5.333
Santa Luz	33.816	20.801	13.015
São Domingos	9.221	5.918	3.303
Serrinha	77.285	47.177	30.108
Teofilândia	21.484	6.692	14.792
Tucano	52.391	21.947	30.444
Valente	24.579	13.491	11.088
TOTAL	582.331	249.182	333.149

Fonte: IBGE, 2010

Elaboração: Jussara Fraga Portugal

Dado o contexto e a concepção de rural defendida nessa pesquisa, pensar a educação rural, conforme Souza:

[...] implica refletir também sobre o sistema político econômico, cujas demandas educativas são geradas, e mais que isso, implica contextualizá-las no âmbito do sistema cultural de diversificação que precisa/deve ser valorizado e, para tanto, carece de uma conjuntura pedagógica para tal concretização. Por isso, pensar a educação rural implica investir na formação e profissionalização de seus professores: Quem são? Quais os seus saberes, sua formação, sua identidade e como desenvolvem suas práticas pedagógicas? Para então, compreendermos a realidade de que estamos falando e suas discrepâncias. Assim, os professores configuram-se como importantes no contexto educacional e desempenham papel fundamental na construção de práticas de intervenção social e de dinamismo local (2010, p. 63).

Com a intenção de conhecer como os professores de Geografia, que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas rurais, constroem e mobilizam seus saberes na prática docente, considerando as experiências das

histórias de vida advindas das vivências cotidianas em contextos rurais e as itinerâncias formativas e profissionais, tornou-se relevante conhecê-los, mapear os percursos formativos desses profissionais, buscando compreender como essas trajetórias de vida e formação se imbricam com as práticas de ensino dos conteúdos, temas, fenômenos, conceitos e temáticas da Geografia em espaços rurais e como esses saberes se materializam no território da profissão.

Assim, o lugar, categoria de análise espacial, é entendido como...

[...] a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade *habitante-identidade-lugar*. [...] As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço possível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 1996, p. 20).

A partir da importância da análise da concepção dessa categoria geográfica – o lugar –, emerge desse conceito a necessidade de conceber a escola rural como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que leve em consideração a formação dos estudantes enquanto sujeitos dessa realidade em que vivem. Essa relação direta com o contexto de vida/lugar de vivência aproxima os seres humanos da sua essência, do seu cotidiano, do espaço em que habita que está estreitamente ligado com as práticas desenvolvidas pelos professores de Geografia de escolas rurais.

É pertinente, nesse movimento, salientar que os novos estudos sobre ruralidades têm possibilitado argumentar que 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 pertencimentos, deslocamentos, posicionamentos e subjetividades. Portanto, nesta pesquisa, a ruralidade é concebida como uma construção social específica, “um modo de ser e um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico” (MARTINS, 2002, p. 220).

Essa discussão sobre ruralidades/singularidades está presente nas pesquisas de Wanderley (2001), para quem o rural deve ser compreendido como espaço singular, coletivo e com distintas especificidades. Sendo assim, compreende-se ruralidade como uma construção histórica; que supera a concepção historicamente construída sobre o rural enquanto espaço marginalizado, um entorno inferiorizado,

subalterno e dependente da cidade. Desse modo, o rural é concebido como um espaço diversificado, embora apresente singularidades e especificidades. Lugar onde acontece a vida em todas as suas dimensões.

Nessa conjuntura, Souza destaca que:

Tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social local/nacional, significa lançar olhares sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas [...] considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos às produções culturais próprias desses espaços (SOUZA, 2012b, p. 18).

Diante desse cenário, a escola rural é concebida como um lugar de construção e socialização de conhecimentos deve privilegiar os saberes da população local, uma vez, que os sujeitos são capazes de aprender a partir dos diversos contextos de vida. Assim,

[...] ao demarcar o lugar, com suas ações, com seu 'ir e vir' no uso, para a vida, o homem se identifica com o espaço porque seus traços, suas marcas o transformam. Na convivência com o lugar, e nele se produz a identidade (CARLOS, 1996, p. 81).

Pensar a formação/prática (o saber-fazer) de professores de Geografia inseridos em contextos rurais (escolas) supõe, portanto, a compreensão das especificidades, subjetividades e das representações do espaço rural, que deve ser entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (ideia de lugar tomado como ponto de referência nas inter-relações entre o local, enquanto especificidade concreta, real, o regional e o global).

Assim concebido o lugar, Callai (2006) argumenta que, desse modo, a Geografia, como componente curricular da/na escola, favorece a formação de sujeitos capazes de analisar e interpretar o seu entorno, a sua realidade, o seu lugar, com atitudes propositivas porque...

O lugar é produto das relações humanas, entre o homem e a natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida (CARLOS, 1996, p. 29).

Desse modo, o rural vai além do recorte espacial, da sua organização geográfica, pois ele deve ser concebido como um lugar, onde se estabelecem relações, cuja constituição retrata também o modo como os sujeitos se apropriam desse lugar. Isto significa também que não só os sujeitos fazem parte deste espaço, mas que o espaço rural também faz parte da vida do sujeito. Assim, o lugar adquire “um novo significado para a vida de cada um se constituindo sujeito de sua própria história” (CALLAI, 2009, p. 176).

Neste contexto, o espaço rural pode ser considerado, também, segundo Souza, como um “lugar aprendente”,

[...] porque permite produzir marcas do conjunto de relações que nele se estabelecem e, sobretudo, dos processos de passagem recíprocos entre saberes formalizados e saberes da experiência. A noção de “lugar aprendente” remete também às capacidades de ação coletiva dos atores e às ações de transformação desses mesmos atores (2010, p. 26-27).

Conhecer as diversas ruralidades e a compreensão dos processos de ensino que permeiam a educação rural no Território de Identidade do Sisal, na Bahia, seus sujeitos, instituições e práticas pedagógicas, torna-se relevante, pela pertinência das questões relacionadas à escola rural, historicamente silenciada, negligenciada e camuflada na perspectiva de conceber esta escola e suas práticas educativas, como espaços de aprendizagem, não menos importantes, ou inferior às práticas de escolas urbanas, uma realidade não apenas do território baiano, mas também nacional.

Assim, a problemática da educação rural, da formação de professores e do trabalho docente, do ponto de vista nacional e estadual, é ainda insuficiente e pouco estudada/pensada no âmbito da academia, dos governos e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Sobre a formação docente de profissionais que atuam nas escolas rurais, vale ressaltar a necessidade de saberes necessários, construídos na experiência com e no cotidiano da zona rural, são primordiais para uma prática significativa.

Historicamente, no Brasil, a educação nunca foi primazia e a educação rural, nunca esteve nas pautas das políticas públicas, como prioridade, embora seja estorrecedor o quadro da Educação Básica pública baiana e brasileira (SOUZA *et al*, 2010, p. 36).

Ao analisar a história da educação formal no meio rural brasileiro, Souza (2011a) enfatiza que nunca houve, de fato, a oferta de uma educação que contemplasse as discussões do meio rural, bem como sobre as necessidades da população local. Sobre esta questão, este autor, ressalta ainda que:

[...] a educação rural tem sido negligenciada pelas políticas educacionais, e, em outros momentos, são propostas políticas compensatórias e que partem da lógica urbanocêntrica, centrada na transferência da escola urbana para a escola rural, desconsiderando a cultural local, seu cotidiano e o modo como os sujeitos vivem e habitam no território rural (SOUZA, 2011a, p. 173).

No decurso da nossa história, a oferta da educação para a população rural nunca foi priorizada pelos órgãos competentes, ao longo da história da educação brasileira. A população dos territórios rurais sofria com a inexistência de uma educação que contemplasse as discussões do meio rural, sobretudo porque não havia uma diversidade de ofertas nas modalidades de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio – que pudesse atender esta população e suas demandas.

Conforme Almeida, D. (2005), a educação ofertada aos habitantes dos espaços rurais centra-se num modelo educacional com princípios e políticas que retratam a educação urbana. Trata-se, portanto, da transposição de uma lógica urbana para a escola rural. Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje é marcada por uma visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia o espaço rural e suas singularidades.

Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros (ALMEIDA, D., 2005, p. 286).

A condição do trabalho docente, abordada por Almeida, D. (2005), dá visibilidade às dificuldades enfrentadas pela escola, culminando nos baixos índices de aprendizagens, segundo as avaliações sistêmicas. Tais considerações apontam situações recorrentes nas escolas públicas, sobretudo, nas localizadas em territórios rurais.

É notória a escassez e a precariedade das políticas de educação para os espaços rurais. Isto é constatado na ausência de uma melhor infraestrutura e manutenção dos prédios escolares. Além disso, é inadequado e limitado o material didático-pedagógico utilizado no processo de ensino e de aprendizagem que contemple os anseios dos sujeitos desta realidade. Atrelado a isso, ainda existe a falta de formação docente que integre a cultura do meio rural aos saberes acadêmicos.

As propostas implementadas nas escolas da zona rural estão desvinculadas da cultura do seu povo. O conhecimento trabalhado pouco ou nada se relaciona com as vivências dos estudantes, caracterizando um currículo desvinculado com a realidade local.

Segundo Almeida, D. (2005), torna-se necessário que a escola rural pense seu currículo com base na história de vida, pois se configura como um trabalho centrado na memória, nas experiências, nas trajetórias e nos percursos de vida, uma vez que é “[...] um instrumento de formação que permite conhecer o homem e sua relação com o seu percurso escolar, permitindo-o identificar aquilo que foi realmente formador, em sua própria história de vida” (SOUZA, 2008, p. 146).

Infelizmente, as políticas públicas para a educação brasileira pouco se têm ocupado com a questão da formação, qualificação e mudança desse quadro de precariedade, dessa imagem negativa, conforme contextualiza Leite.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’ (LEITE, 2002, p. 14).

Ainda, sobre essa questão, Santos, F. afirma que:

[...] a população residente nas “zonas rurais” não possui escolas suficientes para atender as demandas de matrículas (principalmente nas séries finais do ensino fundamental), forçando, assim, os alunos “rurais” (denominados de alunos da roça) a buscarem a continuidade dos seus estudos nas escolas da cidade, se quiserem aspirar níveis mais elevados de escolarização. Tais aspectos demonstram bem a forma como a diversidade cultural é ignorada pelas políticas educacionais totalitárias que negam o direito à alteridade (2003, p. 148).

Sobre a política educacional rural, Leite (2002, p. 56) complementa que “são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais”.

As discussões sobre a Educação para os povos de territórios rurais intensificaram-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, mais especificamente com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e do Decreto nº 7.352, aprovados em 2001 e 2010, respectivamente.

No âmbito dessas discussões e baseada na Constituição de 1988, que versa sobre a educação rural na esfera de igualdade de direito e do respeito às diferenças, a LDBEN – 9.394/96, também abre espaço para uma adequação da escola à vida da população rural quando se refere às diferenças regionais. Como menciona no artigo 26, a educação no que se refere aos currículos, deve “ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, abrindo possibilidades para se pensar nas particularidades e singularidades/especificidades da educação rural e aproximá-la do contexto em que está inserida.

Contudo, a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 –, apesar do esforço em abordar questões no âmbito da educação rural, não avança no discurso e nem na prática, dando um tratamento periférico à educação rural, reservando apenas o artigo 28 (vinte e oito), para tratar diretamente sobre a questão.

Art. 28 – Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do trabalho agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

As escolas rurais no Brasil apresentam características singulares e que precisam ser consideradas nas ações pensadas/empreendidas nesses espaços. Em termos dos recursos disponíveis, da infraestrutura e dos suportes didático-pedagógicos, estes ainda são insuficientes e precários. Com infraestrutura

inadequada, estradas de difícil acesso, transportes impróprios e com professores sem formação específica para atuar nesses espaços, temos, superficialmente, um desenho da educação rural brasileira.

Nesse cenário, cinco anos depois, após aprovação do Parecer nº 36/2001, em 04 de dezembro de 2001, são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁴⁹ (BRASIL, 2001a). Segundo esse documento:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001a, p. 1).

Ainda, neste documento, podemos destacar dois importantes fundamentos para a Educação do Campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano e as relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001, p. 25), sinalizam a possibilidade de elaboração de “Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de integração e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao/do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria de vida (BRASIL, 2001a, p. 25).

A partir dessas bases legais, no ano de 2010, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, aprova o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Vale salientar que o PRONERA constitui-se como um avanço na efetivação de políticas da educação do campo, ao buscar garantir que a educação seja um direito de todos e todas que vivem no espaço rural brasileiro.

⁴⁹ Essas Diretrizes, baseadas na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Nessa perspectiva, gostaria de destacar que reconheço a luta, a mobilização, a organização e as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo em prol de políticas públicas voltadas para a educação das populações do campo – ou seja, uma educação escolar específica – na contemporaneidade, conforme sinalizam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), trata-se de uma proposta de educação que, ao considerar as especificidades e singularidades dos povos do campo, esteja atenta para a realidade dos “trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25).

Faz-se necessário, portanto, destacar que comungo com a perspectiva política da educação do campo, embora, reitere que a concepção de espaço rural e de escola rural assumidas neste estudo implica-se com uma dimensão sócio-histórica e geográfica, ao compreender o rural e a escola rural como espaços da existência humana; lugares onde a vida acontece; onde as pessoas produzem a vida através do trabalho, dos estudos, das lutas, do convívio em comunidade, do diálogo com o outro, das relações estabelecidas. O rural como espaço geográfico com características específicas, permeado pela diversidade cultural, multiplicidades de saberes e fazeres, de diferentes identidades étnico-raciais, de sentimento de pertencimento ao lugar onde emerge a vida, a labuta do trabalho e da sobrevivência. Portanto, um espaço que difere do território urbano-industrial, mas que mantém relações no âmbito cultural, social e econômico. Desse modo, “o rural não é definido por oposição e sim na sua relação com as cidades” (ABRAMOVAY, 2000, p. 2).

Entretanto, cabe ressaltar aqui, que a minha intenção não é estabelecer um contraponto e, ou mesmo, uma comparação entre rural-urbano; campo–cidade; educação rural–educação do campo. Embora reconheça que há uma discussão em torno das concepções destacadas, com diferentes olhares e posicionamentos, o meu trabalho se distancia desse quadro de análise comparativa e contrastiva porque compreendo que cada pesquisador, a depender das suas crenças filosóficas, políticas e pedagógicas, delimita o seu objeto de pesquisa. Neste caso, assumo a categoria rural para nomear os professores, para identificar as escolas e demarcar os espaços nos quais estão inseridas/localizadas geograficamente.

3.6.1. Pelos caminhos do Sertão: encontro com os colaboradores

Considerando as minhas vivências profissionais e o meu envolvimento com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*, delimitei o objeto de estudo e resolvi desenvolver a investigação em escolas públicas situadas no espaço rural de alguns municípios inseridos na dinâmica sócio-espacial do Território de Identidade do Sisal, no sertão baiano.

À medida que fui me apropriando do objeto, dos objetivos e do problema da investigação, passei a definir o grupo de colaboradores, considerando os critérios pré-definidos. A partir dos trabalhos desenvolvidos no Projeto de investigação-formação, *“Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias”*, no âmbito das práticas formativas nos componentes Práticas de Ensino em Geografia I, II III e IV e Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III, IV e das ações do Projeto de Extensão *“Linguagem Cinematográfica e Formação Docente: histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas”*, foi possível fazer um mapeamento de dados sobre os estudantes do curso de Licenciatura em Geografia e definir os possíveis colaboradores, considerando os critérios adotados. As escolhas já haviam sido feitas e o êxito da pesquisa, naquele momento, pensava eu, estava garantido. E com base nesse pensar, planejei o meu fazer.

Retornei ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, em março de 2010, agora como aluna regular do doutorado. Durante a realização das atividades solicitadas pelos professores do PPGEduC, fui revisitando a proposta inicial da investigação e me apropriando do objeto. Entretanto, para iniciar a pesquisa era necessário definir o grupo de professores com o qual iria realizar o trabalho investigativo.

Nessa itinerância, no segundo semestre de 2010, resolvi ir a campo – UNEB/*Campus XI* –, com o propósito de compor o grupo dos professores – possíveis colaboradores da pesquisa.

Sentindo-me segura pelo fato de fazer parte do corpo docente da UNEB/*Campus XI*, acreditando que não enfrentaria nenhum tipo de dificuldade para compor o quadro de colaboradores, fui ao encontro dos professores. Entretanto, mesmo com tanta convicção, fui envolvida por dúvidas, por incertezas e tensão, ao visitar as reminiscências das experiências vividas na ocasião da realização da

pesquisa de mestrado (PORTUGAL, 2005)⁵⁰ e, confesso que senti medo. Medo de reviver aqueles momentos de frustrações e desespero, decorrentes de muitas negações e rejeições, algumas resistências, inúmeras desconfianças de algumas professoras na ocasião da definição do campo da referida pesquisa.

De qualquer modo, precisava “caminhar o caminho” como propõe Macedo (2000, p. 27) e assim, segui em frente e dei o primeiro passo para percorrer os caminhos do sertão, ao encontro com os possíveis colaboradores. A minha primeira tentativa aconteceu mediante o convite para uma reunião na UNEB/*Campus XI*. Os convidados foram alguns professores em formação e outros que haviam concluído o curso recentemente (os denominados egressos).

No dia marcado, alguns não compareceram e justificaram por e-mail ou pelo telefone celular a ausência, mas sabendo do que se tratava, confirmaram a participação na pesquisa. Outros estiveram presentes e manifestaram o desejo em me ajudar nessa caminhada. Esses colaboradores já vivenciaram comigo experiências formativas, na condição de alunos nesse curso de graduação. Porém, precisava agregar, incluir mais professores. Alguns ex-alunos, sabendo do motivo da minha visita me procuraram e se colocaram à disposição, manifestando o desejo de contribuir com a minha trajetória de pesquisadora, sobretudo quando souberam que a temática versava sobre as histórias de vida e itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia que viviam naquela região, na zona rural e faziam parte daquele contexto de formação docente. Entretanto, nem todos os interessados que me procuraram contemplavam todos os critérios demarcados: ser e viver no espaço rural e exercer a docência em escolas rurais. Alguns eram (nasceram e viveram durante um tempo) do espaço rural e desenvolviam a docência em escolas rurais; mas viviam na sede do município, considerada pelo IBGE (2000), como espaço urbano. Outros nasceram, viviam e exerciam a docência em escolas rurais, como executores de ações de programas educativos oficiais (TOPA⁵¹, PETI⁵², ProJOVEM

⁵⁰ Quando resolvi ir a campo, visitar as escolas com o propósito de negociar e conquistar os sujeitos da pesquisa contatei quão difícil foi trabalhar com o objeto da pesquisa (as práticas avaliativas). A minha inserção em algumas escolas da rede pública municipal de Feira de Santana, situadas no espaço urbano, no processo de sedução de prováveis colaboradores da pesquisa foi marcada por percalços, negações, resistências. Apesar das dificuldades enfrentadas, algumas professoras acolheram o meu convite e a pesquisa foi realizada com êxito.

⁵¹ Todos pela Alfabetização. Programa lançado pelo Governo da Bahia em 09 de maio de 2007, cujo principal objetivo é alfabetizar de jovens, adultos e idosos, moradores das áreas urbanas e rurais de todo o estado.

⁵² O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) articula um conjunto de ações para retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 16 (dezesesseis) anos da prática do trabalho precoce,

Campo⁵³) e, um professor que trabalhava com crianças de 06 (seis) anos – classe de Alfabetização. Outros ainda, nascidos e residentes nas cidades, mas que trabalhavam em escolas rurais. Um professor nascido e residente da zona rural, atuando como professor de Geografia em classes de Educação de Jovens e Adultos no povoado⁵⁴ de Pataíba em Água Fria queria participar, mas o seu município não faz parte do Território de Identidade do Sisal, pois está inserido no Território do Portal do Sertão, cuja cidade polo é Feira de Santana. O mesmo também faz parte do quadro docente do município de Biritinga, no Território do Sisal, mas leciona numa escola situada na sede do referido município. Portanto, não atendia aos critérios estabelecidos.

Continuei com a minha busca por colaboradores e, transitando pelos caminhos/trilhas do sertão, no final da manhã, após conversa com alguns colegas professores, fui autorizada a visitar as salas de aulas na intenção de fazer um levantamento do perfil dos estudantes das novas turmas. Nessa pesquisa *in loco* identifiquei alguns professores que atendiam às exigências definidas, mas naquele momento nada ficou definido, apenas algumas sinalizações de aceitação. Registrei no meu diário de formação os contatos dos colaboradores (e-mail e telefone celular) e garanti que entraria em contato para agendar um novo encontro, no qual faria uma exposição sobre a pesquisa, o seu objeto e as etapas.

Voltei para casa, na cidade de Feira de Santana, muito satisfeita com os resultados da minha visita e, sobretudo, com a aceitação dos ex-alunos e da

exceto quando na condição de aprendiz, a partir de 14 (quatorze) anos. O programa compreende a transferência de renda – prioritariamente por meio do Programa Bolsa Família –, acompanhamento familiar e oferta socioassistenciais, atuando de forma articulada com estados e municípios e com a participação da sociedade civil. O PETI está estruturado em cinco eixos de atuação: informação e mobilização; busca ativa e registro no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal; transferência de renda; reforço das ações de fiscalização e monitoramento. (Disponível em <http://www.mds.gov.br>. Acesso em 12 de julho 2012).

⁵³ O ProJovem Campo – Saberes da Terra, programa desenvolvido pelo Ministério da Educação. A principal ação desse programa é a oferta de cursos de qualificação profissional e escolarização aos jovens, na faixa etária entre 18-29 (dezoito e vinte e nove) anos, residentes nas áreas rurais e que desenvolvem atividades no setor da agricultura familiar.

⁵⁴ Povoado é o aglomerado rural isolado que corresponde a aglomerados sem caráter privado ou empresarial, ou seja, não vinculados a um único proprietário do solo (empresa agrícola, indústrias, usinas, etc.), cujos moradores exercem atividades econômicas, quer primárias (extrativismo vegetal, animal e mineral; e atividades agropecuárias), terciárias (equipamentos e serviços) ou, mesmo, secundárias (industriais em geral), no próprio aglomerado ou fora dele. O aglomerado rural isolado do tipo povoado é caracterizado pela existência de serviços para atender aos moradores do próprio aglomerado ou de áreas rurais próximas. É, assim, considerado como critério definidor deste tipo de aglomerado, a existência de um número mínimo de serviços ou equipamentos (IBGE, 2000, v.7 não pag.).

possibilidade de inserção dos professores em formação, das novas turmas que se mostraram interessados em participar da pesquisa, mesmo sem conhecer a proposta da investigação.

No dia seguinte retornei às negociações. Encaminhei alguns e-mails, fiz algumas ligações telefônicas e consegui agregar novos professores no grupo de colaboradores. Assim, com essas novas aderências à pesquisa, contabilizei oito colaboradores. Estava com um número relevante, considerando a problemática, o objeto e as fontes de recolha de dados que seriam utilizadas no devir da pesquisa e os deslocamentos geográficos por nove escolas situadas nas áreas rurais de 05 (cinco) municípios do Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano, no período da realização das observações e das sessões de entrevistas narrativas.

Convicta da possibilidade de realização da pesquisa, mediante a composição do grupo de colaboradores, retornei aos estudos, no PPGEduC e no âmbito dos encontros e reencontros no GRAFHO, produzindo artigos e encaminhando para alguns eventos acadêmicos e, também, para a publicação em livros. A vida seguia! Era preciso continuar a trajetória.

No final do mês de outubro de 2010, com a intenção de oficializar o convite e a adesão dos professores, encaminhei, por e-mail, uma carta convite (Apêndice F) tentando articular o primeiro encontro com os colaboradores da pesquisa, agendando uma reunião no *Campus XI* da UNEB, cujo objetivo era apresentar, conforme combinado, a proposta de investigação. No dia marcado, cheguei no horário combinado, mas o pensado não foi possível de ser realizado, pois quatro dos colaboradores não compareceram e não entraram em contato justificando a ausência, dois professores chegaram no horário combinado, uma chegou mais cedo para confirmar a sua participação na pesquisa e justificar a que não poderia participar do encontro, na hora marcada, porque tinha outro compromisso agendado (consulta médica) no mesmo horário. Três encaminharam mensagem, via *e-mail*, explicando as ausências. Enfim, com a confirmação da ausência de mais da metade dos colaboradores, desisti de fazer a exposição oral, com a utilização de projeção de slides e, de forma sucinta, apresentei a proposta da investigação aos presentes. Após a conversa, as duas professoras presentes reafirmaram o aceite do convite, leram e assinaram a declaração de compromisso (Apêndice G).

O fim de ano chegou e com ele, muitas tarefas. Afinal, a vida de estudante e de professor, nesse período do ano, é sobrecarregada. Eu estava concluindo o

segundo semestre no PPGEduC, os professores da Educação Básica, colaboradores da pesquisa, envolvidos com as provas da quarta unidade, depois planejamento das atividades de recuperação e com o calendário das festas que marcam o término do ano letivo. Descansar era necessário. Desse modo, entre os meses de dezembro e meados de fevereiro, me fiz ausente da vida dos professores, pois compreendia que, naquele período, nada que desejasse propor seria possível se ser realizado. Estávamos em férias! Assim, só após o início do semestre letivo na UNEB, retornei a Serrinha, visando maior aproximação com os colaboradores.

No nosso primeiro encontro, em 2011, no *Campus XI*, alguns desafios a enfrentar. Três colaboradores tiveram que abandonar a pesquisa. Um me abordou nos corredores do prédio e, lamentando o afastamento e a impossibilidade de participar da pesquisa, alegou que foi removido da escola rural e transferido para uma escola da zona urbana do município de Serrinha. Disse-me que a coordenação da DIREC 12⁵⁵, além de promover a remoção sem comunicação prévia, também autorizou a diretora da escola atual de distribuir a sua carga horária com componentes variados no curso de formação de professores – Nível Médio, a saber: Didática, Pedagogia de Projetos, Psicologia Educacional e Ciências da Natureza.

A segunda professora, do município de Barrocas, após um longo período marcado pela ausência, sem participar dos encontros e, também não respondendo aos e-mails encaminhados também entrou em contato por telefone para me informar que tinha sido transferida para o Colégio Municipal, na sede do município, pois a professora da escola rural que estava afastada das atividades da sala de aula licença retornou às suas atividades e reivindicou o seu lugar naquela escola. Outro problema a resolver. Duas desistências, dois a menos.

No dia seguinte, mais uma notícia desanimadora. Uma experiente professora de Caldas do Jorro, povoado de Tucano, desde o resultado da seleção do doutorado, sempre manifestou o desejo de colaborar com a minha pesquisa, e eu já contava com a sua participação, mas nesse encontro, a mesma me confessou que leciona o componente curricular Geografia em classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno noturno. Questionada porque só agora socializou essa

⁵⁵ Diretoria Regional de Educação – Sede na cidade de Serrinha. A Direc 12 compreende 20 (vinte) municípios, 67 (sessenta e sete) escolas, com aproximadamente 36.000 (trinta e seis mil) alunos e 2.000 (dois mil) docentes. Os municípios que compõem a Direc 12: Água Fria, Araci, Biritinga, Barrocas, Canudos, Conceição do Coité, Cansanção, Euclides da Cunha, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

informação, a mesma argumentou que começou a sua carreira profissional na escola da roça, onde trabalhou por seis anos consecutivos nas séries iniciais e no segundo período do Ensino Fundamental e, além disso, gostaria muito de fazer parte do quadro de professores selecionados para a pesquisa. Agradei o seu empenho em fazer parte da pesquisa, mesmo lamentando muito, tive que excluí-la, justificando que um critério definido era desenvolver a docência no Ensino Fundamental. Agora eram três a menos. O que fazer? Simplesmente, o que foi possível: iniciei a primeira etapa⁵⁶ da pesquisa com cinco colaboradores.

Insatisfeita com a situação posta, retornei à UNEB/*Campus* XI, semanas depois, no início do mês do março e reiniciei a busca por mais colaboradores e comecei a investigar outros professores já formados, que não foram meus alunos e outros que vivenciaram comigo alguns semestre formativos, ainda no início do curso e que atendiam às exigências apresentadas. Utilizei a internet, mandei *e-mail*, consegui alguns contatos e entrei em ação. Os *e-mails* encaminhados não foram respondidos, então, a estratégia utilizada foi telefonar para cada um, e assim, obtive sucesso.

O primeiro telefonema foi para um ex-aluno, em fase final do curso. Conversamos rapidamente, pois o mesmo estava ocupado, solicitei o seu endereço eletrônico e combinei que iria a Universidade para uma conversa. No dia da visita, esse estudante não se encontrava no *Campus*. Então, escrevi uma mensagem (*e-mail* – endereço eletrônico) explicando o motivo do meu contato. Para minha surpresa, no dia seguinte, ao abrir a minha caixa de *e-mails*, havia uma mensagem desse professor:

Olá querida! Soube que a senhora esteve me procurando na UNEB, naquele dia não tenho aulas. Quanto a participar da sua pesquisa de doutorado será um prazer poder lhe ajudar e retribuir um pouco os seus ensinamentos, a sua colaboração e a sua capacidade em reconhecer e compreender as minhas dificuldades e, mesmo assim, sempre me incentivou a seguir em frente. Atitudes de compreensão que me ajudaram a não desistir. Quando a senhora me telefonou estava numa sessão de orientação monográfica com a professora Ana Margarete, por isso não pude alongar a conversa. Estou confirmando a minha participação. O que é que devo fazer? (Prof. Antônio Sena – E-mail, março de 2011).

⁵⁶ A primeira etapa da pesquisa corresponde à aplicação de um questionário (Apêndice C – Perfil biográfico do professor – colaborador participante da pesquisa) tendo em vista obter informações para compor o quadro perfil biográfico do grupo.

Confesso que fiquei emocionada ao ler a mensagem e também lisonjeada com a admiração manifestada pelo meu ex-aluno, reconhecendo o trabalho desenvolvido, no âmbito das atividades vivenciadas nos componentes Práticas de Ensino em Geografia. Essa acolhida do professor Antônio Sena foi muito importante, sobretudo, porque sinalizou a importância da pesquisa e da necessidade de investir na carreira docente. E, imediatamente respondi agradecendo o aceite e prontamente encaminhei o Questionário 01 – Perfil Biográfico do Professor – que necessitava para obter algumas informações preliminares, tendo em vista construir o perfil biográfico do grupo e planejar as minhas visitas, demarcando os lugares, considerando a localização das escolas.

Uma semana depois, recebo outro e-mail, dessa vez com a seguinte mensagem:

Olá! Boa noite professora Jussara. Para mim é um prazer poder participar deste momento de sua carreira acadêmica. Lamento por não poder fazer as atividades com mais rapidez, pois trabalho 60 horas semanais e ainda estou fazendo o TCC II, sem falar de minha família, principalmente do meu querido Levi que possui uma necessidade especial. Às vezes só tenho tempo para meus trabalhos nos finais de semanas. No entanto, consegui preencher o Questionário 1 no meu trabalho, à noite. Portanto, peço-lhe desculpas. Tentarei enviar o próximo trabalho no momento mais oportuno. Muito Obrigado pela compreensão.

Agora, já tinha garantido seis colaboradores. Ainda necessitava de mais e fui em busca. Continuei minha jornada de conquista. Através da ex-aluna e professora de Barrocas (uma das desistentes) consegui o número do celular de uma ex-aluna do curso. Várias ligações, sem sucesso. Certa tarde, telefonei novamente e uma irmã da moça atendeu a ligação e me informou que a professora que procurava estava no trabalho e só era possível falar com ela à noite. Não retornei a ligação.

No final da manhã do dia seguinte o telefone toca e era a professora do outro lado da linha. Justifiquei o contato, relatei a situação e fiz uma breve exposição sobre a pesquisa, a sua questão problematizadora, os objetivos e as atividades que nela seriam desenvolvidas, ressaltando que precisaria observar as práticas no cotidiano da sala de aula, e, também que faria entrevistas gravadas em áudio. A professora ouviu sem interferências a minha exposição, e, após todos os meus argumentos e explicações, naquele momento só fez um comentário:

– “Professora, eu posso ajudar, mas se for para ir para Serrinha participar de encontros, eu não poderei ir, pois trabalho pela manhã e pela tarde, durante toda a semana, e não posso faltar às aulas”.

Naquele momento lembrei-me da orientação do pesquisador Macedo (2000) que recomenda aos investigadores que se torna “[...] necessário estabelecer claramente, desde o início, que a pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta, e que as pessoas jamais serão incomodadas ou prejudicadas nos seus afazeres e relações” (MACEDO, 2000, p. 148). Desse modo, expliquei todas as etapas que faria ao longo do processo, alegando que quem faria os deslocamentos seria eu e que, todas as atividades previstas seriam realizadas nos espaços de atuação profissional dos colaboradores e nos seus lugares de vivências pessoais. Após a elucidação, a professora concordou com a proposta e assumiu o compromisso em participar da pesquisa. Agora já contabilizava sete professores. A realização da pesquisa estava garantida. Otimista com a confirmação da professora, no mesmo dia, encaminhei o Questionário 1 – Perfil biográfico do professor (Apêndice C) e após duas semanas recebi o material devidamente preenchido.

Compreendo que foi necessário narrar exaustivamente o acesso ao campo de pesquisa e todas as situações vivenciadas, nesta fase inicial, pois coaduno com Macedo (2000), ao afirmar que “[...] É fundamental a disposição das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até mesmo para co-construir o estudo como um todo” (MACEDO, 2000, p. 148).

Essas considerações retratam o processo vivenciado na composição do grupo de colaboradores e sua relevância no encaminhamento da referida pesquisa. Assim, a partir desse caminhar e apesar de algumas dificuldades enfrentadas, o pacto colaborativo se concretizou e a pesquisa foi iniciada meses depois.

3.6.2. Perfil biográfico dos professores

O grupo dos colaboradores desta pesquisa é constituído por seis professores de Geografia de escolas rurais, sendo três mulheres e três homens, como se pode observar melhor na Tabela 11, em que tracei o perfil biográfico dos professores, cujas histórias de vida, itinerâncias formativas e trajetórias profissionais foi o objeto de estudo desta investigação.

Dos seis professores, três vivem em diferentes povoados na zona rural do município de Serrinha. A professora Maria Madalena vive na localidade de Trocado no Povoado do Subaé e pertence à rede municipal desse município; o professor Wagner trabalha no município de Ichu, mas é morador do Povoado de Tanque Grande, e o professor Cleidson vive no Povoado da Chapada, onde desempenha a função de assistente administrativo numa escola municipal no mesmo povoado e trabalha em Araci, no Povoado de João Vieira, como professor de Geografia.

A professora Maristela vive no Distrito de Bandiaçu, no município de Conceição do Coité, mas desempenha as funções de professora no Povoado de Amorosa, no mesmo município e na escola Luiza Cecília, no povoado de Minação, espaço rural do município de Barrocas. A professora Adineide mora e desenvolve a docência no espaço rural do município de Teofilândia e o professor Antônio Sena mora em Araci, trabalha nesse município e no município vizinho, Teofilândia.

Quanto à formação inicial, todos os seis professores são graduados – Licenciatura em Geografia/UNEB/*Campus* XI. Quatro deles já possuem o título de especialista. A professora Adineide é especialista em Geografia Física; o professor Cleidson é pós-graduado em Ensino de Geografia; a professora Maria Madalena é especialista em Educação do Campo e a professora Maristela cursou a pós-graduação em Educação Ambiental.

A vida escolar de 05 (cinco) dos 06 (seis) professores, na Educação Básica, foi vivenciada em escolas rurais nos seus referidos municípios. Apenas o professor Antônio Sena iniciou e concluiu a Educação Básica numa escola urbana. Antes de ingressar no ensino superior, no *Campus* XI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, cinco vivenciaram a formação para a docência no curso de Magistério em nível médio e apenas um optou pelo curso de Formação Geral⁵⁷.

Todos os seis professores desenvolvem a docência em escolas rurais municipais. O ingresso no magistério, como profissão, de todos os professores aconteceu mediante a participação e aprovação em concursos públicos realizados nos respectivos municípios. Quanto à faixa etária, três estão inseridos na faixa entre 27 (vinte e sete) e 28 (vinte e oito) anos; dois na faixa de 30 (trinta) e 32 (trinta e dois) anos e um na faixa de 41 (quarenta e um) anos de idade. E apenas dois são casados: Antônio Sena e Maristela.

⁵⁷ Curso que corresponde ao antigo Científico.

TABELA 11 – Perfil Biográfico – Professores de Geografia – Colaboradores da pesquisa

Professor ⁵⁸	Sexo	Idade	Formação	Rede de Ensino / Município	Situação Funcional	Carga Horária	Tempo de serviço (anos)
Adineide	F	28	Magistério Licenciada em Geografia Pós-graduada em Geografia Física	Municipal Povoado de Socavão Teofilândia	Efetiva Concursada	20h	07
Maristela	F	32	Magistério Licenciada em Geografia Pós-graduada (Especialista) em Educação Ambiental	Municipal Povoado de Amorosa Conceição do Coité e Minação Barrocas	Efetiva Concursada	40h	12
Maria Madalena	F	30	Magistério Licenciada em Geografia Pós-graduada (Especialista) em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro	Municipal Povoado C. do Subaé Serrinha	Efetiva Concursada	40h	06
Antônio Sena	M	41	Magistério Licenciado em Geografia	Municipal Teofilândia/ Araci	Efetivo Concursado	60h	06
Cleidson	M	27	Formação Geral Licenciado em Geografia Pós-graduado (Especialista) Ensino de Geografia	Municipal Povoado de João Vieira Araci	Efetivo Concursado	20h	02
Wagner	M	28	Magistério Licenciado em Geografia	Municipal Povoado de Barra Ichu Lamarão	Efetivo Concursado	40h	04

Fontes: Questionário 01 e Diário de Campo da pesquisadora, 2012.
Elaboração: Jussara Fraga Portugal

Na infância, todos viveram a experiência do trabalho nas lavouras do sisal, do feijão, do milho e da mandioca. A inserção de crianças no mundo do trabalho árduo, na labuta da terra, é uma prática cultural, ainda hoje presente neste contexto

⁵⁸ O termo de consentimento dos professores colaboradores participantes da pesquisa autoriza-me a identificá-los em suas narrativas com os seus nomes e sobrenomes.

geográfico, cuja justificativa perpassa pela necessidade de contribuir com a família no seu sustento.

Quanto ao tempo de experiência profissional, quatro dos professores se encontram na faixa de 06-12 (seis a doze) anos no exercício docente; e dois estão inseridos na faixa de 01-04 (um a quatro) anos, portanto, professores que se encontram na fase inicial da carreira docente⁵⁹.

No que se refere à carga horária de trabalho, a professora Adineide exerce a docência numa escola no Povoado de Socavão, em Teofilândia, trabalhando 20 (vinte) horas semanais. A professora Maristela vive no povoado de Bandiaçu e trabalha 20 (vinte) horas semanais no povoado de Amorosa, situados no município de Conceição de Coité. Essa professora também faz parte do quadro de professores do município de Barrocas, trabalha 20 (vinte) horas semanais numa escola rural na localidade da Minação e leciona a disciplina de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental. E é concursada em ambos os municípios.

A professora Maria Madalena é moradora da localidade de Tratado, no povoado do Subaé em Serrinha e exerce a docência numa escola rural, na mesma localidade, com carga horária de 20 (vinte) horas semanais. No contraturno, trabalha 20 (vinte) horas semanais numa escola, na localidade de Lagoa Seca – Estrada de Biritinga, lecionando as disciplinas: Informática, Educação Física e Religião, substituindo uma professora afastada das atividades por problemas de saúde.

O professor Antônio Sena vive na Fazenda Chan, no município de Araci. Leciona 20 (vinte) horas numa escola rural no município de Teofilândia e, também, desempenha a função de técnico-administrativo na Secretaria de Educação do

⁵⁹ Ao realizar um estudo sobre a carreira do professor, Huberman (2007) afirma que a profissão docente é marcada por cinco fases. Esse modelo apresenta-se centrado nos anos de experiência profissional e não na idade cronológica dos professores. As fases na carreira profissional referendadas por Huberman (2007) são: a saber: a primeira, denominada de “entrada na carreira” que inclui as fases de ‘sobrevivência’ e de ‘descobrimento’ e compreende a escolha da profissão e o começo na e corresponde de um a três anos de atuação profissional; a segunda compreende o período entre quatro a seis anos de experiência docente produz-se a fase de “estabilização”. A terceira fase denomina-se “experimentação ou diversificação” abrange o tempo correspondente entre sete a vinte e cinco anos de atuação profissional. Nessa fase, o professor apresenta um maior dinamismo no seu fazer docente. Nesse momento, o professor encontra-se na fase de consolidação de um repertório pedagógico, experimentam novas práticas e diversificam métodos de ensino. A fase seguinte corresponde o período entre vinte e seis a trinta e cinco anos de atividade profissional na docência, o qual é marcado por um clima de “seriedade” e “distanciamento afetivo”. Nessa fase, caracterizada pela maturidade, o professor, de modo geral, vai desacelerando o ritmo da atividade profissional até paralisar a vida profissional. A quinta e última fase, denominada “conservadorismo” ou “desinvestimento”, o professor com mais de trinta e cinco anos no exercício da profissão apresenta-se resistente às inovações e demonstram apego às lembranças do vivido; “desencantados” se preparam para a aposentadoria.

município de Araci, após aprovação em concurso público para o cargo de assistente educacional.

O professor Cleidson vive no povoado de Chapada em Serrinha, onde trabalha no turno matutino como agente administrativo numa escola pública municipal e no turno vespertino, trabalha como professor de Geografia e Matemática no povoado de João Vieira, no município de Araci, com carga horária de 20 (vinte) horas semanais.

Wagner é morador da comunidade de Tanque Grande, no município de Serrinha e desempenha as funções de professor no Colégio Municipal Santo Antônio no Povoado de Barra, no município de Ichu, com carga horária de 20 (vinte) horas por semana.

Quatro dos seis professores – Adineide, Antônio Sena, Maria Madalena e Maristela – ingressaram na profissão docente antes da inserção na Universidade, no curso de Geografia; o professor Wagner, durante a formação, e apenas um professor – Cleidson – iniciou a carreira após a conclusão do curso de licenciatura.

Ser professor não foi a primeira opção profissional de três dos professores inseridos nesta pesquisa. Maristela desejou fazer o curso de Contabilidade, no Ensino Médio e, depois seguir a carreira de bióloga, mas fez o curso de Magistério – Nível Médio – por imposição da sua mãe; Wagner também não queria seguir a carreira de professor por causa do desprestígio social que essa profissão enfrenta, mas ingressou na carreira por falta de opção e, também, por considerar uma carreira de fácil empregabilidade na região, além da garantia de estabilidade no serviço público. O professor Cleidson desejou fazer o curso de Turismo e Hotelaria, mas não queria sair da roça e viver na cidade grande (Salvador). Posteriormente, a escolha pelo curso de Geografia se deu a partir das aulas ministradas por um professor de Geografia do ensino médio, numa escola pública na cidade de Serrinha.

Do grupo dos professores apenas três desejaram seguir o magistério como profissão. A professora Adineide desde criança almejou ser professora, influenciada pela mãe, professora leiga de escola rural. Ser professora de Geografia veio depois, no final do Ensino Fundamental, e a escolha revela a admiração de uma professora de Geografia que marcou a sua vida e pela qual nutre, ainda hoje, uma grande admiração. Já Maria Madalena, inicialmente, desejou ser professora de Letras, depois optou pela Pedagogia, mas, após as vivências num curso pré-vestibular, encantou-se pela Geografia ensinada por um professor e, a partir daí, tomou a

decisão e seguiu a carreira, após aprovação no vestibular da UNEB. Antônio Sena queria ser professor de Matemática, consequência do curso de Contabilidade, no Ensino Médio, mas não foi possível porque o curso de Licenciatura em Matemática era inviável pela distância geográfica, pois, naquele período, a Universidade mais próxima que ofertava esse curso era a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), cerca de 100 km (cem quilômetros) de distância do município no qual esse professor reside.

3.6.3. As escolas rurais: territórios da profissão

Esta seção foi destinada à caracterização descritiva das escolas rurais onde os professores colaboradores da pesquisa produzem a profissão e onde as suas práticas foram observadas. Vale ressaltar que as instituições aqui descritas foram escolhidas a partir da inserção dos professores na pesquisa.

Para compor este quadro descritivo das escolas foi utilizado inicialmente o Questionário 02 – “Imagens da Escola” (Apêndice F) que foi respondido por um integrante do quadro de servidores da própria instituição (diretor/a, coordenadora pedagógica e/ou secretária escolar). Depois de um contato inicial, o questionário foi entregue e após o seu preenchimento, conversei com o colaborador sobre a escola e fiz também visitas planejadas com a intenção de conhecer o espaço escolar para além da sala de aula, sempre acompanhada do servidor da escola (o/a informante).

As instituições que colaboraram com a pesquisa são identificadas pelos próprios nomes, conforme combinado com os seus representantes legais e com os professores, colaboradores/protagonistas da pesquisa.

Ao descrever cada unidade escolar, tive a intenção de retratar o universo da pesquisa, composto por 06 (seis) escolas públicas de 05 (cinco) localizadas no espaço rural dos municípios – Araci, Conceição do Coité, Ichu, Serrinha e Teofilândia – situados no semiárido da Bahia, no Território de Identidade do Sisal. Ao dar visibilidade às escolas, intencionei também tentar desconstruir o imaginário sobre a escola da roça desprovida de tudo: da falta de professores ou de professores desqualificados, das instalações precárias, das más condições de trabalho, da falta de infraestrutura, da inexistência de recursos didático-pedagógicos e dos alunos/estudantes sem perspectivas. Por outro lado, também desejo ressaltar

que mesmo essa escola “das faltas”, ainda hoje é um lugar que garante a milhares de crianças da roça, o acesso à educação formal.

Considerando a necessidade de conhecer os espaços onde os professores de Geografia da Educação Básica, colaboradores desta pesquisa, desenvolvem a profissão, resolvi fazer uma breve caracterização das unidades escolares, considerando a localização geográfica, o espaço físico, a organização do trabalho pedagógico, o censo escolar, a gestão escolar, o quadro técnico-administrativo, bem como o perfil socioeconômico, étnico-cultural dos educandos que estudam nestes espaços educativos.

Gostaria, ainda, de destacar que as informações sobre os estudantes e suas famílias não foram obtidas por meio de um instrumento de pesquisa sistemático, como por exemplo, questionários, entrevistas, mas, através do convívio com os dirigentes, professores, funcionários e, também com base nos dados do Censo Escolar. Quanto às informações sobre os elementos que compõem a caracterização das escolas – instalações físicas, infraestrutura, arquitetura, localização geográfica, recursos humanos, número de matrículas, equipamentos didático-pedagógicos, bem como a contextualização da organização do modelo de gestão administrativo-pedagógica – foram obtidos através de um questionário denominado “Imagens das Escolas” (Apêndice F) – instrumento utilizado, por mim, para a obtenção de dados significativos sobre cada escola, tendo em vista a descrição desses espaços educativos – através do acesso à leitura do Censo Escolar 2011; e, também por meio de informações disponibilizadas pelos servidores das referidas escolas, a partir de diálogos com os dirigentes, professores, professoras e funcionários de cada escola inserida na pesquisa e as observações “*in loco*”.

Acompanhei as práticas pedagógicas de 06 (seis) professores que exercem a docência nas classes de Ensino Fundamental, através da observação e dos registros, no diário de campo, das atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula, tendo em vista compreender o objeto delimitado, bem como a realização de entrevistas narrativas e a análise dos memoriais produzidos no decurso da investigação.

Considerando a necessidade de conhecer os espaços onde os professores de Geografia da Educação Básica, colaboradores desta pesquisa, Adineide, Antônio Sena, Cleidson, Maria Madalena, Maristela e Wagner desenvolvem a profissão, nesta seção, o meu objetivo é apresentar as escolas, tendo em vista destacar/dar

visibilidade aos espaços/cenários da pesquisa, através da caracterização física, administrativa e pedagógica, destacando a localização geográfica, o espaço físico, a gestão escolar, a composição do quadro docente e técnico-administrativo, a organização do trabalho pedagógico, dados estatísticos de matrícula, aprovação e reprovação, gestão escolar e o perfil socioeconômico, e étnico cultural dos estudantes – crianças e adolescentes – atendidos nesses espaços educativos.

Escola Municipal Ana Oliveira



Imagem 8: Fachada da Escola Municipal Ana Oliveira
Povoado de Socavão – Teofilândia-BA
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Escola municipal inaugurada em 1985, localizada no Povoado Socavão, no município de Teofilândia, distante 08 km (oito quilômetros) do centro da cidade. Essa unidade escolar recebe o nome de uma filha da terra, a ex-deputada Ana Oliveira⁶⁰,

⁶⁰ Nanú, como era conhecida a ex-deputada estadual Ana Oliveira do Partido Libertador (PL), nasceu no distrito de Pedras, hoje, Teofilândia, em 07 de março de 1913 e mudou-se, ainda pequena, para Carnaíba, distrito de Juazeiro, na região do São Francisco. Ocupou o cargo de legisladora na Câmara de Vereadores, em 1934, em Juazeiro, que logo em seguida foi para Assembleia Legislativa, tendo várias legislaturas. A sua luta mais marcante na sua trajetória política foi em defesa do voto da mulher. Vereadora em Juazeiro-BA, 1934. Suplente de deputado estadual pelo Partido Libertador-PL, 1955-1959 e 1959-1963, assumiu por diversos períodos. Eleita deputada estadual pelo PL, 1963-1967, reeleita pela Aliança Renovadora Nacional-ARENA, 1967-1971, 1971-1975 e 1975-1979.

falecida em 1º de setembro de 1985. Em 2012, ano em que o levantamento dos dados (pesquisa de campo) foi realizado, essa escola atendia 360 (trezentos e sessenta) estudantes, residentes no povoado e em mais oito localidades: Laranjeira, Morrinho, Alecrim, Pau D'arco, Januária, Maria Preta, Malhada Grande e Caiçara localidades do município de Teofilândia e Baraúna do Rumo e Cedro que fazem parte do município recém-emancipado Barrocas.

O espaço físico dessa unidade escolar é ocupado em 02 (dois) turnos – manhã e tarde –, durante todo o período letivo. É a única escola da rede municipal de Teofilândia nucleada e comporta quatro prédios (o principal no Povoado do Socavão e três anexos situados nas localidades de Laranjeiras, Morrinho e Alecrim). Atende crianças e jovens na faixa etária de 04-14 (quatro a quatorze) anos (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). No prédio do Socavão a faixa etária varia entre 10 e 31 (dez e trinta e um anos). Desse contingente, apenas 04 (quatro) estudantes estão acima da faixa etária ideal para cursar os anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo a coordenadora pedagógica, o processo de nucleação empreendido em 2005 foi decorrente da necessidade de reorganização da rede de ensino, nas áreas rurais destacadas, cujo principal objetivo foi a redução do número de turmas multisseriadas (turmas que atendiam da alfabetização a 4ª série e que passaram a trabalhar com duas séries: 1ª e 2ª e 3ª e 4ª séries). Esse processo organizacional só foi possível por conta do trabalho coletivo (parceria) que já existia entre a escola e as comunidades (onde as unidades escolares estão localizadas) através de ações conjuntas com associações, igrejas e sindicatos.

O prédio principal, situado no Povoado de Socavão é composto por 05 (cinco) salas de aulas, ventiladas e bem iluminadas naturalmente e sempre muito limpas. Há também uma sala ampla que funciona como minilaboratório de informática com 12 (doze) microcomputadores e uma pequena sala de leitura e de TV e vídeo. Além disso, há uma sala grande que comporta a secretaria, a sala de professores e a sala da direção.

O espaço físico também é composto por sanitários (dois banheiros) para os estudantes e um para os professores. Uma cantina onde é preparada a merenda fornecida diariamente, um espaço – sala pequena – ocupado pelo almoxarifado e depósito, uma pequena área de recreação descoberta e uma sala do Jornal Circular (projeto da escola onde os alunos, junto com professores e representante

comunitários produzem o jornal da escola), cuja primeira edição foi publicada em 2006 e uma quadra esportiva construída em 2011, na área externa da escola, que também é utilizada pela comunidade.

As crianças e os adolescentes matriculados provêm de famílias de classe social baixa, os pais e as mães são trabalhadores rurais, trabalhadores temporários que saem da região para trabalhar na construção civil, nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro e, também, na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia. A grande maioria possui uma renda mensal com predomínio de um salário mínimo, embora a maioria esteja inserida na economia/mercado informal, alguns deles trabalham nas feiras livres da região, comercializando hortifrutigranjeiros.

Devido aos constantes fluxos migratórios para o centro sul do país, a maioria das famílias é comandada pelas mulheres. De acordo com as informações da coordenadora, a maioria dos pais dos estudantes cursou o Ensino Fundamental completo, outros têm Ensino Médio e poucos são analfabetos. Muitos deles estudaram na escola.

Segundo a coordenadora, a integração da escola com a comunidade se faz por intermédio de reuniões de pais e mestres e de eventos culturais. Ainda, segundo esta profissional:

A parceria escola-família-comunidade é o ponto mais forte, pois tudo que se faz na escola, as tomadas de decisão, gerenciamento dos recursos financeiros... tudo tem a participação da comunidade. Ao analisarmos toda história da escola, os avanços obtidos só foram possíveis por causa desta parceria, desta vontade de contribuir com o trabalho da escola. O retorno disso tem refletido no aumento do número de matrículas a cada ano (Coordenadora da Escola – 2011).

Quanto aos equipamentos, a Escola Ana Oliveira possui 02 (dois) aparelhos de televisão, 02 (dois) aparelhos de DVD, 02 (dois) mimeógrafos a álcool, 16 (dezesseis) computadores, 04 (quatro) unidades na secretaria e 12 (doze) no pequeno laboratório, 01 (um) notebook, 02 (duas) impressoras, 02 (dois) rádios portáteis.

Os alunos matriculados na escola encontravam-se na faixa etária entre 04 a 31 (quatro a trinta e um) anos. Mais de 70% (setenta por cento), cerca de 252 (duzentos e cinquenta e dois) alunos é composta por adolescentes. Segundo a

coordenadora escolar, os estudantes apresentam comportamentos característicos da faixa etária, são crianças e jovens agitadas, alegres.

A diversidade de religiões é outro fator marcante na escola. Além da presença de membros da Igreja Católica, nesta escola, muitos estudantes e suas famílias frequentam os cultos da Assembleia de Deus, a Igreja Gideões Missionários.

O quadro técnico-administrativo dos prédios que compõem a unidade escolar é composto por 14 (quatorze) funcionários, sendo dois dirigentes e uma coordenadora pedagógica, duas secretárias escolares e cinco motoristas que atendem a escola núcleo/unidade escolar no serviço de transporte dos estudantes, dos cinco profissionais, quatro são pais de alunos da escola.

O quadro docente é composto por 17 (dezessete) professores; 14 (quatorze) possuem graduação – licenciaturas; dos quais 09 (nove) são especialistas e 01 (um) é mestre em educação; 02 (dois) estão em formação inicial docente, uma na Licenciatura em Geografia e outra em Pedagogia.

As dirigentes escolares são licenciadas: a diretora é pedagoga e especialista em Alfabetização e Letramento e a vice-diretora é geógrafa. A coordenadora pedagógica é pedagoga, especialista em Educação Ambiental para a sustentabilidade pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido na Universidade do Recôncavo da Bahia – UFRB.

No que se refere à avaliação do rendimento escolar, a coordenadora afirmou que a escola adota a perspectiva da avaliação processual, com a utilização de diferentes instrumentos e procedimentos avaliativos, como por exemplo: uso de portfólios, relatórios de pesquisa de campo, seminários, relatos de experiências, análise de livros literários (diários). O uso dos referidos instrumentos varia de acordo com o planejamento dos professores e dos objetivos das disciplinas que compõem a proposta curricular da escola.

A escola participa de diversos Programas, a saber: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Alimentação Escolar (PNAE/PNAC) – Merenda Escolar; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Governo Federal, através das ações do Ministério da Educação – MEC.

Ainda, segundo a coordenadora pedagógica, a escola trabalha na perspectiva de valorizar a cultura local e na possibilidade de promover a interação da

comunidade escolar e local com outras culturas através da internet⁶¹. De acordo com as informações da coordenadora, a comunidade se organizou e elaborou um projeto que visava à construção e organização de um espaço com tal finalidade. Encaminhou ao poder público municipal. Na ocasião não logram êxito, mas numa outra oportunidade, mais especificamente no Seminário de Parceria, promovido pela Mineração Fazenda Brasileiro (Empresa de extração de minério que faz parte do grupo canadense Yamana Gold) que atua no município desde 1981, o grupo de gestores da escola apresentou e defendeu o referido projeto, alegando que tal investimento possibilitaria a integração entre a escola e as comunidades circunvizinhas. A mineradora aprovou a proposta e assumiu 75% (setenta e cinco por cento) do investimento necessário, correspondente o valor de R\$ 18 mil reais. Os 25% (vinte e cinco por cento) restantes foram assumidos pela comunidade escolar (mutirão na construção do prédio e arrecadação de dinheiro com a promoção de eventos culturais) e a prefeitura municipal.

Este prédio construído na área da escola, através dessa parceria, é denominado Casa de Cultura, espaço que abrange o laboratório de informática, a sala de TV e vídeo e a biblioteca e que são utilizados pela comunidade escolar e pela comunidade externa.

Além das atividades regulares, no contraturno, a escola oferece aos estudantes atividades de reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática. As aulas são ministradas por professores da própria escola.

O Projeto Vozes do Campo, coordenado pela professora de Educação Física com formação básica em Música. Neste projeto, as crianças e adolescentes aprendem canto e a tocar diferentes instrumentos musicais, especialmente o pandeiro, o violão, o timbau e o triângulo por se tratar de instrumentos que fazem parte das práticas musicais da região.

Outra atividade relevante desenvolvida na escola é a produção do Jornal Circular. Inicialmente, essa atividade foi gestada com a intenção de transdisciplinarizar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, seduzindo todo o corpo docente para a importância no rendimento linguístico e gramatical dos alunos, estimulando também a escrita por meio de publicações jornalísticas, tornando-os investigadores de um saber crítico e reflexivo, junto a todos os agentes

⁶¹ Facebook, e-mail da escola; blog, Orkut. A ideia é promover a interação da escola com os estudantes e professores, através das redes sociais.

da circunferência escolar. Com as edições que circulavam pela comunidade, a escola sentiu necessidade de ampliar os campos de produção, inserindo a participação da comunidade que utiliza deste meio para informar e divulgar eventos, acontecimentos e atividades diversas.

Segundo a coordenadora, o evento que mais agrega a participação da comunidade é o “Arraiá – A Fogueira está queimando” realizado nas vésperas das Festas Juninas, na parte externa da escola. Há 12 (doze) anos, a comunidade escolar, anualmente, elege um eixo temático vinculado a um problema social (Saúde pública, o uso da água, desenvolvimento sustentável) e questões culturais (“Luiz Gonzaga – O rei do baião”; a cultura local, cultura nordestina, indígena, amazônica; mais respeito – sou do campo – cultura campesina) e questões religiosas numa perspectiva cultural.

A Escola Ana Oliveira ao longo dos anos vem construindo uma boa representação social no município e dentro das comunidades que atende. Para os dirigentes, alguns dos fatores que podem ter contribuído são: (1) a defesa por uma educação mais próxima da realidade dos estudantes; (2) a atuação e envolvimento da escola frente aos problemas sociais das famílias (realização de projetos e campanhas para a aquisição de alimentos, roupas,...); (3) a atuação do grupo de funcionários na realização de suas atividades e (4) a formação acadêmica dos professores que sustentam as práticas educativas que são efetivadas no âmbito da escola.

É nessa escola que a professora Adineide trabalha 20h semanais lecionando a disciplina Geografia, desde fevereiro de 2006, após aprovação em concurso público.

Escola Municipal João Muniz dos Santos



Imagem 9: Fachada da Escola Municipal João Muniz dos Santos
Povoado de Barreiro – Teofilândia-BA
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

A Escola Municipal João Muniz dos Santos foi fundada no ano de 1976 e chamava-se Escola Santo Antônio. No ano de 1998, o prédio foi ampliado e recebeu o nome de Escola Municipal João Muniz dos Santos, em homenagem a um dos primeiros moradores da localidade. Essa escola situa-se no Povoado de Barreiro, à margem direita da BR116 Norte, na divisa dos municípios de Teofilândia e Araci. Essa unidade escolar faz parte da rede municipal de ensino de Teofilândia e localiza-se a 07 (sete) km da sede do município. A localização indevida desse prédio escolar possibilita o convívio com o ruído intenso dos caminhões, automóveis, motocicletas e ônibus que transitam diariamente na referida rodovia federal. A arquitetura do prédio não dispõe de mecanismos que impeçam a poluição sonora e, também, a poluição atmosférica, causadas pelo intenso tráfego na referida rodovia federal que corta o território brasileiro de norte a sul.

Essa unidade escolar funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite). O público-alvo atendido no ano de 2012 era composto por 188 (cento e oitenta e oito) crianças e adolescentes, estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º – nos turnos matutino e vespertino e 20 (vinte) estudantes

da Educação de Jovens e Adultos no período noturno, perfazendo um total de 208 (duzentos e oito) estudantes na faixa etária de 07 (sete) a 80 (oitenta) anos, residentes no povoado de Barreiros e das localidades do Sítio Novo e Pé de Serra, pertencentes ao município de Teofilândia.

A estrutura física é composta por 05 (cinco) salas de aula, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) pequenos sanitários para os alunos, 01 (um) depósito, 01 (uma) sala que abriga a secretaria e a diretoria no mesmo ambiente, agregado a um sanitário usado pelos professores e pessoal técnico-administrativo. No espaço entre os muros da escola, a área pequena impossibilita a realização de atividades recreativas com as crianças. Os momentos de recreação e jogos são realizados na quadra poliesportiva construída na frente do prédio escolar, à margem da BR 116 Norte.

Os alunos são oriundos da classe popular, em geral, filhos de pais trabalhadores do setor terciário (serviços). Muitos deles trabalham na construção civil como pedreiros, auxiliares de pedreiros e serventes nas cidades de Feira de Santana, Salvador e em outras cidades dos estados de Minas Gerais e Santa Catarina e Paraná. A maioria das mães trabalha como vendedoras ambulantes (autônomas) e como empregadas domésticas nas residências na cidade de Teofilândia, com renda mensal inferior a um salário mínimo. Segundo a dirigente da escola, a grande maioria dos pais dos alunos atendidos nessa unidade escolar, cerca de 70% (setenta por cento), tem nível mínimo de escolaridade – completou o Ensino Fundamental I e alguns são analfabetos –, e outro grupo minoritário tem formação no Magistério – nível médio. Desse modo, caracteriza-se como um grupo com baixo nível socioeconômico e cultural.

Segundo a diretora, a escola mantém uma relação próxima das famílias, sobretudo com as mães dos estudantes. Durante o ano letivo, a escola promove encontros de pais e mestres, nos quais abordam temas específicos relevantes sobre a formação de pessoas, segurança, violência, drogas, relacionamento pais e filhos, direitos e deveres das crianças e da família junto à escola etc, tendo em vista aproximar a escola da comunidade que segundo a diretora e a coordenadora, caracteriza-se, ainda hoje, como um grande desafio da gestão escolar da referida instituição.

O quadro docente é composto por 09 (nove) professores concursados e uma professora auxiliar que atua na classe de Educação Infantil, dos quais, 06 (seis)

possuem formação no ensino superior – curso de licenciatura e 03 (três) com formação – Magistério (Ensino Médio).

O corpo dirigente é composto por apenas uma diretora e uma secretária escolar. A diretora é licenciada em Geografia. Já o quadro de funcionários é composto por 04 (quatro) servidores que desenvolvem as funções de serventes que cuidam da limpeza e do preparo da merenda escolar e de 01 (um) porteiro.

A escola dispõe do serviço de coordenação pedagógica desenvolvido por uma técnica da Secretaria Municipal de Educação que, também, atende a mais três escolas. A professora-coordenadora frequenta a escola uma vez por semana e participa das reuniões de planejamento que acontecem duas vezes ao mês, sempre aos sábados letivos. Essa profissional é a responsável pela formação continuada dos professores na própria escola e participa ativamente das atividades de planejamento pedagógico e das ações formativas junto às famílias dos estudantes.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, a escola dispõe de uma televisão 29' (vinte e nove polegadas), 02 (dois) aparelho de DVD, 01 (um) aparelho de som, 01 (um) retroprojetor, 06 (seis) computadores, 01 (uma) impressora, 01 (uma) copiadora, 01 (um) mimeógrafo a álcool e 01 (uma) antena parabólica.

A escola está inserida nos seguintes Programas do Governo Federal: Alimentação Escolar – PNAE/PNAC (Merenda Escolar); o Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE, normalmente, a escola é contemplada com uma única parcela para melhoria nas condições físicas e na aquisição de aparelhos/recursos didáticos; o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. As verbas deste programa são destinadas para a aquisição de materiais didáticos e pequenos reparos na infraestrutura da escola e aquisição de materiais permanentes em geral; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Dentre os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, o mais festejado é o São João que acontece com bastante participação dos alunos.

Segundo o professor Antônio Sena, nesta escola há uma administração bastante participativa. Todas as decisões, tendo em vista o bom funcionamento da escola, são tomadas pelo grupo gestor em parceria com os professores, funcionários e membros da comunidade, geralmente, pais de alunos.

Em 2009, a turma da 4ª série em que o professor Sena lecionava teve o melhor índice no IDEB de Teofilândia, com média 4,0 (quatro). Já em 2011 houve uma queda no IDEB para 3,8 (três vírgula oito).

O professor Antônio Sena trabalha nessa escola desde 2007, após a aprovação em concurso público no ano de 2006. De 2008 até 2012 lecionava na 4ª série e com a inserção da educação de nove anos no ensino fundamental passou lecionar uma transição de 4ª série para 5º ano.

Escola Municipal José Brígido da Silva



Imagem 10: Fachada da Escola Municipal José Brígido da Silva
Povoado de João Vieira, Araci-BA
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Localizada no Povoado de João Vieira, a 24 (vinte e quatro) km da sede do município de Araci, a Escola Municipal José Brígido da Silva, cujo nome é uma homenagem a um ex-prefeito do município, líder político de uma família que durante décadas se manteve na liderança do poder local, atendeu, em 2012, 271 (duzentos e setenta e um) crianças, jovens e adultos, nos 02 (dois) turnos de funcionamento (manhã e tarde). No turno matutino foram matriculados 114 (cento e quatorze) estudantes e no turno vespertino 157 (cento e cinquenta e sete).

Os estudantes matriculados nessa unidade escolar são residentes do próprio povoado e das fazendas circunvizinhas: Lagoa do Boi, Lagoa da Jurema, Lagoa dos Cavalos, Lagoa da Picada, Lagoa das Pedras, Pau de Abelha, Jitirana, Guerra, Barreiro Preto, Serra, Tapera, Perpétua e Redondinho. Os deslocamentos dos estudantes são realizados através de automóveis e ônibus (transporte escolar) com os recursos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE⁶².

Nos dois turnos de funcionamento, essa escola oferece exclusivamente o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 8º ano). À noite, o prédio escolar é emprestado à Secretaria Educação do Estado da Bahia, que oferece à comunidade o curso de Ensino Médio à distância.

O prédio possui 05 (cinco) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática com 08 (oito) computadores, 01 (uma) cozinha onde é produzida a merenda escolar, 01 (uma) pequena sala que acomoda a secretaria e a diretoria, um depósito, 03 (três) banheiros: 01 (um) para os estudantes (meninos), 01 (um) para as estudantes e 01 (um) pequeno banheiro para os professores e demais funcionários, além de 01 (um) pátio semicoberto.

Esse prédio escolar é abastecido pelo serviço de água encanada pela Empresa Baiana de Águas e Saneamento – EMBASA, cujo serviço é irregular, exigindo da direção da escola, armazenar frequentemente a água em reservatórios.

As instalações se encontravam em bom estado de conservação e sempre limpas. Os educandos pertencem a uma classe de nível socioeconômico baixo, em geral com pais e mães trabalhadores assalariados, cujas profissões exercidas, informadas pela dirigente escolar, eram: domésticas, faxineiras, comerciários, feirantes, pequenos agricultores, lavradores, alguns são professores, trabalhadores da construção civil (pedreiros), a maioria com nível de escolaridade baixo. Registrou-se também, pais que estavam desempregados, que sustentam a família com os benefícios da Bolsa Família e da Bolsa Escola.

⁶² O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congêner, para custear despesas com a manutenção de veículos escolares pertencentes às esferas municipal ou estadual e para a contratação de serviços terceirizados de transporte escolar, tendo como base o quantitativo de alunos da Educação Básica que utiliza o transporte escolar e informados no censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) relativo ao ano anterior ao do atendimento. Criado em 2004, o PNATE tem como objetivo garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos da Educação Básica residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios. (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 10 mar. de 2012).

Dentre os 11 (onze) professores que atuavam no ano de 2012 nessa escola, 05 (cinco) são licenciados e 06 (seis) são licenciados com pós-graduação. Os dirigentes escolares estavam em processo de formação acadêmica, no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, numa instituição privada, na modalidade à distância.

A relação escola-família é restrita aos eventos/festejos juninos e às reuniões de pais e mestres, cujos encontros acontecem sempre a cada três meses, com o objetivo principal de entregar os boletins com os resultados do rendimento escolar na unidade letiva. A ênfase maior centra-se no desempenho acadêmico de cada aluno. A frequência – exigência da Bolsa Escola, atendimento individual.

Com relação aos recursos didático-pedagógicos, a escola possui uma televisão 29' (vinte e nove polegadas), 02 (dois) aparelho de DVD, 01 (um) aparelho de som, 01 (um) retroprojeto, 06 (seis) computadores, 01 (uma) impressora, 01 (uma) copiadora, 01 (um) mimeógrafo a álcool e 01 (uma) antena parabólica.

No contraturno, fora dos muros da escola, os estudantes participavam das ações do Projeto Agente Jovem⁶³, com aulas de reforço escolar numa casa alugada pela Secretaria Municipal de Educação, no próprio povoado.

Foi nessa escola que o professor Cleidson Mota iniciou, em 2012, a sua carreira profissional docente no âmbito da educação pública, após aprovação em concurso para professor de Geografia da rede de ensino do município de Araci, realizado no ano anterior.

⁶³ “O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano é um programa do Governo Federal voltado a jovens de 15 a 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social, pertencentes a famílias de baixa renda, isto é, com renda per capita de até meio salário mínimo. O Projeto Agente Jovem tem por objetivo o desenvolvimento pessoal, social e comunitário desses jovens. Para isso, o projeto proporciona capacitação teórica e prática, por meio de atividades que não configuram trabalho, mas que possibilitam a permanência do jovem no sistema de ensino com uma formação cidadã preparando-os para futuras inserções no mercado de trabalho e para atuação na comunidade” (Disponível em <http://www.guiadedireitos.org>. Acesso em 12 de mar. 2013).

Escola Municipal de 1º e 2º graus Jonice Silva Lima



Imagem 11: Fachada da Escola Municipal de 1º e 2º graus Jonice Silva Lima
Povoado do Subaé, Serrinha-BA.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Situada no Povoado do Subaé, no município de Serrinha, distante 18 km da sede do município, atendendo 277 (duzentos e setenta e sete) estudantes (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), dos quais, no ano letivo de 2012, 09 (nove) encontravam-se matriculados na Educação Infantil; 75 (setenta e cinco) estudantes no Ensino Fundamental I; 102 (cento e dois) estudantes no Ensino Fundamental II e 91 (noventa e um) no Ensino Médio, nos três turnos de funcionamento – manhã, tarde e noite.

A Escola Municipal de 1º e 2º graus Jonice Silva Lima foi construída num terreno doado pelo senhor Miguel Santiago de Oliveira, morador da localidade e foi inaugurada em 1956 com o nome de Nossa Senhora das Graças. Em 1985, com a implantação do antigo ginásio, a escola recebeu o nome atual, em homenagem à mãe do então prefeito Antônio Josevaldo Silva Lima, que na ocasião realizou uma pequena reforma no prédio. Hoje, essa escola é composta por três espaços. O prédio principal situa-se no Povoado do Subaé e atende às turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II mais as classes de Ensino Médio. Um prédio anexo situa-se na localidade de Trocado, numa distância de 02 km (dois quilômetros) do prédio principal e no qual funciona a creche-escola que atende 11

(onze) crianças de 0–03 (zero a três) anos. Em outro prédio próximo são realizadas as atividades do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, cujas ações são voltadas para atender, prioritariamente, os estudantes dessa unidade escolar, mas é também extensivo à comunidade do Subaé e adjacências.

Os estudantes matriculados no ano letivo de 2012 são filhos de trabalhadores rurais e alguns jovens estudantes do noturno trabalham no comércio na cidade de Serrinha, na agricultura e outros são operários da construção civil. Os alunos são moradores do povoado do Subaé e de outras localidades circunvizinhas do próprio município (Chapada, Malhada do Alto, Mato Fino, Mato Grosso, Tamarindo, Trocado e Fazenda Morro, Boa Vista I e Boa Vista II, Barra do Vento) e também de municípios vizinhos, exemplo Povoado de Bandiaçu – município de Conceição do Coité e dos povoados de Ladeira e Toco Preto no município de Barrocas.

As instalações físicas dessa unidade escolar, cuja arquitetura não é adequada para abrigar uma escola, embora sempre limpas, necessitavam de uma reforma, tendo em vista o seu estado de conservação. O mobiliário das salas de aula também estava gasto pelo uso e pelo tempo.

O prédio principal possui 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) cozinha, um depósito, banheiros, 01 (um) pequeno espaço onde funcionavam de forma improvisada a sala de leitura e 01 (um) minilaboratório de informática com 10 (dez) máquinas (microcomputadores) com acesso à rede mundial – Internet. Durante a minha permanência nessa escola, observei que esse espaço é frequentado pelos alunos e professores. O espaço físico denominado Sala de Leitura, na realidade funciona como uma minibiblioteca na qual os alunos e professores retiram livros para leitura e para realizar pesquisas na sala de aula ou nas suas casas.

O pequeno espaço interno da escola não é apropriado para a realização de atividades de recreação. A merenda é servida diariamente, e por falta de um refeitório, os estudantes comem sentados nos corredores e/ou nas salas de aula.

Quanto aos equipamentos, a escola dispõe de: 02 (dois) aparelhos de som cd/player, 02 (dois) aparelhos de televisão, 01 (um) retroprojektor, 10 (dez) microcomputador, 03 (três) impressora; 01 (um) data show e tela de projeção, 01 (um) notebook, 01 (uma) caixa amplificada, antena parabólica, 02 (dois) aparelhos de dvd e diversos mapas temáticos atualizados e outros recursos didáticos (corpo/torço humano, luneta, esqueleto humano, ábaco e globo terrestre).

Esse prédio escolar é abastecido pelo serviço de água encanada fornecido pela Empresa Baiana de Águas e Saneamento – EMBASA.

As atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade local acontecem por meio de reuniões periódicas (por unidade letiva e uma assembleia geral onde são apresentadas e discutidas as regras de convivência com os pais e mestres e festas em comemoração as datas festivas e outros eventos culturais e esportivos), conforme informação dos dirigentes.

Dentre as atividades desenvolvidas na escola, os dirigentes escolares destacaram a Semana do Meio Ambiente, Semana do Estudante, Semana da Consciência Negra, Gincana Junina com o objetivo da consciência da preservação do espaço escolar, Festa Junina, Semana de Cinema – Cine Jonice; Festival de talentos (Eventos Artístico-Culturais).

As atividades denominadas de “Semana do Folclore”, “Revista Literária e Apreciação Literária”, “Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP”, “Olimpíada de Língua Portuguesa, Astronomia – OBA” e aulas de campo (Viagens para Salvador, Paulo Afonso e Chapada Diamantina e outros lugares mais próximos da escola) são atividades realizadas por professores e alunos e são também consideradas como procedimentos no âmbito das avaliações do rendimento escolar.

Os dirigentes escolares são escolhidos através de indicação política. Entretanto, ao contrário das demais unidades escolares do município, cujos dirigentes são indicados por políticos locais (vereadores, prefeito e vice-prefeito), os três dirigentes da Escola Jonice Silva Lima, nesta gestão municipal foram indicados pelos representantes da Comunidade, através do Conselho Comunitário que tem autonomia no processo de avaliação do desempenho dos dirigentes/gestores escolares com a participação na indicação e ou substituição de nomes de profissionais para a assunção dos cargos.

Dos três dirigentes, apenas um possui formação em nível superior, curso de Administração realizado na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus* XI e possui também formação em Magistério – Nível Médio. Os vice-diretores têm formação no Magistério – Nível Médio. Dentre os dirigentes, apenas a vice-diretora Ângela Carvalho é concursada e faz parte do quadro docente da Prefeitura de Serrinha há 18 (dezoito) anos. O professor Valmar Santiago, diretor da instituição e o outro vice, o professor Anderson, são servidores contratados há 04 (quatro) anos.

A escola não dispõe de serviços especializados de coordenação pedagógica há cerca de três anos. Segundo os dirigentes, mensalmente é realizado um encontro de duas horas com os professores no seu turno de trabalho, em dias alternados para tratar de questões pedagógicas e administrativas que vão surgindo na dinâmica do processo educativo, visando superar problemas e desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula e na gestão escolar.

O quadro docente é composto por 21 (vinte e um) professores mais 04 (quatro) auxiliares que atuam na Educação Infantil; 15 (quinze) professores são licenciados (Pedagogia, Matemática, Geografia, História, Letras); 05 (cinco) estão inseridos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/ Plataforma Freire – 01 (um) no curso de Licenciatura em Geografia, 2 (dois) em Letras, 01 (um) em Pedagogia e 01 (um) em Biologia), uma delas já tem a formação em Pedagogia e encontra-se matriculada no Curso de Licenciatura em Biologia no PARFOR, na UNEB/*Campus* XI e outra é pedagoga e cursa História na UAB – Universidade Aberta do Brasil. Dos 05 (cinco), duas professoras já são graduadas mas cursam a Plataforma Freire e 01 (uma) tem a formação em nível médio e atua na Educação Infantil. Dos quatro professores auxiliares, uma é graduanda em Pedagogia, uma é graduada em Pedagogia e faz a Especialização em Psicopedagogia e dois são graduandos em Letras Vernáculas na Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC, na modalidade à distância. Dos 15 (quinze) professores licenciados, 08 (oito) já possuem formação em nível de pós-graduação *Lato Sensu* – Especialização.

O quadro de funcionários é composto por 15 (quinze) servidores: serviços gerais, agentes de limpeza e merendeiras, vigilantes e auxiliares administrativos. Dos quais 02 (dois) possuem formação em nível superior: 02 (duas) são licenciadas em Geografia e uma delas ainda tem formação em Serviço Social.

Os dirigentes participam de cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo MEC em parceria com a secretaria municipal de Educação, tendo em vista conhecer, gerir e realizar a prestação de contas dos recursos públicos destinados à educação através dos Programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar – PENAI; Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação Básica – FUNDEB; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

A escola é contemplada pelo Pacto pela Educação promovida pelo MEC em parceria com a secretaria municipal de Educação, tendo em vista garantir a alfabetização de crianças em idade regular.

A avaliação dessa escola no IDEB, em 2009 ficou abaixo do índice nacional. Segundo os dois dirigentes – Valmar Santiago e Ângela Carvalho –, o baixo rendimento da escola se deu por causa dos altos índices de evasão e repetência. A evasão escolar no turno noturno e a repetência em Língua Portuguesa e Matemática foram os principais fatores que contribuíram com o referido resultado.

Em 2010, com a nova gestão, foram desenvolvidas ações na escola, tendo em vista melhorar o desempenho na avaliação Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. As principais ações foram decorrentes da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola – com a promoção de projetos temáticos. Também, segundo os dirigentes, a inserção de professores em programa de formação e a qualificação profissional implicam na melhoria dos índices no ano subsequente – 2010.

A escola foi contemplada com o Programa Mais Educação que será desenvolvido no segundo semestre do ano de 2012, com atividades no contraturno, a partir de seis eixos/modalidades: Letramento e Alfabetização, Projeto Segundo Tempo, Canto Coral, Cine Clube.

Em 2002, Maria Madalena retorna à escola onde estudou e tem como colegas algumas de suas ex-professoras. A sua inserção nessa unidade escolar, como profissional, aconteceu mediante um contrato temporário que terminou no ano seguinte. Retornou em 2009, após aprovação em concurso público para professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como já estava no curso de Licenciatura em Geografia na UNEB/*Campus XI*, foi promovida para ensinar, no turno vespertino, a disciplina Geografia, no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Escola Municipal Leandro Gonçalves da Silva



Imagem 12: Fachada da Escola Municipal Leandro Gonçalves da Silva.
Povoado de Amorosa, Conceição do Coité-BA.
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.

Fundada em outubro de 1970 e totalmente reformada em 2010, a Escola Municipal Leandro Gonçalves da Silva faz parte da rede de ensino do município de Conceição do Coité, situada no Povoado de Amorosa a 12 km (doze quilômetros) da cidade de Conceição do Coité. Essa unidade escolar recebe este nome em homenagem ao ex-morador da comunidade que doou o terreno à prefeitura para a construção do prédio. É nessa escola que a professora Maristela desenvolve a docência desde 2004, quando foi aprovada em concurso público para professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2007, após a sua inserção no curso de Licenciatura em Geografia na UNEB foi promovida para ensinar, no turno vespertino, a disciplina Geografia.

Nessa escola, no ano de 2012, foram atendidos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, num total de 213 (duzentos e treze) crianças e adolescentes em dois turnos de funcionamentos (matutino e vespertino). Na Educação Infantil foram matriculadas, 15 (quinze) crianças de 3 a 5 (três a cinco) anos; no Ensino Fundamental I, 53 (cinquenta) estudantes. Numa classe foram

agrupados 30 (trinta) estudantes matriculados no 4º e 5º anos. Numa outra classe multisseriada, foram agrupados 30 (trinta) estudantes do 1º, 2º e 3º anos. No segundo segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, foram matriculados 159 (cento e cinquenta e nove) crianças e adolescentes, numa faixa de 10 a 18 (dez a dezoito) anos.

Os estudantes provêm de famílias de classe popular, existindo grande índice de desemprego e aqueles que exercem alguma função remunerada, geralmente são lavradores, empregadas domésticas, lavadeiras, pedreiros, pintores de parede, trabalhadores temporários da/na construção civil nas cidades de Conceição do Coité, Feira de Santana e Salvador.

A maioria dos pais é analfabeta e, segundo a secretária escolar, um grande problema enfrentado pela escola diz respeito às tarefas de casa que não são feitas e, muitas vezes, há uma omissão dos pais e negligência no cumprimento das atividades.

No ano de 2012, o quadro docente era constituído por 08 (oito) professores e 02 (dois) estagiários contratados para substituir duas professoras que estavam em/de licença médica. Dos oito professores, 07 (sete) são licenciados e apenas 01(um) está em processo formativo na Universidade, no curso de Licenciatura em História.

O quadro técnico-administrativo é composto por 02 (dois) funcionários. Já o setor dos serviços gerais conta com 02 (dois) servidores que cuidam da preparação da merenda, da limpeza do prédio e do serviço de portaria.

A escola mantém uma relação estreita com a comunidade local, através de um contato frequente mediado pela Associação de Moradores que acompanha e fiscaliza as atividades desenvolvidas na escola, desde a gestão até a frequência dos professores.

A integração escola-família se dá através de encontros bimestrais, sempre após a realização e divulgação dos resultados das avaliações da unidade escolar; além das comemorações de datas festivas e ao final de cada ano letivo.

As instalações físicas da unidade escolar apresentavam bom estado de conservação, limpas e arrumadas. O mobiliário apresentava bom estado de conservação. O prédio possui 05 (cinco) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática com 05 (cinco) microcomputadores, uma ampla cozinha com depósito de alimentos onde preparam a merenda escolar, 01 (um) pequeno almoxarifado, 02

(dois) banheiros para os educandos, uma pequena área de recreação, 01 (uma) sala onde funcionam a secretaria, a diretoria e a sala improvisada de professores, 01 (um) banheiro para os professores e 01 (uma) quadra poliesportiva que também serve à comunidade local e 01 (uma) biblioteca. Esse mesmo espaço abriga a sala de tv/vídeo.

A escola dispõe de serviço de coordenação pedagógica, cuja profissional planeja encontros de AC – Atividade Complementar de Coordenação – que acontecem sempre uma vez por semana e quando há necessidade, também são planejadas reuniões aos sábados letivos. Os encontros aos sábados são destinados ao planejamento de aulas e elaboração de projetos didático-pedagógicos. A coordenadora que atua nessa escola também coordena outras unidades escolares. De acordo com a diretora, a coordenadora pedagógica, embora licenciada em Pedagogia e especialista em Supervisão Escolar e com conhecimento na área, não interfere intensamente no processo, justificando que o volume do trabalho administrativo exigido pela Secretaria da Educação não lhe permite maior dedicação às questões pedagógicas, considerando a escassez de recursos humanos.

Ao término de cada unidade letiva, a escola realiza reunião com pais e mestre para informar os resultados do rendimento. Segundo a diretora:

As informações não são repassadas através de boletins, mas a cada final de unidade para que os pais tenham o contato direto com o professor e assim possam trocar informações necessárias para reverter algumas situações que desrespeitam do aluno realizar-se reuniões com os pais e o corpo docente, onde as notas são passadas para os pais que demonstrarem interesse em acompanhar a vida do filho na escola. Esse momento é realizado de forma individual.

Sobre o atendimento do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a diretora informou que a quantidade de livros enviada pelo MEC para a escola foi insuficiente, causando transtorno aos professores e estudantes, no que concerne à dinâmica das aulas e atividades extraclasse.

A escola participa anualmente da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP e da Olimpíada de Língua Portuguesa e da Olimpíada

Brasileira de Astronomia – OBA e do Programa de Aceleração de Aprendizagem – PAA⁶⁴.

Colégio Santo Antônio



Imagem 13: Fachada do Colégio Santo Antônio
Povoado da Barra, Ichu-BA.
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.

Situado a 09 km (nove quilômetros) da sede do município de Ichu, no povoado de Barra, o Colégio Santo Antônio, cujo nome é uma homenagem ao padroeiro do povoado, fundado em 1989, atendia, em 2012, a 125 (cento e vinte e cinco) crianças e adolescentes matriculados nos 02 (dois) turnos de funcionamento. No período da manhã da alfabetização ao 5º ano e no turno da tarde, do 6º ao 9º ano. Nessa unidade escolar havia, em 2012, 03 (três) classes multisseriadas.

O prédio possui 04 (quatro) salas de aula, uma sala onde funciona o laboratório de informática, com 05 (cinco) microcomputadores e 02 (duas)

⁶⁴ O PAA é um programa de aceleração da aprendizagem financiado pelo MEC aos municípios com baixo IDEB e que incluíram em seu PAR – Programa de Ações Articuladas – a aceleração da aprendizagem como uma de suas prioridades. O Programa tem por objetivo habilitar alunos defasados a superar o atraso escolar e contribuir para a correção do fluxo escolar das redes de ensino (Disponível em <http://www.alfaebeto.org.br>. Acesso em 09 de julho 2012).

impressoras, uma pequena sala que acomoda a secretaria e a diretoria, uma cozinha onde é produzida a merenda escolar, uma ampla sala de professores, um depósito (almoxarifado), uma sala arquivo, 03 (três) banheiros, 01 (um) para os meninos, 01 (um) para as meninas e outro destinado aos professores e demais funcionários, além de 01 (um) pátio pequeno e descoberto. Na área externa da escola há 01 (uma) quadra poliesportiva que também é utilizada pelos moradores do povoado.

Os estudantes pertencem a uma classe de nível socioeconômico baixo, em geral com pais e mães trabalhadores rurais que cultivam o milho, feijão e a mandioca para consumo. Segundo a coordenadora do colégio, algumas mães são empregadas domésticas em Feira de Santana e Salvador e uma boa parte dos pais trabalhadores da construção civil em Feira de Santana e Salvador. A maioria das crianças e adolescentes é criada pelos avós ou tios.

O grupo de estudantes, na sua maioria, é radicado no próprio povoado, mas o colégio atende moradores de outras localidades/povoados circunvizinhos como: Parjota, Pedra Branca, Queixada, Queimada do Meio, Licuri, Fazenda Folgador, Fazenda Poço Dantas e o Retirinho.

Dentre os 09 (nove) professores que atuaram no ano de 2012, 08 (oito) são licenciados e 01 (um) em fase de conclusão de curso superior.

O grupo gestor, nomeado através de indicação política, é composto por 02 (dois) dirigentes – diretor e vice – e uma coordenadora pedagógica. O diretor é não é licenciado; a vice é licenciada em Letras e a coordenadora pedagógica tem formação em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia.

A coordenadora pedagógica é a profissional responsável pelo planejamento e realização das atividades de AC com os professores, que acontecem quinzenalmente para os que atuam nas classes do primeiro segmento do Ensino Fundamental e esporadicamente com os professores do segundo segmento. Segundo a coordenadora, os encontros destinados às atividades de planejamento com os professores que atuam nas classes do 6º ao 9º ano, não são regulares por conta da carga horária dos professores e da dificuldade de conciliar os horários de todos.

Quanto aos equipamentos didático-pedagógicos, o Colégio Santo Antônio dispõe de 01 (um) aparelho de televisão de 20' (vinte polegadas), 02 (dois) aparelho

de DVD, 01(um) mimeógrafo a álcool, 05 (cinco) computadores na sala de informática, 01 (um) notebook, 02 (duas) impressoras e 01 (um) rádio portátil.

A escola é servida por água encanada da EMBASA e ainda tem uma cisterna, cujo reservatório de água é utilizado no período de estiagem e quando o serviço de água encanada apresenta algum problema de abastecimento.

A relação escola-família-comunidade é considerada pela coordenadora pedagógica como uma das principais ações da escola, pois muitas atividades são realizadas para aproximar a família dos estudantes e a comunidade da escola. Dentre as ações desenvolvidas, a coordenadora destacou: a Ação Transformadora que se estende à comunidade externa (corte de cabelo, oficinas de pintura em tecido e em tela, e outras atividades desenvolvidas pelos estudantes, professores, famílias e membros da comunidade) além da participação de equipe multidisciplinar do PSE – Programa Saúde na Escola. O Programa PSE – Saúde na Escola que desde 2009 conta com a participação de uma equipe multidisciplinar, composta por uma fonoaudióloga, uma nutricionista, dentista e professores de Educação Física, promove palestras sobre prevenção da cárie e saúde bucal com aplicação de flúor, além de atividades voltadas à prática de esportes, sobretudo à capoeira.

O Projeto Dia da Família na Escola é o encontro anual entre pais e demais membros da escola com atividades lúdicas e visa a integração entre a família e a escola. Já o Dia da Escola na Família, tem como objetivo conhecer a realidade de vida dos estudantes; o Piquenique de Leitura é uma forma de incentivo à leitura em espaços não escolares.

A escola faz parte do programa de formação continuada através das ações do Movimento de Organização Comunitária – MOC⁶⁵, com sede na cidade de Feira de Santana, no Projeto CAT – Conhecer, Avaliar e Transformar a Realidade, cujo eixo central da proposta é a formação de professores que atuam em escolas situadas em contextos rurais.

⁶⁵ O Movimento de Organização Comunitária – MOC, com sede na cidade de Feira de Santana, é uma organização não governamental, criada pela Diocese de Feira de Santana, em 1967, com o apoio da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE. Conhecida por ser a terceira maior ONG do país, o MOC tem sede em Feira de Santana, mas a sua atuação é destaque principalmente em municípios da Região Sisaleira. Através de parceria com instituições da Sociedade Civil, prestando assessoria técnica e pedagógica, e promovendo campanhas com objetivos comunitários, o MOC busca contribuir para o desenvolvimento integral, participativo e ecologicamente sustentável do semiárido baiano e desenvolve ações estratégicas nas áreas de educação do campo, fortalecimento da agricultura familiar, água e segurança alimentar, criança e adolescente, gênero, comunicação e políticas públicas (Disponível em <http://www.moc.org.br>. Acesso em 12 de julho 2012).

Dentre as atividades do CAT, a coordenadora pedagógica destaca o “Baú de Leitura” cuja intenção é a formação do leitor, através do incentivo à leitura prazerosa, valorizando a identidade de cada criança e adolescente envolvido; o Educomunicação pelos direitos da criança e adolescente, cuja proposta é divulgar os direitos da criança e adolescente através de peças de comunicação, como o jornal mural, o fanzine e a radioposte, as crianças divulgam as atividades desenvolvidas na escola para a comunidade, sempre enfatizando o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Este projeto conta com o apoio financeiro da Petrobrás.

O Colégio Santo Antônio também participa do Projeto Aquarela que atende as crianças e suas famílias que apresentam dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção e de problemas de relação pessoal.

As atividades de recreação e as aulas práticas de Educação Física são realizadas na quadra poliesportiva que foi construída na área externa do colégio. Embora seja um espaço administrado pela direção dessa unidade escolar, a quadra serve também como um espaço de lazer aberto à comunidade local.

Aos recursos para a manutenção do colégio são provenientes dos programas do Governo Federal, a saber: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Alimentação Escolar (PNAE/PNAC) – Merenda Escolar; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Governo Federal, através das ações do Ministério da Educação – MEC. A escola participa também da avaliação externa Provinha Brasil e das Olimpíadas da Matemática.

Todos os alunos, no ano de 2012, foram atendidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Desde o início de fevereiro de 2009, o professor Wagner exerce a profissão docente, nessa escola, após aprovação em concurso público, lecionando a disciplina Geografia.



Imagem 14: Retratos das professoras
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.



Imagem 15: Retratos dos professores
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012

4. VIDAS TRADUZIDAS EM PALAVRAS: Os professores e suas histórias

[...] ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decurso da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente.

Catani e Vicentini (2003, p. 153)

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.

Para Delory-Momberger,

A narrativa transforma os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido em episódios, em enredos e em personagens; ordena os acontecimentos no tempo [...]. Pela narrativa, os homens tornam-se os próprios personagens de suas vidas e dão a elas uma história (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 39).

E, talvez, seja “a única ocasião em que o indivíduo se faz ver como ele se vê e tal como desejaria ser visto” (MIGNOT, 2000, p. 126). Aqui, fica uma indagação: como os professores desejaram ser anunciados neste texto?

Na tentativa de responder a esta questão, neste capítulo, na condição de biógrafa ou de contadora de histórias, intento biografar os professores colaboradores da pesquisa, a partir das suas histórias de vida evocadas e narradas sobre as suas vivências em contextos rurais, contemplando as suas memórias das trajetórias de escolarização, os percursos de formação, o torna-se professor e sua inserção no magistério.

Reafirmo esta minha intenção, embora reconheça que interpretar as histórias do outro, transcrevendo-as, não é uma tarefa fácil de ser realizada, uma vez que:

[...] toda biografia traz a marca da subjetividade do seu autor, com a condição de se reconhecer que é precisamente graças à mobilização de capacidades subjetivas (conhecimento, imaginação, inteligência, reflexão, capacidade de análise, de relacionar, de síntese e estilo narrativo) que uma biografia pode ser escrita (BERTAUX, 2010, p. 94).

Para (re)construir as histórias dos professores inseridos nesta pesquisa, levei em consideração a compreensão de Delory-Momberger, a qual ressalta que “[...] aquele ou aquela que conta sua vida põe em um enredo a sucessão de suas experiências” (2008b, p. 94), anunciando, desse modo, que “cada eu tem um lugar de anúncio único, em que dá testemunho de sua identidade” (ARFUCH, 2010, p. 130).

Ao entrelaçar as histórias – escritas e orais – inscritas nos memoriais e nas entrevistas narrativas e os apontamentos no diário de campo, decorrentes das conversas com os professores e as minhas observações em sala de aula, vou criando enredos para as diferentes histórias contadas que, apesar de singulares, algumas se aproximam, se entrelaçam, se entrecruzam, apresentam componentes plurais, uma vez que “[...] toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural” (SOUZA, 2007, p. 63), bem como numa dimensão espaço-temporal. Como ressalta Abrahão, “as narrativas não são apenas uma construção individual; adquirem real significado quando situadas no contexto histórico, sociopolítico-econômico e cultural vivencial do sujeito da narração” (2011, p. 86).

Ao ter acesso às histórias dos outros, nesse caso específico, as histórias de vida e as narrativas sobre os percursos de formação e profissão das professoras Adineide, Maria Madalena e Maristela e dos professores Antônio Sena, Cleidson e Wagner me deparei com a tarefa de contar as suas histórias, reescrever as suas vidas, “centrada no sujeito e na historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p. 38). Trajetórias de vida compostas por repertórios de histórias que falam de sonhos, realizações, desafios, enfrentamentos, perdas e ganhos, resiliências, conquistas; “[...] histórias que revelam percursos, percursos que falam de práticas concretas, constitutivas de subjetividades e representações de mundo” (PÉREZ, 2006, p. 183).

Para tanto, recorri à transcrição e à interpretação das entrevistas narrativas individuais e dos enredos grafados nos memoriais produzidos pelos professores, no decurso da realização desta pesquisa.

Contudo, é sabido que no processo de escritas autobiográficas, as pessoas criam uma representação de si através de um enredo, de uma trama narrativa que articula as suas histórias e experiências, a partir do seu contexto geográfico, numa dimensão espaço-temporal (tempo cronológico/tempo fenomenológico) que, segundo Ricoeur (1995; 2007), constitui uma natureza tridimensional onde passado, presente e futuro se entrelaçam, dando sentido à trama da sua narração. Entretanto, vale pontuar que “[...] a lembrança depende dos significados que o narrador atribui às suas reminiscências: ele ou ela vai evidenciar o que mais lhes dá sentido” (FISCHER, 2011, p. 22).

Para Cunha “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (1997, p. 187). Desse modo, era preciso lembrar, a cada instante, que “cada experiência pessoal é única e irreduzível a um modelo seja lá qual for” (BARBIER, 1998, p. 189) e que toda narrativa evidencia as experiências vivenciadas que deixam marcas e imprimem reflexões acerca do vivido.

Ao percorrer as trilhas das narrativas autobiográficas dos professores Adineide, Antônio Sena, Cleidson, Maria Madalena, Maristela e Wagner, me certifiquei que: “A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, [...]. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso [...] caminho percorrido e reaprendendo com ele” (MORAES, 2004, p. 170). E 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. Assim, as histórias narradas pelos professores Adineide, Antônio Sena, Cleidson, Maria Madalena, Maristela e Wagner, interpretadas por mim, agora são traduzidas em palavras.

4.1. Adineide dos Anjos: entre brincadeiras e vivências, o desejo de ser professora



“A minha vida foi marcada pelos ensinamentos dos mais velhos. [...] Se o meu pai tivesse vivo, ele ia gostar de saber que a minha história seria contada”.
(Profa. Adineide – Memorial, 2011)

Nascida em 09 de dezembro de 1984 e criada na zona rural do município de Teofilândia, a professora Adineide é branca, magra, cabelos escuros, longos e lisos, estatura mediana, tímida, solteira, 28 (vinte e oito) anos e é a filha caçula de uma família composta por 06 (seis) filhos: 04 (quatro) mulheres e 02 (dois) homens. Todas as mulheres da casa, exceto a matriarca, ingressaram na universidade e tornaram-se professoras licenciadas: duas de Biologia, uma de Matemática e Adineide formada em Geografia. Filha de dona Ana Oliveira dos Anjos e do senhor Joaquim Pimentel dos Anjos, ainda hoje mora com a sua mãe, uma senhora viúva de 59 (cinquenta e nove) anos, na propriedade rural da família – Fazenda Gameleira – no povoado de Socavão, espaço rural do município de Teofilândia. A professora possui uma motocicleta, veículo utilizado como meio de transporte diário para ir ao trabalho e realizar outras atividades.

Por influência da família, sempre frequentou a Igreja Católica, fez parte da Pastoral da Juventude e da Catequese Família Católica. Atualmente atua na Pastoral da Liturgia, desenvolvendo a função de leitora, nas celebrações realizadas aos domingos na igreja da comunidade. Além das missas, a professora Adineide participa de reuniões e encontros da Pastoral. Para ela, a Igreja, sobretudo, as propostas e ações da Pastoral da Juventude, no que concerne à formação política dos jovens, favoreceram a sua militância no sindicato dos professores e a sua atuação, ainda hoje, na igreja do povoado.

A professora Adineide trabalha, desde 2006, após aprovação em concurso público, na Escola Ana Oliveira, no mesmo povoado onde mora. Em 2012 foi eleita para ocupar o cargo de vice-coordenação da APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia – Núcleo de Teofilândia, cujo mandato tem vigência até 2015.

Militante eu sempre fui... Aprendi a lutar por questões sociais na igreja. Sempre fui muito envolvida... Sempre militei aqui na escola, combatendo injustiças, monopólios, privilégios para uns e negligências com outros, irregularidades funcionais. Sempre lutei por diretos iguais para os profissionais, para os meus colegas, sempre visando a aprendizagem dos estudantes. Então, essa minha postura na escola, muitas vezes mal interpretada, foi um problema a ser enfrentado mediante a gestão da escola e da educação pública do país, ainda hoje, centralizadoras. Por outro lado, foi um diferencial para o convite da coordenadora da APLB para compor a chapa para as eleições de 2012. Eu aceitei o convite e a nossa chapa ganhou. A minha militância na escola tem o propósito de desenvolver o senso crítico dos colegas e dos estudantes para lutar por melhores condições na escola (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

A vinculação da professora Adineide ao Sindicato – APLB – agora, na condição de membro do grupo que dirige o Núcleo de Teofilândia, tem possibilitado, junto aos seus colegas, lutar por melhores condições de trabalho para a sua categoria. Conforme sinalizado no excerto da sua narrativa, o exercício da militância, agora no contexto da profissão, foi uma aprendizagem decorrente da sua inserção e atuação nas ações da igreja, desde muito pequena, ainda na infância.

Ao evocar memórias sobre a infância em contextos rurais, a professora Adineide narrou:

A minha vida foi marcada pelos ensinamentos dos mais velhos. Na minha infância, todo final de tarde tínhamos um encontro na casa da minha avó paterna, laiá, para ouvir histórias contadas por ela e seu marido. As histórias eram lindas. Histórias na tradição oral para netos e filhos tomar garapa. Histórias inventadas que fascinavam. Histórias contadas muitas vezes... Essas experiências me ajudaram a desenvolver a imaginação... Eu ficava horas imaginando os lugares, os acontecimentos, as pessoas... (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Desde os 03 (três) anos de idade, a professora Adineide já vivia o cotidiano da lida nas lavouras. No início apenas acompanhava os seus pais e irmãos mais velhos, porque não tinha ninguém em casa para cuidá-la. Com o tempo, foi aprendendo a lida na roça, inicialmente, capinando, limpando (destocando) o terreno para o plantio, depois aprendeu diferentes tarefas: plantar e colher milho e feijão, cuidar dos animais, tirar leite das vacas e fazer cercas.

Sobre esta fase da infância na roça, a professora Adineide narrou:

Desde pequenininha ia para a roça acompanhar os meus pais. Isso era uma prática comum aqui na roça. Enquanto éramos pequenos só os acompanhavam, mas trabalhar mesmo, eu só trabalhei aos seis

anos. Aprendi a trabalhar na roça com os meus pais e irmãos mais velhos. Eles me ensinaram a limpar o terreno, plantar e colher milho e feijão de corda, plantar as mudas do sisal e, também, a fazer cercas e na criação do gado. Plantávamos sempre no outono e colhíamos em meados de inverno (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

A infância de Adineide foi vivida entre as atividades diárias na roça e as tarefas da escola. O começo do trabalho na lavoura, ainda na infância, foi uma necessidade, uma forma de ajudar no sustento da família. A lida na roça, para a maioria das crianças do sertão do sisal, tem o seu começo ainda na primeira infância e, ainda hoje, é um ensinamento que passa de pai para filhos e de irmãos mais velhos para os mais novos e, na maioria das vezes, as crianças dividem o seu tempo, entre as lavouras e a escola. Sobre essa dupla jornada, ainda na fase inicial da vida, a professora Adineide, ressaltou:

Trabalhando na roça, a gente não era explorada, por exemplo, uma criança não trabalhava o mesmo tanto que um adulto, mas ela permanecia na roça junto aos pais. Por exemplo, se fosse para a roça às cinco horas da manhã, ficava até às onze e meia ou meio dia. Quem ficava até o fim do dia era porque morava longe de casa, mas, não passava o dia todo trabalhando, ficava lá na sombra, descansava, esperava os mais velhos terminarem para vir todo mundo junto, o que ia de carroça ou que ia de bicicleta que era distante de casa tinha que esperar todo mundo para retornar. Quando a gente estava de férias a gente ia e ficava lá até o fim do dia, até a hora que todos voltavam; mas quando a gente estava estudando, não, a gente tinha que ir trabalhar, mas a gente voltava antes porque a gente tinha que ir, esfriar o calor, tomar banho, almoçar, pegar o ônibus e nessa época já tinha ônibus para ir à escola (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

A vida escolar da professora Adineide teve início numa sala de aula que a sua mãe instalou na garagem da casa da família, na Fazenda Gameleira. Naquele tempo, nos fins dos anos setenta, nas imediações da sua casa, na roça, não existiam escolas. Foi essa falta que motivou a sua mãe a abrigar uma improvisada sala de aula na sua casa. Começou a estudar com 03 (três) anos de idade, numa classe multisseriada e a sua primeira professora foi a sua mãe. Aprendeu a ler na segunda série, com 08 (oito) anos. Apresentou dificuldade com a aprendizagem da leitura. Sobre esta questão, a professora Adineide destacou:

Eu era relaxada. Mas, quando soube que no ano seguinte ia estudar em Barrocas, então distrito de Serrinha, tive que aprender ler nas férias. Fiquei traumatizada com a ideia de chegar à nova escola sem

saber ler. Tinha medo de passar vergonha. Aprendi a ler com a ajuda da minha mãe e irmãs mais velhas (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

Na casa da professora Adineide, embora o trabalho na roça – lavoura e criação de animais – fosse uma prática cultural, valorizada pelos pais e o único meio de garantia de sustento da família, os estudos dos filhos sempre estiveram em primeiro lugar, conforme a sua narrativa:

Nos períodos das provas da escola, os meus pais não permitiam que fôssemos ajudá-los na roça, mas lembro-me bem de um ano que tínhamos que ajudar senão passava o tempo do plantio e a produção ficaria comprometida. Na ocasião, todos nós tínhamos provas e a solução foi fazer um roteiro dos conteúdos das provas e trocar com os meus irmãos para fazer as perguntas, ao mesmo tempo em que plantávamos o milho e o feijão, um perguntava para o outro as questões elaboradas e respondidas, já que naquele tempo o questionário era uma prática comum na escola. Assim, cada uma estudava o seu conteúdo e ainda aprendia sobre os conteúdos dos outros (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

Adineide estudou todo o Ensino Fundamental I na escola rural. Nas séries seguintes, teve que ir estudar na cidade de Teofilândia porque nas proximidades da sua casa e em outras comunidades rurais não havia unidades escolares que ofertassem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Se as crianças desejassem continuar os estudos, tinham que se deslocar diariamente para a sede do município. Sobre a experiência de se deslocar da zona rural para a cidade, diariamente, com o propósito de continuar os estudos, a professora Adineide contou a sua história, a qual evidencia/revela experiências sobre as dificuldades enfrentadas nos deslocamentos diários para garantir a continuação dos estudos na escola da cidade.

A gente ia com alguns primos que moravam aqui e que queriam estudar, já que naquela época, não era todo mundo que estudava, porque era distante, a escola daqui de casa, que minha mãe ensinava, era multisseriada e às vezes não tinha vaga para todo mundo. Então, muitos vizinhos, moradores da localidade, que estudavam da primeira até a quarta e concluía os estudos na quarta série parava de estudar porque não tinha como ir para a cidade. Se deslocar diariamente, ir todo dia andando sete quilômetros para Teofilândia não era todo mundo que tinha coragem de encarar. Meu pai tinha um carro, um Fiat aberto atrás, aí ele fez um banquinho para botar em cima para a gente sentar, e depois esse carro foi adaptado: mudou para gás e colocou um botijão e dividia os custos com o meu primo que colocava o botijão todo mês. O meu irmão, mesmo menor era o motorista, era ele quem dirigia o carro, eu acho que ele tinha uns doze anos e já dirigia. Nós éramos cinco irmãos na época, não tinha nascido o mais novo. Como o carro não era novo

quebrava sempre e aí a gente ia de bicicleta, ia de carroça. Eu fui várias vezes de carroça, fui também de trator quando não tinha jeito. O meu pai levava mercadoria para a cidade e a gente ia junto com a mercadoria; estudava e voltava para casa assim, em qualquer meio de transporte possível (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Após a conclusão do Ensino Fundamental II, a professora Adineide, convicta da sua escolha profissional, opta pelo curso de Magistério, na perspectiva de seguir a carreira docente. Desde pequena, sempre desejou ser professora. A ambiência com o cotidiano dos afazeres da mãe, professora leiga, marcado pelo trabalho de preparação de aulas, elaboração de atividades e correção de cadernos, sempre a seduziu. Desde pequena, queria ser professora e declarou que a escolha da profissão teve influência da mãe.

Eu sempre quis ser professora... Na minha localidade, ainda hoje, ser professora é um 'luxo'. A minha mãe sempre foi muito respeitada na comunidade pelo fato de ter sido a primeira professora da região. Ela alfabetizou muita gente. Ela sempre falava que as filhas tinham que seguir a sua profissão, já pensando na sua substituição. A minha segunda irmã (mais velha) não desejava seguir a carreira de magistério, mas eu sempre quis ser professora. Não sei se fui influenciada por minha mãe, mas creio que indiretamente, sem perceber, acolhi os seus conselhos e comecei a desenvolver o gosto pela profissão professor (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

A admiração pela profissão da sua mãe era também manifestada nas brincadeiras de criança, as quais já alimentavam o seu desejo de vir a ser professora também, conforme o excerto da narrativa a seguir:

Eu já tinha afinidade com a profissão de professor. Quando criança já brincava de escolinha à sombra das árvores – mangueiras, cajazeiras e goiabeiras – no quintal de casa. Cada dia, uma era a professora. Eu, minhas irmãs e as vizinhas. Construíamos bancos com tijolos, apagador com espuma de colchão e um pedaço de madeira, o quadro negro era um pedaço de porta, ou janela ou até mesmo um pedaço de tábua e amarrávamos nos galhos da árvore e aproveitávamos os pedacinhos de giz que sobravam das aulas de minha mãe. Tudo isso era uma diversão para nós (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

A mãe, professora-leiga, a quem credita ser a grande incentivadora dos estudos, influenciou a escolha profissional da professora Adineide conforme o excerto da sua narrativa: “[...] a opção pelo curso de Magistério foi uma escolha. Eu já queria ser professora desde pequena. [...] Acredito que tive influência da minha mãe, que sempre me incentivou” (Professora Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

O interesse pela ciência geográfica foi despertado ainda criança, na primeira etapa do Ensino Fundamental, por um professor, que ensinava nas classes dos irmãos mais velhos, na escola no então povoado de Barrocas. Ao observar as aulas do referido professor, Adineide se encanta pela Geografia, conforme o excerto da sua narrativa.

Lá em Barrocas, eu era Ensino Fundamental, segunda série e quando terminava a aula eu ia assistir às aulas dos meus irmãos que já estavam no ginásio e eu adorava as aulas de Geografia, [...] o professor me cativava, eu ficava na janela da sala, o tempo todo observando ele dando aula, eu pequenininha nem passava pela minha cabeça que um dia eu seria professora de Geografia. Assistia às outras aulas dos outros professores, mas o que me cativava mesmo eram as aulas de Geografia desse professor, eu não me recordo o nome dele agora (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Esse encantamento pela Geografia atravessou toda a sua trajetória escolar, sempre ancorado na admiração por um/uma professor/professora e a sua prática, como explicitado na narrativa a seguir:

No decorrer de minha vida escolar, em todo o tempo, me identifiquei com a Geografia, sempre fui fascinada por essa ciência, tive vários professores que contribuíram para tal, sem modéstia eram verdadeiros mestres dessa área do conhecimento, principalmente a professora Marilda que é uma profissional muito competente, fato que a faz ser sempre reconhecida pelo corpo discente que teve ou ainda tem o privilégio de estudar com ela (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

Ao encantamento precoce pela Geografia sucedeu o encontro, no segundo segmento do Ensino Fundamental, com as professoras Gleide e Marilda, que implicou na escolha pelo Curso de Licenciatura em Geografia. Ela admirava tanto as professoras Gleide e Marilda que, na sua narrativa, evoca memórias dos tempos de escola e destaca algumas experiências vividas na sala de aula. Dentre elas, estão algumas atividades com os conteúdos da cartografia desenvolvidas pelas professoras citadas, conforme o fragmento da narrativa a seguir:

Nunca irei esquecer as aulas de coordenadas geográficas da professora Gleide, onde pela primeira vez me encontrei com o incrível mundo da localização no espaço terrestre. Amava encontrar pontos mediante a latitude e longitude, nunca errava. Já a professora Marilda, muitas coisas me lembro... O mundo da cartografia com bases cartográficas onde nos representavam os fatos estudados no mapa, e era corrigido minuciosamente por ela, se tivesse um erro de

convenção cartográfica já sabia que tinha que fazer outro (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Concluiu em 2002, com 17 (dezessete) anos de idade, o Ensino Médio, formando-se professora – Magistério – Nível médio. Durante dois anos, dava banca⁶⁶ para as crianças da localidade, enquanto estudava para fazer concursos públicos. Nesse período, ainda trabalhava na roça, nas plantações de milho, feijão e mandioca, na lavoura do sisal e também na criação de animais. Era necessário ajudar a família, mas gostava de lidar nas lavouras, esperando uma oportunidade para ingressar na carreira do magistério, já que queria mesmo ser professora.

Adineide, desde os tempos do Ensino Médio, desejava ingressar na Universidade, para fazer uma licenciatura. Em 2003 fez o primeiro vestibular para Pedagogia na UNEB de Serrinha. Não queria ser pedagoga, mas, naquele *Campus*, naquele período, era o único curso de formação de professores. Ela já desejava ser professora de Geografia. Pensou em fazer o vestibular para o curso de Licenciatura em Geografia na UNEB/*Campus* IV na cidade de Jacobina, mas os pais não aprovaram a ideia, alegando, segundo a professora Adineide que *“filha moça sair de casa, só casando”*.

No segundo semestre de 2004, nos meses de setembro, outubro e novembro, o UNICOM⁶⁷ que só funcionava na cidade de Serrinha, chegou à Teofilândia. Com o interesse em ingressar na universidade, Adineide e as suas irmãs fazem as inscrições no cursinho pré-vestibular e, em dezembro de 2004 participa da seleção do vestibular para a 1ª (primeira) turma do curso de licenciatura em Geografia, na

⁶⁶ Banca, na nossa região, corresponde a reforço escolar. Aulas particulares, individuais e/ou em grupos para estudantes que apresentam dificuldade na aprendizagem de alguma(s) matéria(s).

⁶⁷ UNICOM – Universidade na Comunidade foi uma iniciativa de estudantes e dos membros do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia (DaP) da Universidade do Estado da Bahia / *Campus* XI, elaborada em 1998, tendo em vista promover a inserção de estudantes de baixa renda da comunidade de Serrinha nas universidades públicas mediante a oferta de um curso Pré-Vestibular que oferecesse os conteúdos básicos do processo seletivo. Inicialmente, foram abertas duas turmas: uma funcionava no turno vespertino e a outra no sábado, dia integral. A maioria dos professores eram estudantes do próprio curso e o trabalho era voluntário. Alguns professores do Departamento de Educação/*Campus* XI também contribuíram, ministrando aulas, na fase inicial. O Departamento financiava cópias de textos e apostilas, vídeos e ainda cedia a sala e os equipamentos didático-pedagógicos, dentre outros materiais. Em 2003, a UNEB e as demais universidades estaduais firmaram uma parceria com o governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação do Estado (SEC) que implantou o projeto Universidade para Todos – UpT, curso pré-vestibular que passou a funcionar em todos os *Campi* da UNEB. Então, com esta política de inclusão social, o *Campus* XI passou a ter dois pré-vestibulares com o mesmo objetivo. Mas, em 2004, foi firmado uma parceria entre o UNICOM e o UpT, a qual estabelecia que os monitores do UNICOM passassem a receber a mesma bolsa dos monitores do UpT e todos os alunos dos dois projetos passaram a receber os módulos com os conteúdos das diversas disciplinas escolares. Desde então, os dois projetos funcionam de forma harmônica, no prédio do CPCT.

UNEB/Campus XI. Ao verificar os resultados, certifica-se que foi aprovada em 11º (décimo primeiro) lugar e, feliz, aguarda ansiosa a data da matrícula.

Segundo a professora Adineide, o UNICOM foi muito importante para a sua aprovação no vestibular na UNEB. Dentre as situações experienciadas no período de estudos no curso pré-vestibular, ela destacou as práticas de escritas na disciplina Redação o que potencializou as aprendizagens da produção de textos, conforme a narrativa da professora:

Aprendi a escrever um texto atentando para as questões de introdução, desenvolvimento e conclusão na escrita de uma redação e a capacidade de síntese num texto de 30 (trinta) linhas. Saí do magistério e não tinha noção de como escrever um texto com coerência, coesão e concordância (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

Os estudos no âmbito do curso de formação docente em Geografia teve início em abril de 2006. Na UNEB gostava mais da área da Geografia Física e das Geotecnologias. Não gostava muito dos componentes curriculares do eixo pedagógico, mas reconhece o caráter formativo dos componentes Prática de Ensino em Geografia e Estágio Curricular Supervisionado no seu percurso formativo e, sobretudo, na sua constituição identitária de professora, para exercer a profissão, conforme fragmento da sua narrativa:

As discussões e as atividades realizadas nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, a troca de experiências entre colegas e professores, tudo isso me ajudou muito no exercício da ação-reflexão-ação, no trabalho na escola, já que eu era professora no período da graduação (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

A carreira no magistério teve início em 2005, através de um contrato com a prefeitura municipal. Foi designada para a Escola João Muniz, no povoado de Barreiro, à margem da BR 116 Norte, para atuar numa classe multisseriada. Sobre essa experiência, a professora comentou:

Era uma turma de 1ª série e Alfabetização. Crianças e pré-adolescentes de 8 a 12 (oito a doze) anos e 05 (cinco) repetentes, no turno vespertino. Alguns já eram alfabetizados. Foi uma experiência boa, embora com alguns problemas. A minha intenção/preocupação era garantir a escrita e a leitura. Queria ver aqueles meninos alfabetizados. No fim do ano a maioria dos estudantes foi aprovada (Profa Adineide – Memorial, 2011).

Logo após a entrada na UNEB, em 2006, participa de um concurso público para professores da Educação Básica (anos iniciais) no município de Teofilândia e logra aprovação e é nomeada para assumir as turmas de Geografia, no Ensino Fundamental II, na Escola Ana Oliveira, no povoado de Socavão. A entrada na carreira do magistério e as atividades do curso de Geografia possibilitam o desligamento do trabalho árduo nas lavouras e na criação de animais, criando outras perspectivas para a sua vida. Isso ficou evidente no excerto da sua narrativa, a seguir:

[...] são inúmeras as contribuições do nosso curso de Geografia para a minha vida, tanto nos aspectos profissionais – aberturas de novas oportunidades a cada dia –, como nos aspectos pessoais – autoestima, facilidade de lidar com os problemas sociais, outra maneira de ver a vida, crescimento pessoal etc – (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

Ao narrar sobre as contribuições da UNEB na sua trajetória formativa e profissional, com implicações na sua vida pessoal, a professora Adineide ressalta como o investimento na formação e na profissão pode mudar os rumos de uma vida, a partir da mobilidade social, já que o exercício do magistério a afastou dos trabalhos pesados nas lavouras e na criação de animais.

Após a conclusão do curso de graduação, a professora Adineide, com a intenção de garantir uma melhor qualificação profissional e, conseqüentemente, um aumento de salário, resolve fazer um curso de pós-graduação – especialização – e matricula-se num curso, na área da Geografia Física. Sobre esta decisão, a professora relatou:

Com menos de um ano licenciada em Geografia decidi fazer a pós-graduação, com a opção pela área de Geografia Física com a qual me identifico muito. A minha pesquisa de TCC para conclusão da graduação se deu nesse ramo da Geografia. Vale ressaltar que, de toda a turma de 22 (vinte e dois) estudantes que conseguiram concluir, somente eu tive a coragem e ousadia para pesquisar nessa área, sendo esta reconhecida como a mais complexa da Geografia, principalmente pela precariedade de recursos como GPS, mapas, cartas topográficas, laboratórios, etc. na UNEB/Campus XI, no período em que estudava (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

E, assim, a professora Dedê, como é carinhosamente chamada pelos seus alunos, muitos deles vizinhos, vai produzindo a vida e a profissão na Escola Municipal Ana de Oliveira, no Socavão de Teofilândia.

4.2. Antônio Sena: uma vida de professor tecida com fibra e resiliência

“[...] a minha infância foi assim, trabalhando na roça, na lavoura do sisal, embaixo do Sol quente, entrando tarde na escola, caminhando 6 km (seis quilômetros) por dia para ir e vir da escola e ainda perder o direito de brincar como qualquer criança”.

(Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012)



O professor Antônio Sena Lisboa Oliveira nasceu em 05 de abril de 1971, na Fazenda Chan, na zona rural do município de Araci, no Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano. Sexto de um total de oito filhos do pequeno produtor rural Antônio Lisboa Oliveira e da senhora Aurelina Sena Lisboa Oliveira, ex-professora leiga de escola rural, que abandonou a profissão para se casar, cuidar dos filhos, da casa e ajudar nas lavouras. O professor Sena, como é conhecido, é evangélico, casado há 15 (quinze) anos com dona Bernadete, pai de três crianças: Cornélio Neto, 12 (doze) anos; Levi 09 (nove) anos, uma criança especial, que nasceu com atrofiamento cerebral e da menina Ediele de 06 (seis) anos.

Aos seis anos e dez meses de idade começa a sua trajetória pelo mundo do trabalho árduo na lavoura do sisal. A vida escolar começa tardiamente, aos oito anos e onze meses, quando sua mãe realiza a sua matrícula no Grupo Escolar Ana de Oliveira na cidade de Araci. Para chegar à escola, acordava cedo e caminhava 06 km (seis quilômetros) – ida e volta – e à tarde trabalhava na lavoura, exercendo a função de cortador⁶⁸ da folha do sisal. Embora o acesso ao espaço escolar tenha acontecido tardiamente, o professor Antônio Sena chegou à escola alfabetizado. Aprendeu a ler, escrever e a contar com os irmãos mais velhos e com uma prima que dava aulas de reforço às crianças da localidade que já se encontravam na escola e, também, se ocupava da alfabetização das crianças das localidades circunvizinhas, que não frequentavam a escola.

⁶⁸ No processo de produção e desfibramento do sisal, a função de cortador é desenvolvida por trabalhadores temporários e corresponde à etapa de colher as folhas nos campos. Além do cevador, trabalhador que realiza a etapa mais importante e perigosa, que é extrair a fibra da folha do sisal, utilizando para isso um motor de pequeno porte, conhecido como máquina paraibana, a tarefa de cortador se configura, também, como uma das mais perigosas, pois os trabalhadores fazem uso de foice, faca e/ou facão e estão expostos a acidentes como cortes nas mãos, furos nos olhos, devido aos espinhos contidos nas extremidades das folhas, além de picadas de cobra.

Ao rememorar acontecimentos da sua infância e a entrada na escola, o professor Antônio Sena narrou importantes acontecimentos que fazem parte da sua história de vida e muitas lembranças foram revisitadas, conforme excerto da narrativa, a seguir:

Com quase 09 (nove) anos cheguei à escola. Andava 06 km (seis quilômetros) diariamente. O grupo Escolar Ana Oliveira ficava na sede do município. Não tinha escola nos arredores da minha casa na roça. Já cheguei à escola alfabetizado. O dinheiro que conseguia com o trabalho nas lavouras, além de comprar coisas, pagava a uma prima que dava banca aos meninos que já estavam na escola, para me ensinar a ler, escrever e a contar. Eu queria saber ler e escrever... Tinha necessidade de aprender a fazer cálculos matemáticos para na hora da venda da produção do sisal não ser enganado. Eu queria saber calcular a minha remuneração, que era obtida pela minha produção, ou seja, pela quantidade (kg) da folha do sisal que eu cortava por dia (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Além das dificuldades enfrentadas que o impediram de adentrar o espaço escolar na idade certa, conforme as orientações/diretrizes do Ministério da Educação, o professor Antônio Sena credita ao seu pai a responsabilidade pela entrada tardiamente na escola. Segundo este professor, o seu pai, não acreditava na escola enquanto *locus* de formação, mobilidade social e possibilidade de melhoria na qualidade de vida. Desse modo, ele não incentivava a inserção dos filhos no espaço escolar. E a principal consequência dessa crença, para o professor Antônio Sena, foi o acesso tardio no mundo letrado.

Na labuta diária na lavoura do sisal, o menino Antônio Sena sempre ouvia do pai que muitos dos trabalhadores contratados temporariamente para trabalhar nas suas terras, no plantio e cultivo do sisal eram formados em Magistério e Contabilidade – nível médio – e que não estavam no mercado de trabalho, atuando nas áreas de formação porque, além de não existir vagas disponíveis na sua cidade e região, o trabalho na lavoura, embora dependesse da produtividade das terras e do tempo climático, era garantia de boa remuneração, superior aos salários pagos a professores e contadores.

Ao rememorar tais vivências, o professor Antônio Sena, narrou:

O meu pai era o meu referencial. Acreditava em tudo o que ele falava, principalmente porque a gente via na prática tudo o que era comentado por ele nas nossas conversas. Escola para mim naquela época era uma doce ilusão. Só servia para aprender a ler, a escrever

e a contar. Os discursos do meu pai eram convincentes. Ele sempre dizia: “– Prá que estudar?! Veja que fulano de tal analfabeto, ganha na roça o mesmo que um formado que estudou e mesmo assim, trabalha como lavrador, porque não acha emprego na cidade”. Para o meu pai, saber ler, escrever e contar era o necessário. Concluir o antigo curso primário ‘tava bom’ como ele mesmo dizia. Já bastava para a lida na roça (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

Desse modo, durante a infância, por acreditar na concepção de vida e nas crenças do seu pai, sobre o trabalho na roça que garantia o sustento familiar com o cultivo do sisal, negando a necessidade da escola, o pequeno Antônio, por muito tempo, também, não concebia a escola como uma possibilidade de crescimento pessoal, como investimento. Sobre esta questão, ele relatou:

Até o início da adolescência eu não enxergava além do horizonte [...]. Pensava que a minha vida estava na lavoura do sisal [...] tinha a certeza que seria um eterno cortador de sisal. Imaginava crescer, casar, construir uma família e ensinar os meus filhos a cortar sisal. Afinal, no final dos anos setenta e início da década de oitenta, trabalhar na lavoura do sisal era rentável, ganhava-se muito dinheiro [...]. Cultivar, produzir e comercializar o sisal, o ‘ouro verde’ do sertão eram atividades lucrativas e para fazer isso, a escola não era necessária (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Anos depois, acompanhando de perto os irmãos mais velhos e as crianças da vizinhança frequentando a escola e alimentando o desejo de aprender para saber negociar a produção do sisal, o professor Antônio Sena, com o incentivo da mãe, resolve estudar no Grupo Escolar Ana Oliveira, na cidade de Araci, já que nas redondezas, como ele mesmo falou, “*não tinha escola*”. Entretanto, não abandonou o trabalho na lavoura. Para ter o direito de frequentar a escola, ficou combinado com o pai que estudaria num turno e no outro, ajudaria a família na roça.

O começo da sua trajetória escolar não foi fácil e quase foi interrompida prematuramente, devido ao trauma vivido no caminho da escola para casa, quando sofreu uma tentativa de assalto. Sobre essas lembranças, o professor Antônio narrou:

Quase desisti da escola. Aos dez anos, voltando da escola com alguns alimentos que a minha mãe pediu para eu comprar após as aulas, no sol do meio dia, fui abordado por um jovem de 16 anos delinquente que já havia matado um idoso para roubá-lo, na cidade de Araci. Ele era muito perigoso. Ele me torturou com ameaças [...]. Com um estilingue nas mãos, falava que iria acertar e furar o meu olho. Repetia muitas vezes que iria me matar [...]. Com muito medo,

depois de um tempo consegui fugir, correndo estrada afora. Fui perseguido até próximo de casa. Fiquei traumatizado, não queria ir mais à escola com medo de ser novamente abordado pelo jovem assaltante (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

O episódio narrado pelo professor Sena, o qual relata uma triste história de violência contra uma criança, neste caso ele mesmo, poderia afastá-lo da escola e assim, redesenhar a trajetória da sua vida no espaço rural. Contudo, como uma criança que aprendeu desde cedo a ser resiliente e com o apoio dos irmãos mais velhos e de alguns primos que moravam na comunidade, atendeu os conselhos da sua mãe e seguiu em frente, tentando enfrentar o medo decorrente das ameaças sofridas. Essa marca de resiliência foi destacada na sua narrativa, cujo excerto abaixo:

Retornei à escola dias depois por insistência da minha mãe e a ajuda dos meus irmãos e primos mais velhos que me escoltavam todos os dias até a escola e de volta para a casa. Quando os meninos não podiam me acompanhar, por qualquer motivo, eu também faltava às aulas com medo de reencontrar o rapaz e mais uma vez ser assaltado. Eu passei um ano traumatizado, com medo e sem coragem de ir à escola (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

O apoio da mãe, dos irmãos e dos primos foi o incentivo que necessitava para ter condições de enfrentar o problema, buscar alternativas para superá-lo e seguir em frente. Assim, o menino Antônio Sena continuou os seus estudos, concluiu o Ensino Fundamental e chegou ao Ensino Médio e opta pelo curso de Contabilidade. Esta escolha foi decorrente da sua paixão pelos números e, também, naquele momento, não desejava ser professor, não queria seguir a carreira do Magistério, como ele mesmo afirmou neste excerto da sua narrativa:

No Ensino Médio optei pelo curso de Contabilidade. Eu escolhi o curso de Contabilidade porque além de amar os números, gostava de trabalhar com cálculos, além da questão salarial. Na época, tinha até o curso de Magistério que era ministrado no turno diurno, mas como já trabalhava o dia todo nas lavouras do milho, do feijão e da mandioca, depois do declínio do sisal, só conseguia estudar à noite e a Contabilidade era o único curso oferecido nesse turno, não tinha outra opção. Naquele momento, ainda estava na escola só para garantir a conclusão do Ensino Médio e me formar como contador. Eu não queria ser professor, fazer magistério. Eu só queria seguir os passos dos meus irmãos mais velhos que concluíram os estudos com o apoio da nossa mãe. Terminar o Ensino Médio estava bom demais. Eu também não queria ser professor. Quase ninguém optava

por fazer Magistério pela má remuneração que os professores municipais recebiam naquela época (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

Assim, a vida escolar do professor Antônio Sena sempre esteve atrelada ao trabalho na lavoura permanente do sisal e, posteriormente, nas lavouras temporárias de milho, feijão e mandioca, após a decadência da produção da cultura do sisal, na região, nos anos 1990, decorrente da queda do preço do produto por causa da inserção de derivados de petróleo (nylon e sintéticos) e as constantes e prolongadas estiagens.

Sobre a sua infância, vivida no trabalho árduo na lavoura do sisal, feijão, milho e mandioca e depois entre a lavoura e às vivências na escola, assim o professor Sena se reporta:

Nasci no meio rural, no município de Araci. A minha infância não foi nada fácil. Não tive infância para brincar [...]. Comecei trabalhando na lavoura do sisal aos seis anos e dez meses. Começava a minha luta pela sobrevivência e já são mais de trinta anos de trabalho. Mas, apesar de entrar no mercado do trabalho de forma precoce não me arrependo de ter começado a trabalhar muito cedo, porque me ajudou a enfrentar as intempéries da vida. [...] Guardo, ainda hoje, grandes recordações e marcas desse período, as mais fortes são as cicatrizes no meu corpo. [...] Só tive acesso à escola tive condições de encarar a lida no campo e ainda fazer o trajeto de 06 km (seis quilômetros) a pé diariamente (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Neste excerto da sua narrativa, o professor Antônio Sena faz referência à sua infância, retratada pelas difíceis situações experienciadas pelo trabalho infantil⁶⁹ na lavoura do sisal, que durante décadas mutilou milhares de trabalhadores rurais, inclusive crianças e adolescentes, no Território de Identidade do Sisal, mais conhecido como Região Sisaleira, no semiárido baiano. A história singular da vida do professor Antônio Sena se aproxima de muitas histórias de milhares de crianças e jovens, que viveram a infância e a juventude trabalhando em espaços rurais, cultivando a terra e criando animais, conforme a afirmação de Rios:

A infância na roça é marcada pelo trabalho. Desde cedo os pequenos e pequenas são carregados para a “lida”. Alguns apenas ficam perto, olhados por outros menores, enquanto os pais trabalham; outros desde cedo arrancam toco, cavam as covas para o

⁶⁹ O trabalho infantil, nas lavouras do sisal, feijão, milho e mandioca, no Território de Identidade do Sisal, ainda hoje, é uma prática comum e socialmente aceita.

plantio, semeiam, prendem gado, dão comida aos animais, entre outros serviços. [...] Os princípios que regem a vida das pessoas que moram na roça determinam que, desde cedo, todos e todas trabalhem sob as ordens do pai ou da mãe, seja na lavoura, na pecuária ou nos trabalhos domésticos (2011, p. 65).

Assim, de acordo com as narrativas de Antônio Sena, a sua infância foi isenta de jogos, brinquedos e brincadeiras. Portanto, momentos de lazer, de brincadeiras de criança, com outras crianças da vizinhança e irmãos, não são lembranças que compõem o enredo de sua história de infância vivida na roça.

Dentre as memórias evocadas dos tempos da escola, o professor Antônio Sena destaca o modo como os seus professores ensinavam e as aprendizagens sobre os conteúdos e temas da Geografia, conforme excerto da sua narrativa, a seguir:

[...] eu aprendi uma Geografia meramente descritiva, paisagem para mim era a caatinga, a cidade para mim não era paisagem... Até visualizamos os mapas na parede e nos livros, mas só eram usados para decorarmos os nomes dos países e sua localização. Identificávamos também as capitais dos países e dos estados brasileiros, bem como também suas principais cidades sem relacionar o contexto histórico, social, econômico e outras vertentes que a Geografia abarca hoje com a Geografia Crítica. Tudo era muito descritivo. Então, isso foi marcando minha vida, hoje claro, já tenho uma nova visão da Geografia (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

Após a conclusão do curso de Contabilidade, no ano de 1991, Antônio Sena, planejando casar e constituir família enfrenta as dificuldades decorrentes do declínio da produção das lavouras do milho, feijão e mandioca, abandona o trabalho na agricultura e começa a fazer concursos públicos, vivendo outra história: de lavrador, cortador da folha do sisal, transforma-se em contador e depois em professor. Sobre estas mudanças na sua trajetória de vida, no campo profissional, o professor Sena destacou:

Assim, como a lavoura do sisal, em meados da década de noventa, aconteceu também à decadência das culturas do milho e do feijão, devido às irregularidades das chuvas e às constantes estiagens. Aí tive que buscar novas alternativas de sobrevivência. Estava me preparando para construir uma família. [...] Tentei ser representante comercial de uma empresa, mas não deu certo. Trabalhei como recenseador do IBGE (Censo de 1991) e comecei a fazer concursos públicos: Secretaria de Segurança Pública e para agente

administrativo no município de Araci. Fui aprovado nos dois, mas assumi o cargo municipal porque convocou primeiro (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Em 18 de agosto de 1997, o então contador Antônio Sena assumiu o cargo de técnico municipal e foi designado para atuar na Secretaria Municipal de Educação de Araci. No devir das atividades diárias, começa a se envolver com questões do cotidiano escolar: censo escolar, matrículas, projeto político-pedagógico da escola, financiamento da educação, projetos, além de ouvir, nos corredores e demais espaços do prédio da Secretaria de Educação, muitas e muitas histórias narradas pelos professores da rede, sobre os dilemas e desafios da profissão. Sobre a sua inserção no serviço público municipal, na condição de agente administrativo, o professor Sena fez o seguinte relato:

Um divisor d'água na minha vida foi a nomeação e assunção do cargo de agente administrativo. Fui designado para a Secretaria de Educação. No início eu dava apoio ao setor administrativo: datilografava as atas de resultados finais de todas as escolas da rede; revisava os diários de classe, fazia o levantamento estatístico do rendimento escolar das crianças e adolescentes matriculados; trabalhava com o Censo Escolar; matrículas, etc. Trabalho interno na secretaria. Depois passei a frequentar as escolas, auxiliando os diretores. A partir daí passei a ver a educação com outros olhos (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Ao vivenciar diferentes atividades relacionadas à dinâmica escolar, com o passar dos tempos, o então técnico da secretaria de educação, Antônio Sena, começa a nutrir o desejo de ser professor, mas as condições de trabalho e os salários pagos em Araci, bem como em todos os municípios do Território de Identidade do Sisal, naquele momento, se constituíam em fatores que não estimulavam o ingresso na carreira do magistério. Segundo Antônio Sena, antes da aprovação da Lei nº 9424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que vigorou de 1997 a 2006⁷⁰, os salários pagos aos professores da rede municipal de Araci, com carga horária semanal de 20 (vinte) horas, não

⁷⁰ A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – atende toda a Educação Básica, da creche ao ensino médio. Está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

ultrapassavam a 50% (cinquenta por cento) do valor correspondente ao salário mínimo vigente no país. Entretanto, com o repasse das verbas do Governo Federal aos municípios, essa realidade mudou e, o contador Sena, começa a pensar na possibilidade de vir a ser professor. Entretanto, a sua condição de servidor público, trabalhando 40 (quarenta) horas semanais – manhã e tarde – não era favorável, segundo a narrativa do professor, para enfrentar uma sala de aula, durante 04 (quatro) anos, no período noturno, conforme o excerto da sua narrativa:

Com a aprovação do FUNDEF e a valorização do magistério houve o aumento dos salários dos professores. Até esse momento, um professor com apenas o Ensino Médio ganhava 50% (cinquenta por cento) do salário mínimo, uma miséria, situação que não me seduzia. O professor iniciante da rede municipal de Araci passou a receber por 20 (vinte) horas semanais o equivalente a um salário e meio e mais algumas vantagens. Como eu estava em uma área técnica, trabalhava 40 (quarenta) horas por semana, o meu salário continuava o mesmo. Com a aprovação da referida lei, os beneficiados foram os professores. Eu precisava melhorar a minha vida, ter uma maior remuneração, ganhar mais [...]. Então resolvi estudar mais, resolvi ser professor (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Mesmo desejando melhorar a vida, buscando uma remuneração maior, o professor Antônio Sena fez a matrícula no curso de magistério, no turno vespertino, numa escola normal da cidade. O excesso de trabalho no turno matutino e noturno, o impediram de continuar os seus estudos. Sobre esta experiência, esse professor narrou:

Casado, trabalhando 40 (quarenta) horas, tempo curto, mesmo assim, resolvi e fiz a matrícula no Ensino Médio – Magistério no turno da tarde... Trabalhava pela manhã e à noite. Não deu certo. Estudei apenas um mês. Não conseguia fazer as tarefas, sentia muito cansaço. Então abandonei os estudos com um mês de aulas (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Neste excerto da sua narrativa, o professor Sena sinaliza como é difícil conciliar as rotinas de estudante e trabalhador. Ao abandonar os estudos, o seu desejo de tornar-se professor estava comprometido, inviável. Após a desistência, Antônio Sena continuou trabalhando na secretaria.

Em 2005, uma instituição de ensino de Salvador implementou um curso na modalidade à distância voltado para a formação de professores. Ao ver um cartaz de

propaganda dessa instituição, numa escola da rede, o professor Sena comentou com um colega que gostaria muito de ingressar na carreira do magistério, mas antes precisava fazer o curso e sinalizou que só seria possível naquele formato, apontando para o cartaz, à distância, com encontros quinzenalmente. Um tio com boas condições financeiras, comerciante e fazendeiro, soube do desejo do sobrinho e o convocou para uma reunião, na sua casa, e garantiu que o ajudaria, custeando os estudos, pagando as mensalidades.

Sobre esta questão, o professor Antônio Sena narrou:

Um dia fui visitar uma escola, lá vi um cartaz sobre um projeto Caxiense de um colégio particular de Salvador. A proposta era a realização do curso de magistério para quem já havia concluído o Ensino Médio. Faríamos apenas as disciplinas pedagógicas: as Práticas de Ensino, Metodologias, Didáticas, etc. Fiquei interessado porque aconteceria quinzenalmente, aqui mesmo em Araci. Estava com um colega da Secretaria e comentei que não seria possível naquele momento, pois a mensalidade 1/3 (um terço) do salário mínimo e não teria condições de pagar. Tinha as despesas da casa, os custos com o tratamento de Levi que nasceu com uma doença rara. Uma pessoa, funcionária da escola, estava próxima de nós e ouvia atentamente a nossa conversa. Uma semana depois fui convidado pelo meu tio (comerciante-fazendeiro que tinha uma estável condição financeira) a comparecer na sua casa. Fui preocupado, sem saber o conteúdo da conversa. Assim que cheguei, ele foi direto ao assunto: “– Soube que você quer fazer o curso de Magistério, mas não tem condições de pagar, né?” Aí eu respondi balançando a cabeça... Em seguida, ele simplesmente falou: “– Não se preocupe, eu vou pagar para você” e depois fez uma recomendação: “–Traga o boleto sem atraso”. Assim fiz. Quando conclui o curso e recebi o meu diploma fui com a minha família agradecer-lo pela sua bondade, ao custear o curso para mim (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Assim, com a ajuda financeira do tio, o professor Antônio Sena fez a matrícula e se dedicou aos estudos, cujas aulas foram realizadas quinzenalmente, na cidade de Araci. Já professor diplomado – nível médio –, Sena aguarda por um concurso público para ingressar na carreira do magistério. Agora, queria muito ser professor.

Após a formação em Contabilidade, anos depois, já trabalhando como técnico na Secretaria de Educação de Araci, casado, assumindo a família, com muita dificuldade conclui o curso de Magistério e me tornei professor dos anos iniciais no município. [...] Incansável, cheguei à Universidade. Hoje, depois que fiz o curso de Geografia compreendo melhor a minha história [...] e, também, tenho aprendido a lidar com os meus alunos que também são oriundos do campo e que vivem situações semelhantes às minhas [...]. Uma das

maiores contribuições para minha prática docente foi sem sombra de dúvida às aulas de Prática de Ensino em Geografia [...]. As aulas de Prática de Ensino muito contribuíram para a minha prática na sala de aula (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

A partir daí, a sua vida mudou. Começou a pensar em adentrar a universidade e fez o concurso vestibular para Pedagogia na UNEB de Serrinha. Sem preparação, foi reprovado.

O professor Antônio Sena, por causa da formação inicial em Contabilidade, sempre gostou de trabalhar com números e desenvolveu o gosto pela Matemática, nutrindo o desejo de vir a ser professor nessa área.

Assim, a partir da narrativa da história de vida do professor Antônio Sena, desde a infância no contexto rural, é possível inferir que se trata de uma vida marcada por adversidades, desafios e enfrentamentos. As marcas de resiliência presentes na história de vida desse professor são inscritas no corpo, pelas cicatrizes advindas das severas condições de trabalhos impostas na lavoura do sisal. Outras marcas subjetivas também são retratadas na escrita de suas memórias, desvelando em suas histórias, as suas trajetórias e as estratégias de enfrentamento criadas para mudar os rumos da sua vida, criando outro enredo para reescrever a sua história. Sua inserção no espaço escolar, paralelo à labuta diária na lavoura e, mais tarde, a sua inclusão na universidade proporcionaram a este professor diferentes modos de romper com o que estava predeterminado e, assim, percorrer outros caminhos, tornando-se um professor resiliente.

4.3. Cleidson da Mota: um professor apaixonado pelo sertão

“Sou apaixonado pelo sertão. A beleza do bioma da caatinga é impressionante porque ela não permanece o tempo todo verde ou cinza. A partir das condições climáticas, ela se apresenta de um jeito peculiar”.
(Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013)



Filho de mãe solteira, alto, magro, 27 (vinte e sete anos) anos, solteiro, mas noivo de Lindinalva, uma colega de turma na UNEB, o professor Cleidson desde pequenino vive com a avó materna no Território de Identidade do Sisal. Dos 03 (três) aos 07 (sete) anos viveu na Fazenda Matinha, no município de Serrinha, hoje pertencente a Barrocas. De lá para cá reside no pequeno Povoado de Chapada, situado a 12 km (doze quilômetros) da cidade de Serrinha, às margens da BA 409, também conhecida como a Rodovia do Sisal, que liga Serrinha à cidade de Santa Luz.

A infância vivida na zona rural foi marcada pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Desde muito cedo, ainda pequeno, o professor Cleidson auxiliava a família no trabalho na roça, no cultivo de milho e feijão. Mais tarde, a partir dos 08 (oito) anos de idade, o seu tempo de criança era dividido entre a labuta na roça e as atividades escolares. Algumas lembranças desse tempo foram narradas pelo professor Cleidson.

No povoado de Chapada, aos 08 (oito) anos, tive o primeiro contato com a escola e comecei a me relacionar com muitas crianças da minha idade. Nesse período também, antes de ir para escola, acordava às 5:00 (cinco) horas da manhã para preparar a terra para o plantio até 7:30 (sete e trinta), pois às 8:00 (oito) deveria estar na escola. Desenvolvíamos a agricultura de subsistência, basicamente as culturas do milho e do feijão. Depois da escola voltava ao trabalho (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

Além do trabalho sazonal nas lavouras de feijão e de milho, o professor Cleidson, ainda na infância, também trabalhou no plantio de capim para garantir a alimentação do rebanho do seu tio. Sobre essas experiências narrou:

Na seca de 92/93 ajudava o meu tio no pastoreio do gado para alimentação às margens das estradas. [...] Não gostava de plantar capim. Além da coceira tinham as formigas que picavam a gente quando carregava as mudas do capim. As picadas eram fortes, doía muito, incomodava, além das chuvas e o frio do amanhecer. Trabalhava pela manhã na lavoura, depois ia para a escola e, depois da escola, voltava ao trabalho novamente. Era um trabalho sazonal, mas não gostava (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

Ao descrever algumas cenas da vida de criança, no sertão do sisal, o professor Cleidson narra situações vividas no trabalho na roça e a vida na escola. Em relação ao trabalho nas lavouras de milho e de feijão, o plantio de capim e os cuidados com os animais, esse professor alega que se tratava de uma atividade sazonal, mas não gostava dessa obrigação, ainda na infância.

As vivências no seu lugar possibilitaram ao professor Cleidson estabelecer um elo com o seu lugar, declarando-se um sujeito apaixonado pelo sertão, pela sua cultura, pela sua vegetação e clima, pela sua diversidade, pela sua gente.

Sou sertanejo, sou apaixonado pelo sertão. Os seus biomas, as suas paisagens [...], o sertão é muito surpreendente. O sertão é incrível. Sofremos com o processo da seca e quando a chuva cai, dias depois, o sertão de onde parecia não ter vida, o verde ressurge dando esperança ao sertanejo, ao nordestino (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

Nesse excerto da narrativa do professor Cleidson, fica explícito que essa paixão nutrida pelo sertão é decorrente do modo como concebe e experiencia o seu lugar de vida e as relações que estabelecem com o lugar.

Em 1992, ano marcado por um longo período de intensa estiagem e, conseqüentemente, pela falta d'água, o professor Cleidson, sua avó, seu tio e o seu irmão mais velho com 07 (sete) anos, decidem abandonar o emprego na fazenda, onde a família residia e migram para o povoado de Chapada, no município de Serrinha. Lá tinha abastecimento de água potável e isso, naquele contexto, fazia muita diferença na vida dos sertanejos.

No povoado de Chapada, em 1993, o professor Cleidson começou a sua trajetória de escolarização, ao ingressar na Escola Municipal Antônio Alves da Silva, numa turma multisseriada, composta por crianças na fase de alfabetização e nas classes da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental. Essa experiência, no começo da sua vida escolar, numa classe multisseriada, segundo o professor Cleidson, foi uma situação muito difícil.

Os colegas ficavam dizendo que eles já sabiam ler e escrever, que eram alfabetizados enquanto que eu estava iniciando meus estudos, isso me incomodava... Eu era muito tímido. Isso acabou me incentivando, pois me dediquei e aprendi com muita facilidade. Aprendi a ler e escrever muito rápido. Daquela turma multisseriada só eu consegui entrar numa universidade (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

As lembranças da sua primeira escola, cuja organização escolar multisseriada foi uma marca da sua itinerância de escolarização, as suas primeiras professoras, também fazem parte desse repertório de histórias, sobre as quais, o professor Cleidson narrou:

Nessa escola as professoras não eram formadas, eram professoras leigas, mulheres da comunidade que tinham um certo conhecimento, contratadas pela prefeitura para ensinar à sua maneira, as competências básicas da escrita, da leitura e da resolução de cálculos matemáticos com as quatro operações. As tarefas eram diferentes para cada grupo de crianças (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

A descrição apresentada pelo professor Cleidson, no excerto da sua narrativa, sobre a organização do trabalho docente em uma classe multisseriada revela práticas e rituais pedagógicos que caracterizam a singularidade da multisseriação, com os seus cotidianos, sujeitos e processos de ensino e aprendizagem.

Sobre as memórias mais marcantes da infância na roça, o professor Cleidson destaca:

Até os 06 (seis) anos vivi na Matinha. Até então não tive acesso à escola. Passava o tempo caçando, pescando, trabalhando na roça. Não tive contato com muitas crianças porque as casas ficavam distantes uma das outras. No povoado de Chapada tive o primeiro contato com a escola e comecei a me relacionar com muitas crianças da minha idade. Plantávamos o feijão e o milho no outono final de março e abril após a colheita em junho as culturas do milho e feijão eram substituídas pelo capim que ficaria com o proprietário das terras (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

Segundo o professor Cleidson, neste fragmento da sua narrativa, a entrada na escola não foi um acontecimento que o afastou do trabalho árduo nas lavouras de subsistência da família. Desde pequenino, ainda na primeira infância, o professor Cleidson já labutava diariamente nas lavouras de milho e de feijão para ajudar a família e a sua inserção no espaço escolar se configurou como mais uma tarefa que

teria que cumprir concomitantemente com o trabalho na roça. O professor Cleidson conjugou o árduo trabalho na roça com as atividades escolares, na escola Antônio Alves da Silva, no povoado de Chapada. Sobre as aprendizagens e as contribuições dessas experiências, nessa fase da sua vida, retratada pelo trabalho infantil, o professor Cleidson relatou que:

O trabalho infantil só serviu para eu valorizar mais a escola, os estudos e buscar transformar essa realidade. Eu não gostava de trabalhar na roça com o meu irmão e a minha avó. Eu sempre desejei deixar de fazer esse trabalho árduo sob o Sol e chuva. Não era fácil, porém, busquei me dedicar aos estudos para deixar essa forma de trabalho. Eu queria deixar de trabalhar na roça – capinar a terra, plantar feijão e milho, pegar lenha na caatinga para o fogão, lá em casa só tinha o fogão a lenha, a colheita e a bata do feijão, a quebra e a bata do milho –. Pegar a lenha era o pior trabalho. Não gostava mesmo. Eu queria deixar de trabalhar na roça, mas queria permanecer morando no espaço rural. Eu queria mudar de vida, mas não mudar de lugar (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

Nesse excerto da sua narrativa, o professor Cleidson destaca dois elementos importantes: a difícil infância rural marcada pelo árduo trabalho infantil e o desejo de mudar de vida, abandonar o trabalho, mas permanecer no seu lugar. E, o professor Cleidson, compreendia, desde cedo que essa mudança só seria possível mediante o acesso e a permanência na escola.

A vida escolar do professor Cleidson teve início aos seus anos de idade, numa classe multisseriada, na escola municipal Antônio Alves da Silva no povoado de Chapada. Segundo esse professor, o começo da sua trajetória de escolarização não foi uma experiência agradável. As reminiscências desse tempo de escola revelam representações sobre as classes multisseriadas e o trabalho docente, conforme a narrativa a seguir:

Quando completei seis anos tive o primeiro contato com a vida de estudante, na Escola Antônio Alves da Silva no povoado de Chapada, onde iniciei minha trajetória na escola pública. Iniciei a minha vida escolar numa turma multisseriada que tinha desde a alfabetização até a terceira série, foi um início conturbado, pois os meninos que moravam na localidade se diziam muito mais esperto porque já estavam numa série mais adiantada, e eu iniciei juntamente com o restante da turma a minha alfabetização numa turma multisseriada [...]. Foi uma experiência difícil, nós que conhecemos a realidade sabemos como é complicada, alunos que terminam primeiro as atividades tumultuavam os estudos dos demais alunos da sala, [...] assim, foi um início tão complicado (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

Todo o Ensino Fundamental foi realizado na Escola Municipal Antônio Alves da Silva no povoado de Chapada. Para dar continuidade aos estudos, o professor Cleidson efetua a matrícula no Colégio do Padre, na cidade de Serrinha. Como não queria ser professor, optou pelo curso de Formação Geral, tendo em vista o objetivo de se preparar para os processos seletivos de concursos públicos. Sobre essa mudança, o professor Cleidson narrou:

Estudar na cidade, um grande impacto na minha vida porque muito pouco eu conhecia da cidade, e assim, eu tive que encarar essa nova rotina e eu me matriculei no Colégio do Padre como é conhecido o Centro Educacional 30 de Junho na cidade de Serrinha, que faz parte da rede pública de responsabilidade do Estado. Lá, no Ensino Médio, as dificuldades só aumentaram, no início eu me matriculei para o turno matutino, e a maioria das pessoas que eu tinha um certo contato estudava no turno vespertino, e o fato também que pela manhã eu teria que arcar com o custo das passagens pois pela manhã não era ofertado transporte público escolar para os alunos da zona rural (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

O professor Cleidson, na convivência com os professores do Ensino Médio despertou o desejo de ingressar na universidade e fazer um curso superior, conforme o excerto da sua narrativa: *“Eu queria fazer faculdade. O contato com os professores do Ensino Médio foi de grande relevância para a minha permanência na escola e o desejo de fazer um curso superior. Eles sempre incentivaram a fazer o vestibular, entrar na universidade para o mercado de trabalho”* (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

No mês em que concluiu o Ensino Médio, em 2004, prestou vestibular para o curso de Geografia na UNEB de Serrinha e não foi aprovado. Ainda, com o desejo de ingressar no ensino superior, o professor Cleidson volta a se dedicar aos estudos, no curso pré-vestibular do UNICOM. A sua passagem pelo pré-vestibular UNICOM, durante o ano de 2004, foi um divisor d'água no que concerne à possibilidade de realização de projetos de vida, formação e profissão. Neste período, estudou à noite, depois, no ano seguinte, aos sábados, porque já trabalhava durante a semana na Escola Maria Amélia Alves G. Lima no Povoado Malhada do Alto, município de Serrinha. Ele ocupava o cargo de secretário escolar. Era funcionário público municipal concursado. Na ocasião, a prefeitura de Serrinha só disponibilizava o transporte escolar, só aos sábados, para os estudantes moradores de localidades rurais, matriculados no curso pré-vestibular.

No início quando decidiu ingressar na universidade pensava em fazer Turismo e Hotelaria, projeto interrompido pelas mudanças que tal escolha causaria na sua vida e de seus parentes mais próximos e o levou a desistir desse sonho, conforme o excerto da sua narrativa a seguir:

Desejei muito fazer o curso de Turismo e Hotelaria, mas desisti porque teria que fazer uma mudança de vida, teria que ir morar em Salvador e deixar a minha avó sozinha na roça. Até então não queria ser professor. Depois, por questão da localização das universidades mais próximas, Coité e Serrinha, fiquei em dúvida entre História e Geografia (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

O contato com um professor de Geografia no Colégio do Padre, durante o Ensino Médio e, depois no UNICOM, começou a gostar da matéria e despertar o desejo de fazer o Curso de Geografia. Assim, ingressou na UNEB, no Campus XI, no curso de Licenciatura em Geografia, na segunda turma, no ano de 2007 e concluiu os estudos no segundo semestre de 2010. Em meados de 2013, o professor Cleidson concluiu o curso de pós-graduação *lato sensu* – Especialização em Ensino de Geografia – na modalidade à distância, na Pós-Graduação do Instituto Pró-Saber, com sede em Feira de Santana.

Sobre as contribuições do curso de graduação, na sua constituição profissional, o professor Cleidson narrou:

A UNEB, o curso de Geografia contribuiu muito com a minha formação de cidadão crítico. A disciplina mais importante para mim, para a minha formação como professor foi a Prática de Ensino em Geografia I, II, III e IV. Eu vim do curso no Ensino Médio chamado Formação Geral e não pensava em ser professor, não tinha habilidade para lidar com as questões de ensino, de sala de aula. Na UNEB, as Práticas de Ensino, nos quatro semestres iniciais, possibilitaram adquirir habilidades e competências para ser um bom professor, no exercício da profissão (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

A primeira experiência profissional no magistério aconteceu em 2011, após a conclusão do curso de graduação. Em agosto do referido ano foi contratado por um colégio da rede privada da cidade de Araci, para substituir um professor que se encontrava doente. O professor Cleidson aceitou o convite e assumiu as turmas de 5ª à 8ª série. Sobre esse começo na carreira docente, o professor Cleidson narrou:

Minha vida sempre foi marcada por choques. E a minha inserção na vida profissional de professor de Geografia foi um choque. É outra realidade, eu saí da escola pública, o tempo todo eu estava na escola pública, na universidade pública e início a minha vida profissional numa escola particular. No começo foi assim, complicado, não busquei copiar práticas de outros professores, principalmente pelo fato de que a experiência do estágio já vai constituindo, de certa forma, o professor, como ele deve se postar diante de uma sala de aula, então isso foi significativo para a minha formação enquanto profissional da educação, profissional de Geografia. [...] Fui substituir um professor que há muito tempo fazia parte do quadro e desenvolvia um bom trabalho. Os alunos da 8ª, no início, apresentaram uma resistência. Coisa que acho normal, pois já estavam acostumados com o professor e gostavam do trabalho desenvolvido desde a 5ª série. Durante o processo, acabei conquistando os alunos e dirigentes. Busquei me aproximar dos alunos. Desenvolvi projeto Feira de Ciências e consegui agregar o pessoal (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

Ao descrever a sua inserção na carreira docente, no mundo do trabalho, o professor Cleidson, narra os primeiros momentos do começo da sua trajetória profissional num colégio particular na cidade de Araci, logo após a conclusão do curso. Essa experiência foi marcada por um “choque com a realidade” (TARDIF, 2005). A entrada nesse novo contexto, numa situação emergencial, substituindo um colega na fase final do ano letivo, desencadeou num grupo de alunos uma insatisfação, reverberando na não aceitação do novo professor. Mesmo tendo que enfrentar esse clima de apreensão, tensão e insegurança, nesse começo, o professor Cleidson utilizou de algumas estratégias, na tentativa de superar esse “choque”, conquistar e ser aceito pelos alunos e dirigentes.

No final de 2012, o professor Cleidson foi convocado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e nomeado para assumir uma vaga de professor de Geografia no município de Barrocas, mediante a participação e aprovação no concurso público para professor, realizado em 2011, pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Administração do Estado da Bahia. Por causa de novo vínculo empregatício, o professor Cleidson solicita demissão do cargo de técnico administrativo no município de Serrinha. A partir do mês de abril de 2013, o professor Cleidson dedica-se exclusivamente ao exercício da docência no município de Araci, na escola José Brígido da Silva, no povoado de João Vieira e no Colégio Estadual Professor Plínio Carneiro, na cidade de Barrocas.



4.4. Maria Madalena de Araújo: de aluna a professora na escola do Subaé

“[...] quando eu fui para a escola eu já era alfabetizada, eu já sabia escrever, já sabia ler, já sabia reconhecer todas as letras do alfabeto. Então, eu já lia e escrevia praticamente, e isso tudo se deu por causa da minha mãe”.

(Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Terceira filha de uma família de quarto irmãos, Maria Madalena, 30 (trinta) anos, ficou órfã de pai quando tinha apenas nove meses. O seu pai era um pequeno agricultor que sempre gostou de criar animais e cuidar da roça, cultivando milho, feijão e mandioca para a produção de farinha na casa, faleceu aos 52 (cinquenta e dois) anos de idade. A sua mãe é uma mulher batalhadora, dona de casa, que sempre trabalhou no campo, ajudando no sustento da família. Com a morte precoce do marido e quatro filhos para criar, assumiu a pequena propriedade da família, e produziu a vida, na labuta da terra. Além das atividades diárias nas lavouras, essa dona de casa, com escolarização mínima, buscou outras alternativas para complementar a renda familiar e criar os filhos. Mulher generosa, mesmo tendo três pequenos para criar, resolve adotar uma menina com 01 (um) ano de idade, filha de uma prima, mãe solteira. Nos horários após o trabalho na roça, ensinou crochê numa escolinha na comunidade de Tratado, no distrito do Subaé, distante da sede do município 18 km (dezoito quilômetros), onde vive toda a família, numa casa simples. No passado, chegou a ser funcionária pública municipal, desempenhando a função de professora alfabetizadora leiga.

Madalena nasceu no dia 1º de setembro de 1982, numa casa simples, na localidade de Tratado, no povoado do Subaé, zona rural do município de Serrinha. Ao se reportar às lembranças da infância, a professora Madalena evoca um grande acontecimento que marcou para sempre a sua história de vida: a ausência da figura paterna, conforme o excerto da sua narrativa, a seguir:

[...] durante a minha infância era muito forte a ausência do meu pai, eu via todos os meus colegas tendo essa referência na vida e eu não tinha, não era o fato de eu sentir falta porque eu era maltratada ou coisas do tipo, muito pelo contrário, porque eu entendo que o pai é uma referência muito importante na vida de qualquer ser humano, na

vida de uma criança, na vida de qualquer ser, e eu não tive a oportunidade de vivenciar momentos da minha vida com o meu pai, de crescer com meu pai, mas sei que minha mãe assumiu esse papel duplo, papel duplo porque ela soube ser mãe e pai ao mesmo tempo (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Ao escrever sobre as suas reminiscências da infância, a professora Maria Madalena faz referência à relevância da figura materna, que segundo ela, soube assumir o duplo papel de mãe e pai. Entretanto, ainda hoje, após trinta anos de ausência, a professora Maria Madalena não se esquece da figura paterna, mesmo não tendo vivenciado momentos de aprendizagens com o seu pai, que faleceu quando a mesma ainda era bebê. Ao evocar a figura paterna, a professora Maria Madalena não se priva de levantar algumas hipóteses sobre possíveis situações de aprendizagens e diversas experiências que poderia ter vivenciado com o seu pai, caso não tivesse falecido ainda no começo da sua caminhada. A ausência, sempre presente da figura paterna, ainda hoje, é um fato ressaltado por essa professora, quando narra a sua vida. Nas entrelinhas, fica o desejo do que não foi vivido, do não experienciado, do que a vida lhe furtou: a presença do seu pai. Apesar do pouco convívio com o seu pai, a professora Maria Madalena reserva um espaço de destaque para ele, na sua memória e na sua narrativa autobiográfica. Com certo tom melancólico, a professora Madalena não esconde a sua frustração de não ter tido a oportunidade de experimentar uma vida com algumas aprendizagens com o seu pai, conforme a mesma destacou:

[...] sem recordações de seu rosto passei a conhecê-lo por meio de fotos e relatos de seus amigos. Relatos esses que procuro guardar na minha memória e lembrar sempre que me recordo dele. [...] sei que muitas coisas em minha vida teriam sido diferentes com a sua presença, pois a vida tornou-se muito difícil para todos nós, após a sua morte (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

A trajetória de vida escolar da professora Maria Madalena teve início na primeira infância, aos três anos de idade, numa sala de aula improvisada, na sua casa, consequência de uma atitude tomada por sua mãe para garantir aos seus filhos e as demais crianças da localidade o acesso à escola. Naquela localidade rural, naquele momento, não existia nenhuma escola que pudesse atender as crianças que ali viviam. O direito à escola não era garantido pelo poder público local, naquele lugar, naquele momento. Se desejassem estudar, as crianças, nessa faixa

etária, deveriam caminhar quilômetros em direção à cidade de Serrinha (sede do município), único local onde ofertava a educação infantil.

Sobre a sua entrada na escola e o início do seu percurso formativo, a professora Madalena narrou:

Quando tinha três anos de idade, a minha mãe cedeu um espaço da nossa casa para a instalação provisória de uma escola que atenderia as crianças da localidade. Frequentei essa escolinha até os seis anos e fui alfabetizada. Aos sete, minha mãe me matriculou numa outra escola, ainda na zona rural, numa classe multisseriada. Como já sabia ler e escrever fui prejudicada no meu aprendizado. Nada era novidade para mim. Esperava sempre algo novo, mas nunca acontecia. A professora sabendo da minha condição preferia atender às necessidades das outras crianças e sempre me deixava de lado. Tudo era muito chato e não aprendi quase nada. Não fui desafiada com tarefas ou atividades específicas que me ajudassem a progredir (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

Apesar da pouca escolaridade, dona Floripe, a mãe da professora Maria Madalena, já concebia a escola como um espaço de possibilidade de crescimento pessoal e profissional. O desejo de ver os filhos na escola, tendo em vista o acesso ao mundo letrado, aos conhecimentos formais fez com que essa mulher-mãe, além de ceder uma sala da sua casa para a instalação de uma sala de aula, para ver a escola funcionando, ela também exercia as funções de serviços gerais – limpeza do ambiente e o preparo da merenda escolar.

Concomitante à entrada na escola, a professora Maria Madalena inicia a sua vida como trabalhadora infantil na lavoura de feijão e de milho, tendo em vista ajudar a família na produção de alimentos para o seu sustento. Sobre essa experiência, a professora Madalena destacou:

[...] Lembro-me da minha infância, da vida simples no campo, isso me traz recordações das plantações e das colheitas do milho e do feijão [...]. Ajudava a minha mãe na roça, capinando, plantando e colhendo. Recordo-me das plantações, das colheitas do milho, da mandioca e do feijão. Também me recordo das picadas das formigas durante o preparo do solo para o plantio, no final do verão, no mês de março. Chorava muito, não gostava de trabalhar na roça e não compreendia a importância de tudo aquilo (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

Mesmo com a necessidade de trabalhar na lavoura, obrigação familiar que a menina Madalena não gostava de realizar, o seu tempo de infância também foi

ocupado por brincadeiras criadas com as crianças da comunidade, conforme o fragmento da narrativa abaixo:

[...] a minha infância foi bem tranquila e muito feliz, minha casa era uma casa muito simples, [...] durante minha infância, todas as minhas brincadeiras e as brincadeiras dos meus amigos, eram na roça, eram nas árvores, a gente não tinha muito brinquedo, a gente não tinha televisão em casa, mas era uma infância feliz; feliz apesar de tudo, da ausência do meu pai. Fazíamos brinquedos com as folhas, as sementes, as frutas, as flores e galhos de árvores e arbustos da caatinga. Eu tive uma infância muito saudável. Uma infância que me permitiu correr na chuva e brincar de areia, de jogar bola, de ir para a roça pegar ouricuri, fazer casinhas nas árvores, pegar frutas na roça, comer fruta do pé, acordar cedinho pra ir tirar o leite da vaca, então tudo isso se configurava como uma diversão, uma forma de brincar e se divertir, porque era aquilo que a gente tinha (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Conforme destacado na narrativa da professora Maria Madalena, a roça e as árvores da caatinga foram os espaços de brincadeiras com os amigos vizinhos e os brinquedos eram construídos com materiais da própria natureza do semiárido: sementes de frutos, pedaços de madeira, folhas e flores. Embora marcada fortemente pela ausência do pai e pelo trabalho na roça, a infância da professora Maria Madalena, segunda ela mesma, foi uma fase da sua vida, muito feliz e divertida.

Toda a trajetória escolar da professora Maria Madalena foi vivenciada em escolas situadas no espaço rural, desde a educação infantil à formação em Magistério – Nível Médio. Desse tempo, a professora Maria Madalena guarda muitas lembranças. Lembranças de colegas e professores; brincadeiras e aprendizagens; experiências e lições. Dentre as memórias evocadas, a professora Maria Madalena narra uma situação que retrata um discurso preconceituoso sobre a escola rural, o espaço rural e o seu povo.

Quando eu estudava na Educação Básica, a maioria dos professores morava na cidade, pois naquele período não havia professores da comunidade como há hoje, então os professores precisavam se deslocar da cidade, ainda hoje é assim, mas com um número muito reduzido se comparado ao tempo que eu estudava. Lembro que muitos não acreditaram na gente, por ser da zona rural e, sempre incentivavam a nossa saída desse espaço, da zona rural, dizendo que esse espaço faria com que a gente não crescesse na vida, que a gente iria acabar como os nossos pais, destocando roça e queimando no Sol (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Este excerto da narrativa da professora Maria Madalena sobre as suas memórias escolares, narra a perspectiva de alguns dos seus professores da Educação Básica, na escola da roça, sobre as expectativas de futuro para os seus estudantes de escolas rurais. Nas entrelinhas dos discursos dos professores carregados de preconceito, emerge a compreensão desses professores da cidade que trabalham na roça sobre a escola rural, a qual é representada como sendo uma escola sem futuro. Portanto, qual futuro pode ser construído por esses alunos nesse lugar? Ainda, segundo a professora Maria Madalena, neste fragmento da sua narrativa, a única possibilidade de futuro, apontada pelos professores, era à saída da roça para a cidade, pois assim, teriam um futuro diferente dos seus pais, ou seja, não acabariam “*destocando roça e queimando no Sol*”.

Além das lembranças e histórias sobre os professores, a professora Maria Madalena guarda, também, as memórias sobre as aprendizagens da Geografia ensinada na escola e a compreensão da Cartografia e do uso dos mapas.

Em relação à Geografia escolar as aprendizagens foram poucas, eu não gostava de Geografia, até porque eu odiava pintar tanto mapa, desenhar aqueles mapas, copiar, só copiar e não sabia nem o que era o que a gente estava escrevendo, a gente pintava o mapa do Brasil, mas não sabia a localização exata, o que aquilo significava. Então, não tenho muitas lembranças porque nunca houve nada que marcasse positivamente, só lembro que eu tinha muita raiva de fazer tudo isso: decalcar e pintar mapas (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Ao rememorar e narrar sobre as suas vivências escolares, contemplando as memórias sobre as aprendizagens da linguagem cartográfica, a professora Maria Madalena enfatiza o modo como a Cartografia era ensinada e aprendida na escola. Segundo o excerto da narrativa, as reminiscências marcantes retratam a reprodução de mapas, a partir das atividades de observação, decalque e pintura, sinalizando uma aprendizagem mnemônica da Cartografia, a qual não foi significativa para esta professora, conforme sinalizado.

A escolha pelo curso de Magistério, no Ensino Médio, foi uma escolha pessoal, embora não desejasse ser professora. Apenas queria fazer um curso que garantisse uma profissão e, possivelmente, um emprego, conforme relato a seguir:

Chegando ao Ensino Médio, precisava decidir entre o curso de Magistério e Formação Geral, por opção escolhi o Magistério na

mesma escola. Essa minha escolha se justificava pelo fato de saber que o Curso de Magistério possibilitaria uma formação profissional para a atuação numa área específica, ou seja, a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o curso de Formação Geral não garantia o exercício de uma profissão, pois meu objetivo naquele momento, já que estava concluindo a Educação Básica, era trabalhar (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

Conforme exposto na narrativa, a opção pelo curso de Magistério foi uma decisão tomada ainda na fase de conclusão do Ensino Fundamental. Essa escolha foi motivada pela certeza de uma formação profissional e por uma possível garantia de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, no decurso do processo formativo, mais especificamente, no período das atividades do Estágio Curricular Supervisionado, a professora Maria Madalena desenvolve o gosto pelo ofício docente, percebendo-se e descobrindo-se professora.

No estágio, durante o Magistério, eu fui percebendo que eu gostava de lecionar, eu fui me descobrindo, eu fui percebendo o quanto era bom ensinar, eu estagiei em uma turma de quarta série, era uma turma de crianças muito ativas, e aí eu fui percebendo o quanto era legal ser a professora regente, e a professora da turma me apoiou muito, a orientadora do estágio me acompanhou dando suporte nas questões básicas e eu fui percebendo que eu gostava muito da área de educação, então eu acabei fazendo o curso de Magistério lá na Escola Jonice [...] (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

A iniciação à docência, como carreira profissional, aconteceu após a conclusão do Ensino Médio, a partir de um contrato firmado com a Secretária municipal de Educação em parceria com a DIREC 12, em 2003, para atuar numa classe de Educação de Jovens e Adultos – EJA – Aceleração 5^a/6^a e 7^a/8^a, inicialmente, lecionando a disciplina Geografia e outras disciplinas do currículo. No ano seguinte, no Programa de Regularização do Fluxo Escolar⁷¹ – 5^a/6^a e 7^a/8^a, exclusivamente, com a disciplina Geografia.

Sem experiência profissional, a professora Maria Madalena sabia das dificuldades que enfrentaria ao assumir o compromisso de ensinar jovens e adultos que estavam há muito tempo afastados do cotidiano da escola, pois já conhecia essa realidade de perto. De qualquer modo, esse desafio foi muito importante para a sua trajetória profissional, pois nutria o desejo de desenvolver uma prática diferenciada das professoras que fizeram parte das suas itinerâncias escolares.

⁷¹ O Projeto Regularização do Fluxo Escolar fez parte do Programa Educar para Vencer – Bahia.

A sua inserção no território da profissão docente, como professora concursada, aconteceu numa classe multisseriada, em 2006, na escola Damião Queiroz, no povoado de Boa Vista II, vizinho ao seu lugar de moradia, a localidade de Tratado, no povoado do Subaé. Assumiu uma classe multisseriada, da Alfabetização à 4ª série. No ano seguinte, foi transferida para a Escola Fernando Silva Lima, na localidade do Tratado, lecionando numa outra classe multisseriada que abrigava crianças da 2ª à 4ª série.

Ao adentrar o espaço da sala de aula, essa professora se deparou com um universo que, embora familiar, apresentava-se novo e desafiador. Muitas dificuldades foram registradas, mas a mesma se mobilizava na busca de alternativas didático-pedagógicas para fazer a diferença e garantir a aprendizagem dos seus alunos, de acordo com o excerto da sua narrativa:

Durante as minhas experiências nas classes multisseriadas, vivenciei momentos de inquietação, pois, não queria repetir o descaso e o descompromisso dos meus professores. No entanto, eu não conseguia me organizar, não conseguia dar conta das atividades e atender às necessidades das crianças. Era muito confuso... [...] Às vezes tentava disciplinar os meninos mais velhos, mas não dava conta. A diferença de idade e o desenvolvimento cognitivo eram dois fatores que dificultavam a minha prática. Aos poucos fui me organizando e comecei a definir as prioridades. [...] Não tinha como trabalhar os conteúdos específicos das diversas áreas (Geografia, História, Ciências), pois os alunos não sabiam ler e escrever, a maioria era analfabeta. Assim, passei a investir no desenvolvimento dessas duas habilidades necessárias nos cotidianos da vida (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

Nesse fragmento da narrativa, a professora Maria Madalena destacou uma característica marcante da/na educação pública ofertada em contextos rurais: as classes multisseriadas, ressaltando o difícil desafio de se trabalhar numa escola, cuja organização é centrada nesse modelo de ensino. A história contada por essa professora retrata uma realidade ainda comum nessa região. Essa professora vivenciou situações formativas em classes multisseriadas – nos dois lados do processo didático-pedagógico – ou seja, enquanto estudante e, também, na condição de professora –, conforme o fragmento da narrativa a seguir:

Quando abordamos temáticas referentes à educação no campo só penso nas classes multisseriadas [...]. E esta realidade fez parte da minha história de vida – pessoal e profissional –. Primeiro por ter sido

aluna, e depois, por atuar como professora. As duas experiências são marcantes [...]. (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

Por ter vivenciado os primeiros anos da sua trajetória escolar em classes multisseriadas, enquanto estudante, a professora Maria Madalena destaca as fragilidades, as limitações e as dificuldades da organização do trabalho pedagógico, numa escola rural, numa classe multisseriada. A professora Maria Madalena, anos depois retorna a esse cenário, agora, na condição de professora. Ao revisitar às suas memórias, evocando situações experienciadas numa classe multisseriada, o seu maior desejo foi fazer algo diferente, mas eram grandes os desafios do/no exercício da docência neste espaço, no começo da carreira. Dentre eles, a professora destacou algumas, a saber:

Trabalhei numa turma com crianças de 3 a 10 anos. A aula sempre começava com a indicação de leitura de texto para as maiores, aquelas que já demonstravam certo domínio da leitura; depois, aplicava as atividades da turma da educação infantil/alfabetização, e assim por diante. No início chorei muito, pois quando imaginei atuar na educação, não tinha pensado naquela realidade, onde eu não conseguia realizar um bom trabalho, e as crianças não conseguiam aprender. A escola não oferecia alternativa e nem recursos. Todas as minhas angústias eram passadas para os técnicos da secretaria de educação do município e, no entanto, eram ignoradas. O mais absurdo do trabalho que realizava não era o fato de atuar numa classe multisseriada, mas a ausência de orientações que possibilitassem desenvolver atividades que contemplassem todas as idades, visando uma educação de qualidade (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

Mesmo sem o apoio da equipe pedagógica da Secretaria de Educação e sem formação adequada para desempenhar a docência, naquele contexto específico e desafiador, a professora Maria Madalena buscou, por conta própria e do seu jeito, alternativas para mudar aquela situação. No excerto da narrativa, a seguir, essa professora apresenta uma estratégia que foi utilizada no seu fazer pedagógico.

[...] O tempo passava e eu não aceitava aquela realidade e a todo o momento tentava melhorar, dentro minhas possibilidades. Por conta própria decidi trabalhar com oficinas de leitura diariamente, sendo que a maioria das crianças já estava na segunda série e não era alfabetizada. O resultado foi positivo, pois ler e escrever eram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, e aos poucos elas foram conseguindo e aprenderam a desenvolver o gosto pela leitura (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

As experiências narradas pela professora Maria Madalena comprovam como é difícil o exercício da docência em classes multisseriadas. Mesmo sem o apoio de especialistas e sabendo que sozinha não conseguiria mudar essa estrutura organizacional escolar, que neste formato dificulta o trabalho do professor e prejudica o processo de ensino-aprendizagem das crianças, Madalena buscou alternativas de enfrentamento e estruturou o seu trabalho a partir do planejamento de práticas de leitura. A primeira atitude foi ter acesso aos livros, estudar, na tentativa de promover mudanças neste espaço.

A professora Madalena, ao adentrar uma sala de aula, agora, na condição de professora, reproduzia, mesmo sem intenção, as suas vivências, enquanto estudante, provavelmente espelhando-se nas suas professoras, quando afirma que: *“[...] às vezes tentava disciplinar os meninos mais velhos, mas não dava conta. A diferença de idade e o desenvolvimento cognitivo eram dois fatores que dificultavam a minha prática”*.

Com o decorrer do tempo, aprendendo a ser professora no início da carreira, professora Maria Madalena ingressa na universidade e essa experiência no âmbito da formação profissional possibilitou a apropriação de saberes, conhecimentos e práticas com desdobramentos no exercício da profissão, redefinindo os caminhos, conhecendo novos procedimentos e estratégias pedagógicas, conforme o excerto da sua narrativa:

Depois da UNEB, percebi que comecei a ampliar o meu olhar e aos poucos foi transformando as práticas e a minha forma de me perceber enquanto professora e, também, a maneira de conceber o outro, ou seja, comecei a respeitar as singularidades e os saberes de cada sujeito (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

O acesso à UNEB, no curso de Geografia, aconteceu em 2007, na segunda turma do curso. Anteriormente, anos atrás havia prestado três concursos (vestibular) para outros cursos – Pedagogia e Letras Vernáculas – em dois *campi* da UNEB, mas não foi aprovada.

A professora Maria Madalena também frequentou o cursinho pré-vestibular UNICOM e reconhece a sua importância social não apenas na condição de oportunizar aos estudantes das classes populares de Serrinha e região, através de uma proposta de formação voltada para o exame seletivo (vestibular), o acesso à

universidade, mas, também, pelo caráter político das suas ações, conforme destacado no excerto da sua narrativa, a seguir:

O cursinho pré-vestibular UNICOM tinha uma formação, uma responsabilidade que não era apenas ajudar os estudantes a ingressar na universidade, mas, também, era uma responsabilidade social e política, porque além de tentar oportunizar o ingresso desses alunos, eles queriam garantir a permanência desses alunos na universidade, porque a maioria era de baixa renda e não tinha condição de se manter, então, tinha toda uma discussão nesse sentido, a formação política também era muito interessante, hoje eu e nossos colegas da escola tivemos a oportunidade de entrar na universidade graças a esse cursinho pré-vestibular que era voltado para alunos oriundos de escola pública de baixa renda, e nós só podíamos estudar aos sábados (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Em 2009, a professora Maria Madalena conseguiu assumir as turmas de 5ª a 8ª série, ensinando o componente curricular Geografia, na mesma escola municipal onde estudou da 3ª série do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio em 2002, no curso de Magistério, tornando-se professora. De aluna a professora na unidade escola Jonice Silva Lima, no povoado do Subaé, Maria Madalena vai construindo a sua carreira e se profissionalizando no magistério.

Logo após a conclusão do curso de graduação, a professora Maria Madalena participa de uma seleção pública para ingresso na turma de pós-graduação – Especialização – em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, na Universidade do Recôncavo da Bahia – UFRB, *Campus Amargosa*, cuja conclusão aconteceu no final de 2012.

Em meados do mês de janeiro de 2013, Madá, como é carinhosamente chamada por todos nós, casa-se com Lurimar, um motorista de caminhão de 32 (trinta e dois anos) anos, e dá início a uma nova fase da sua vida com muitas histórias que futuramente serão contadas.

4.5. Maristela Rocha: ser, viver e sentir-se da roça... marcas de uma professora

“[...] trabalhar nas lavouras, cuidar de irmãos e estudar eram muitas tarefas para uma garotinha de 12 anos. Mas... Desistir? Jamais! Eu queria estudar para ser alguém na vida”.
(Profa. Maristela – Memorial, 2011).



A professora Maristela nasceu e vive ainda hoje no povoado de Bandiaçu, situado a 12 km (doze quilômetros) da sede do município de Conceição do Coité, no dia 06 de dezembro de 1979. Primogênita de cinco irmãos, filha dos trabalhadores rurais José Acelino de Lima e Marilene Rocha Lima, casada há seis anos com um professor de Matemática que trabalha nos municípios de Teofilândia e Araci, sua terra natal. É mãe de Valentina, uma garota de apenas 02 (dois) anos e, ao término da pesquisa de campo, encontrava-se grávida de Elisa Vitória.

Ser, viver e trabalhar em contextos rurais são três condições recorrentes nas narrativas da professora Maristela, as quais demarcam a sua identidade e o seu enraizamento a essa fração do Território do Sisal. Ela sempre ratifica o sentimento de pertencimento, como nesse excerto da sua narrativa:

“[...] sinto-me uma pessoa bastante realizada, sinto orgulho de ser filha de trabalhadores rurais, pois foi com eles que eu aprendi a valorizar esse espaço, hoje eu me vejo como uma pessoa realizada tanto profissionalmente quanto pessoalmente e digna de pertencer a esse espaço do qual eu aprendi a respeitar e a valorizar” (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Desde pequenina a professora Maristela acompanhava os pais no trabalho braçal na roça. Até os quatro anos, apenas fazia companhia aos pais e como era muito pequena ficava brincando à sombra das árvores do sertão, sob o olhar vigilante da mãe. Aos cinco anos, começa a rotina do trabalho na labuta da terra, inicialmente, no plantio da lavoura de milho, feijão e mandioca e, depois, na cultura do sisal, conforme excertos a seguir:

Trabalhei na roça ... a partir dos quatro, cinco anos, eu já ajudava os meus pais na lavoura. Meus pais sempre trabalharam no campo, inclusive meu pai era trabalhador e dono de motor de sisal, e nós éramos levadas para o espaço de trabalho desde pequeninas [...], ficávamos brincando debaixo das árvores com palhas, com pequenos insetos, pouquíssimos brinquedos que minha mãe levava, fazíamos brinquedos com palhas, com tranças, com cama de ouricuri, nossa merenda era tirada das árvores. [...] aos cinco anos, aí nós começamos a ajudar um pouco, aí nós já fazíamos o plantio do feijão, tapar as covas do feijão, do milho, da mandioca, ajudávamos na casa de farinha, no caso, na raspagem da mandioca, a peneirar a massa, que na época era tudo manual (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Nos períodos de chuvas, no inverno, plantávamos basicamente leguminosas (milho, feijão, feijão de corda, andu) juntamente com alguns tubérculos (mandioca, aipim, batata doce). Quando chegava o período de estiagem cuidávamos basicamente dos animais, principalmente o leiteiro, para não faltar o alimento principal das crianças e trabalhava-se no corte e beneficiamento do sisal. Eu só trabalhei na cultura do sisal a partir dos oito anos de idade (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Embora acompanhasse e ajudasse os pais no trabalho na roça, ainda na primeira infância, a professora Maristela ressaltou que, nessa fase da vida, não realizava trabalhos considerados pesados para uma criança; os seus pais não permitiam. Nesse período, brincar e trabalhar na roça foram duas atividades que se conjugavam e que marcaram a sua infância, a sua vida.

Ao revisitar as memórias do tempo da infância e do trabalho na roça, a professora Maristela narrou que além das lavouras do milho, feijão e mandioca (plantio, cultivo e produção de farinha), também ajudava os pais no cultivo e beneficiamento do sisal, conforme o excerto da sua narrativa:

Nos períodos de estiagem, o nosso tempo era dedicado ao trabalho do sisal. Eu já era maiorzinha e eu ficava em casa tomando conta dos meus irmãos, e meus pais iam trabalhar no sisal, saíam cedo, amanhecendo o dia e, geralmente, chegavam umas dez, onze horas quando o sol estava muito quente, e à tarde saíam umas três, quatro horas quando o sol estava mais frio, e retornavam lá por volta das cinco horas, com as fibras para serem estendidas, e aí, nesse momento, eu ajudava os dois. Saímos cinco e meia, seis horas para o campo da fibra para estender, abrir as fibras sobre varais, onde ficávamos até seis e meia porque era próximo de casa e dava para ficar, e nesse contexto, eu sempre ajudava, estava sempre ajudando os meus pais nos trabalhos rurais (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Como explicitado nesse excerto da sua narrativa, a professora Maristela, durante a sua infância, além de assumir as tarefas domésticas, ajudava os pais no árduo trabalho nas lavouras temporárias do milho, feijão e mandioca e no beneficiamento da mandioca, na casa de farinha, produzindo farinha e beiju⁷². Nesse mesmo período, trabalhou também na lavoura permanente do sisal, desempenhando a função de estendedeira⁷³.

Trabalhar na cadeia produtiva do sisal foi uma atividade que a professora Maristela nunca gostou de fazer e que sempre sentiu vergonha de falar sobre essa fase da sua vida. Sobre essa experiência de trabalho na infância, a professora Maristela narrou:

Eu tinha muita vergonha de estender a fibra do sisal, quando esta chegava do motor. Então, eu deixava para fazer sempre bem à tardizinha, já quase escurecendo, assim, meus colegas já tinham passado para suas casas e, a minha mãe que já havia chegado da lida na roça, mesmo cansada, me ajudava para não anoitecer e eu ficar sozinha no campo de fibra (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Contudo, no seu processo e formação na UNEB, mediante as atividades com a escrita de narrativas autobiográficas, nas aulas de Práticas de Ensino, a professora Maristela começa a pensar sobre a potencialidade das histórias de vida em formação, reavalia as suas crenças e passa a considerar as histórias que os seus alunos carregam, conforme excertos da sua narrativa:

[...] hoje, depois da universidade percebo que tudo o que vivi em minha infância não deve ser encarado como algo vergonhoso, mas sim como estímulo para conseguir vencer na vida, realizar o sonho de ser uma pessoa bem sucedida nos campos intelectual, profissional e pessoal (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Após o ingresso na universidade comecei a enxergar em meus alunos a importância da sua história e que esta poderia ser

⁷² Iguaria de origem indígena tupi-guarani, feita com a fécula extraída da mandioca, também conhecida como goma da tapioca, goma seca, polvilho. O beiju é produzido de modo artesanal nas casas de farinha. A farinha de tapioca é colocada numa chapa quente, assada, se transforma num tipo de panqueca. Atualmente, o beiju ou tapioca é um dos mais tradicionais símbolos da culinária nordestina. Consumido no café da manhã, ou no lanche da tarde, substitui o pão.

⁷³ O desfibramento do sisal é a principal etapa da pós-colheita. A folha de sisal, ao passar pelo processo de desfibramento, produz a fibra. No processo de produção e desfibramento do sisal, a função de estendedeira é desenvolvida, geralmente, por mulheres, por ser um trabalho considerado mais leve. A função de estendedeira consiste em abrir (estender) as fibras em estado úmido e que acabou de passar pelo processo de desfibramento em varais expostos sob a luz e o calor do Sol, por um período de 72 (setenta e duas) horas, para que ocorra o processo de secagem das fibras. Estes varais são organizados em fileiras dispostas uma atrás da outra formando o campo de estender a fibra do sisal.

trabalhada de forma a incentivá-los a não terem vergonha de suas origens e história de vida, de sua identidade de trabalhador do campo. Situação que já havia vivido [...] (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Assim, a professora Maristela afirma que, no seu fazer profissional, no cotidiano da escola, preocupa-se com a dimensão da formação pessoal dos educandos e evidencia em sua prática a necessidade de analisar e compreender as vivências, sentimentos, percepções e conhecimentos que os discentes apresentam quando chegam à escola carregando em seus olhares as “marcas” do dia a dia da vida no campo.

A professora Maristela ingressou na escola do povoado, em 1983, com cinco anos de idade. Para os seus pais, a educação dos filhos e a escola eram muito importantes. Os seus pais sempre priorizaram a educação escolar dos filhos, ou seja, embora o trabalho na roça fosse importante para o sustento da família, os estudos estavam em primeiro lugar na vida das crianças, conforme o excerto da narrativa:

Os meus pais sempre valorizaram os estudos, eles sempre incentivaram, tanto que quando eu comecei a estudar junto com as minhas irmãs, nós ajudávamos no trabalho na roça, num determinado horário, mas o outro período era dedicado aos estudos. Quando chegávamos da escola, nós tínhamos a obrigação de fazer os trabalhos domésticos, as atividades escolares, então eles sempre falavam que era importante ajudar nos trabalhos em casa, na roça, mas o estudo estava em primeiro lugar, principalmente para a minha mãe; o meu pai às vezes reclamava que a gente só queria saber da escola, mas a minha mãe sempre valorizou, sempre incentivou, fez de tudo para os filhos estudarem [...] (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

A vida escolar da professora Maristela começou aos cinco anos de idade. Poderia ter sido mais cedo, mas teve que esperar a sua irmã completar a idade para estudar e irem às duas juntas à escola, uma fazendo companhia à outra. A escola não se situava muito longe da sua casa, mas precisava de alguém, já que o caminho seria feito a pé.

Mesmo estudando, frequentando a escola, a rotina nas lavouras do sisal, do milho, feijão e mandioca, desde o plantio até a comercialização dos produtos, eram atividades realizadas pela família, mas as crianças só trabalhavam na lavoura no contraturno das atividades escolares e no período de férias.

A professora Maristela afirma que trabalhou pouco na lavoura do sisal, pois era um trabalho muito pesado, massacrante e perigoso, onde se estava sujeito a sofrer acidentes que poderiam causar mutilações. Por ser um trabalho que exige o uso de ferramentas e máquinas agrícolas que demandam muita atenção e concentração, não era um trabalho indicado para ser realizado por crianças, embora a presença de crianças nas lavouras do sisal sempre foi um problema social nessa região. Em um de seus excertos narrativos sobre as reminiscências dos tempos de criança e do trabalho nas lavouras, a professora Maristela destacou:

Minha mãe fazia de tudo para que os filhos não precisassem trabalhar no sisal, mas meus pais tinham que trabalhar para garantir o sustento da família, principalmente nos períodos de entressafra, quando o trabalho da roça do milho, feijão e mandioca diminuía. Eu ajudava os dois no processo de estender as fibras, abria as fibras sobre varais, no final da tarde (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Concluído o ensino primário, hoje Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, a professora Maristela continuou estudando na própria comunidade, pois o Ginásial (atual Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano) já havia sido implantado em uma das escolas do povoado. Conforme ia crescendo, os afazeres e as responsabilidades também iam aumentando. Além das tarefas escolares, Maristela se ocupava com os serviços domésticos, cuidava dos irmãos mais novos e quando sobrava um tempinho, ajudava os pais na lida da roça. Na adolescência, além dessas tarefas cotidianas, nos fins de semana, fazia faxina nas casas de famílias na própria comunidade e na cidade de Conceição do Coité para ganhar dinheiro e poder ajudar a família, conforme narrativa a seguir:

Por ser a filha mais velha, aos sábados trabalhava dando faxina em casas de família. E todas essas atividades eram conciliadas com os cuidados para com os irmãos mais novos e os afazeres domésticos da família e os estudos. As atividades escolares geralmente eram feitas aos domingos à tarde, principalmente as de Matemática, pois, era quando o pai tinha um tempinho para estudar as quatro operações com os filhos. Neste contexto de trabalho o tempo que sobrava para os estudos era muito pouco. A escola não era tão longe da casa onde morávamos, aproximadamente, uns quinze minutos andando, mas sob o calor do Sol escaldante de meio-dia e no ritmo dos passos dos irmãos mais novos parecia que andava uma eternidade (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Após a conclusão do Ensino Fundamental II, a professora Maristela teve que ir estudar na cidade de Conceição do Coité, pois a escola da comunidade não ofertava o Ensino Médio. Sem ter outra opção e o direito de fazer escolhas, atendeu a determinação da mãe que a matriculou no curso de Magistério, na cidade de Conceição do Coité, no período noturno. Saía diariamente no final da tarde do povoado de Bandiaçu, situado a 12 km (doze quilômetros) de distância da sede do município e retornava sempre no final da noite, por volta das 23h30min, utilizando o transporte escolar gratuito. Revisitando as suas memórias, a professora Maristela narrou:

Fazíamos este trajeto diariamente num ônibus escolar. Todos os dias o ônibus ficava superlotado, pois atendia muitos estudantes de várias comunidades que se deslocavam para a cidade. Só chegava à minha casa bem tarde, por volta de meia-noite [...] o cansaço físico e mental era intenso (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Maristela concluiu o Ensino Médio – Magistério em 1998, com 19 (dezenove) anos e, logo depois, começou a lecionar em uma escola pública do município de Araci, no povoado de Tapuio, através de um contrato de prestação de serviço temporário com a Secretaria de Educação do município de Araci, durante três anos, até 2002, em classes de Educação Fundamental II, ensinando a disciplina Matemática. A primeira aprovação em concurso público para o cargo de professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi em meados de 2003, para o município de Araci. Em seguida, foi aprovada também em dois outros concursos para professor (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em Conceição do Coité e Barrocas, em 2003. Assumiu o cargo em ambos os municípios no começo do ano letivo de 2004, municípios nos quais leciona atualmente.

Após a sua inserção na carreira do magistério (no exercício da docência), a professora Maristela não precisou trabalhar mais na lida da roça e nem tampouco nas casas de famílias, como faxineira/diarista, pois, com o seu trabalho, a família já tinha mais uma fonte que garantia o aumento da renda, no final do mês. A professora Maristela lembra sorridente e orgulhosa que com as sobras dos cinco primeiros salários reformou o cômodo da casa do qual mais se envergonhava: o banheiro.

Deixou de trabalhar no cultivo da lavoura do sisal e do milho, feijão e mandioca e passou a trabalhar com adolescentes e jovens trabalhadores rurais.

Todas as escolas pelas quais já passou nestes 12 (doze) anos no exercício da docência foram escolas situadas no espaço rural, com isso, o contato com o rural permanece forte, pois, seus alunos – crianças, adolescentes e jovens – vivenciam situações cotidianas entremeadas entre a labuta na roça e as atividades escolares. Algumas das dificuldades enfrentadas por seus alunos foram destacadas na escrita do seu memorial, a saber:

Os meus alunos, na sua maioria, são jovens e adolescentes que trabalham durante todo o dia e estudam à noite ou trabalham em um turno e estudam em outro e, na maioria das vezes, chegam à escola sem fazer as tarefas de casa, pois o tempo se tornou curto para dar conta dos afazeres na roça e das tarefas escolares (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Com o passar do tempo, no exercício da docência, a professora Maristela começou a nutrir o interesse em fazer um curso superior. Entrar numa universidade pública era um sonho muito almejado por esta professora. Em 2005, a professora Maristela prestou vestibular na Universidade Estadual do Piauí, *Campus* da cidade de São Raimundo Nonato e foi aprovada para o curso de Licenciatura em Biologia. Mudou-se para lá em abril do mesmo ano e permaneceu nessa cidade durante três meses, enfrentou dificuldades para se manter nessa cidade, abandonando o curso por questões financeiras, retornou para casa e desistiu do curso.

Ao retornar, continuou tentando o ingresso na universidade, mas a aprovação no vestibular não acontecia. Queria ser bióloga. Sempre estudando em casa por conta própria e em 2003 ingressou num curso pré-vestibular particular e frequentou apenas um semestre. Para essa professora, passar no vestibular era uma questão de honra.

Com a implantação do curso de Licenciatura em Geografia, em 2005, no *Campus* XI, da UNEB, em Serrinha, no meio de tomadas de decisões, a professora Maristela resolve prestar o vestibular, pois acreditava que este curso teria algo a ver com a Biologia. Hoje, analisando a questão afirma: *“Foi um engano. Na verdade acho que esta foi uma desculpa que achei para justificar o meu interesse repentino pela Geografia”* (Profa. Maristela – Memorial, 2011), afirmou, entre risos.

Em 2005 inicia os estudos no curso de licenciatura em Biologia, na modalidade em EaD, na Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC, na Unidade de Araci, concluindo no início de 2009.

A sua inserção na universidade, no curso de Licenciatura em Geografia, só aconteceu em 2007, na UNEB, *Campus XI*, após aprovação no vestibular para a segunda turma do curso. Naquele momento, sentiu uma mistura de sentimentos: alegria, satisfação, orgulho, mas, também uma grande preocupação, conforme a sua narrativa: *“E agora? Como conciliar o trabalho em dois municípios diferentes (Conceição do Coité e Barrocas) com o curso universitário na cidade de Serrinha? Foi tudo muito difícil, corrido, sofrido”* (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Em março de 2007, começou a estudar na UNEB. O curso concentrava todas as suas atividades no período da manhã e a professora continuou a trabalhar na escola Luiza Cecília no período da tarde, no povoado de Minação em Barrocas e à noite na escola Leandro Gonçalves da Silva, no povoado de Amorosa, no município de Conceição do Coité. Conciliar estudo e trabalho não foi uma tarefa fácil. Segundo a professora Maristela, as atividades desenvolvidas pelos professores da UNEB exigiam muito tempo e foi muito difícil conciliar formação e profissão. Mesmo assim, concluiu as duas licenciaturas: Geografia em 2009 e Biologia em 2010. Em 2011, ingressa no curso de pós-graduação – Especialização em Educação Ambiental – na modalidade à distância, concluindo em 2012.

4.6. Wagner de Oliveira: garoto rural que sonhava ser urbano

“Eu não me sentia parte do campo, da zona rural, eu sempre tive aquele desejo intenso de me tornar um garoto urbano, mesmo tendo minhas raízes na zona rural, mesmo tendo meus amigos, eu queria isso, eu queria sair da roça e morar na cidade”.

(Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012)



Com 28 (vinte e oito) anos de idade, nascido em 02 de abril de 1984, solteiro, o professor Wagner é o caçula de um total de quatro filhos, todos homens e, ainda hoje, mora com os seus pais e um irmão na casa da família, no povoado de Tanque Grande, situado a 12 km (doze quilômetros) de distância da cidade de Serrinha. Filho do senhor Antonio Mendonça de Oliveira e da senhora Maria Luiza Souza de Oliveira, agricultores aposentados, donos de uma pequena propriedade de terra, onde cultivavam feijão, milho e mandioca.

Sobre a condição de ser e viver em uma área rural, no Território de Identidade do Sisal, o professor Wagner relatou:

No espaço rural, eu encontro a paz, o sossego; é na zona rural que vejo a todo o momento uma parte da minha família e a maior parte de meus amigos de infância, o campo de futebol, a roça de meu pai mesmo com o abandono da agricultura, o sítio de Maria Felicidade. Isso faz com que eu tenha mais identidade e me sinto mais feliz. Na zona rural eu vejo mais qualidade de vida, por habitar uma região natural, longe das grandes cidades e seus respectivos problemas como: violência urbana, inchaço urbano, poluição do ar e sonora, desemprego e outros mais que refletem numa má qualidade de vida de muitas pessoas (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Embora nesse excerto da sua narrativa, o professor Wagner ressalte a sua identidade rural, fazendo comparações entre o espaço rural e o urbano, enfatizando as características singulares do seu lugar de origem e vivência familiar, cuja compreensão de rural remete à ideia de um lugar bucólico, tranquilo, num passado recente, durante muito tempo, o professor Wagner desejou viver numa cidade grande. Abandonar o seu lugar de vida no espaço rural do município de Serrinha e

migrar para a cidade grande, sempre foram dois grandes desejos, conforme excerto da sua narrativa:

[...] quando criança, eu gostava muito de viver na zona rural, mas quando me tornei jovem esse amor se transformou quase em um ódio, pois eu tinha pavor e vergonha de chegar em um determinado lugar ou cidade e dizer que eu era de uma roça do município de Serrinha, eu me sentia muito inferior se eu falasse que morava na roça. Eu fazia de tudo para ninguém me perguntar de onde eu era, se fosse preciso eu nem perguntava as pessoas que eu acabava de conhecer onde elas moravam, só a fim de não dizer de onde eu era. Mas como às vezes era necessário dizer eu falava, mas ficava com muita vergonha e até me sentia mal (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Durante muito tempo, a vergonha de ser e viver no espaço rural acompanhou o professor Wagner, mesmo após a aprovação no vestibular e seu ingresso na universidade, no curso de Licenciatura em Geografia, conforme a narrativa seguinte:

Cheguei à UNEB e nas primeiras aulas, no momento da apresentação, eu falava que era da cidade de Serrinha. Tinha vergonha de falar que eu era da zona rural. Acreditava que os colegas da cidade poderiam me ridicularizar se dirigindo a mim assim: – ‘tabaréu da roça’. Pensava também na possibilidade de ser subestimado... Eles poderiam achar que eu não sabia de nada. [...] Não era só vergonha, eu achava que ser de uma zona rural, limitaria minhas aprendizagens na universidade, era tipo uma espécie de medo, não sei por que achava isso (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Após a sua inserção na UNEB, muitas coisas foram ressignificadas, desde o seu fascínio pela cidade e, sobretudo, a sua compreensão e percepção de rural, enquanto o seu lugar de vida, conforme o fragmento da narrativa a seguir:

Com o passar do tempo e dos semestres na universidade é que fui percebendo que aquele espaço acadêmico era justamente um espaço de ‘quebrar’ barreiras e de desmistificar certos paradigmas. Com isso, a minha vergonha e o meu medo foram passando, e descobri que o espaço rural é um espaço muito relevante e significativo na vida das pessoas e principalmente na minha. Agora o vejo de forma bem diferente da que via antes (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Desde maio de 2009, o professor Wagner trabalha no Colégio Santo Antônio, no povoado de Barra, zona rural do município de Ichu, após aprovação em concurso público realizado pela secretaria de Educação em parceria com a secretaria de

Administração. Da sua residência na zona rural de Serrinha até o Colégio Santo Antônio, percorre três vezes por semana 08 km (oito quilômetros). Geralmente, o professor Wagner faz esse percurso utilizando uma motocicleta de sua propriedade ou o automóvel do irmão que mora com a mulher e um filho no mesmo povoado.

A infância do professor Wagner foi vivida entre os afazeres no espaço de trabalho da família, uma pequena propriedade rural, nas lavouras de milho, feijão e mandioca e as atividades da escola. Ajudar os pais no trabalho na roça era uma obrigação sazonal dos quatro filhos – no outono, a fase do preparo do solo e do plantio e no inverno, a colheita – que o professor Wagner embora não gostasse, participava dessa tarefa coletiva e almejava viver na cidade, conforme os excertos das suas narrativas:

Detestava ir para a roça plantar. Nos períodos das chuvas, o meu pai ficava louco, exigia que todos participassem do trabalho na lavoura. Eu odiava isso. Fazia de tudo para não ir... Outra coisa que odiava era no período da colheita, quando a minha mãe chegava da roça com o milho e ordenava que fosse à cidade de Serrinha para o meu pai ir ao moinho e moer transformando os grãos em fubá para fazer cuscuz e mingau. Fazia de tudo para não ir. Não queria ser visto, pelo povo da cidade, com um saco de milho nas mãos, mas também tinha que obedecer (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Ele, o meu pai, considerava que o trabalho na roça era uma questão de honra. Eu odiava, eu achava aquela honra dele horrível. Eu detestava trabalhar na lavoura. Quando eu tinha que pegar naquela ferramenta de trabalho (a enxada), limpar o terreno e puxar terras para os meus pés, como ele recomendava e orientava, eu só me imaginava largando tudo aquilo, me via morando na cidade, sendo um cidadão urbano (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

Embora exigissem a participação dos filhos no trabalho na roça da família, os pais do professor Wagner que têm apenas a escolaridade mínima – Ensino Fundamental incompleto –, valorizavam a escola e os estudos dos filhos. Sobre essa questão, o professor Wagner relatou:

Os meus pais sempre fizeram questão que os filhos estudassem, pelo menos deveríamos concluir o Ensino Médio. Quem cuidava da minha vida escolar era a minha mãe. Ela fazia a matrícula dos filhos, ia sempre à escola quando tinha reuniões e quando era convocada. Estudar até o Ensino Médio estava ótimo, eles não sabiam o que era uma universidade. Então, fui criado sem aspirações, incentivos, perspectivas... Estudava porque achava que era um dever de um filho, uma obrigação, sem pensar no futuro, no que queria ser. As mudanças ocorreram na 3ª série do Ensino Médio com as

intervenções da professora de História, a professora Josinete (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

A trajetória de escolarização do professor Wagner foi vivida na Escola Municipal Maria de Nazaré, no povoado de Tanque Grande, desde a creche até a conclusão no Ensino Médio – curso Magistério. O curso de Magistério não foi uma escolha, foi a única opção possível naquele momento, no povoado, já que não poderia deslocar-se diariamente para a cidade de Serrinha, onde era ofertado outros cursos – Formação Geral, Contabilidade –. Sobre a sua inserção nessa modalidade de ensino, o professor Wagner destacou:

Na verdade, eu nem sabia o que significava fazer esse curso. A minha mãe fez a matrícula porque era a única opção ofertada no povoado. Na realidade, eu não sabia o que queria ser. Eu era apenas um menino da zona rural, sem experiência. Fiz o curso sem saber o que estava fazendo e para que servia (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Dentre as lembranças mais marcantes dessa fase da sua escolarização, o professor Wagner, ao revisitar as suas memórias, narrou:

Um dia, a professora Josinete perguntou para cada um de nós, o que queríamos ser no futuro. Eu respondi que queria ser alguém e ela prontamente me abordou: “_Você não é alguém, não?” Eu fiquei sem graça, calado, com vergonha, mas a turma toda deu risada da minha resposta e do questionamento da professora (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Ainda, sobre esta situação, o professor Wagner continuou a sua narrativa, alegando que:

Hoje, sei que naquele momento, a professora queria saber que profissão nós gostaríamos de exercer. Como estava envergonhado, nada respondi. Acho que naquele momento não sabia que caminho seguir. Não me enxergava exercendo nenhuma atividade. Embora fosse um bom aluno, não pensava no futuro. Eu, menino da zona rural, estudando numa escola pública e rural, não acreditava que um dia pudesse chegar a um nível de escolaridade mais elevado (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Concluiu o Ensino Médio em 2002. No ano de 2003 resolve morar na cidade de Feira de Santana, para trabalhar numa loja de material de construção, propriedade de um parente. Por causa da baixa remuneração e o excesso de

trabalho, desiste de continuar morando na casa dos seus parentes-patrões, retorna ao povoado no ano seguinte e no mês de março matricula-se no cursinho pré-vestibular UNICOM, já pensando na possibilidade de ingressar na Universidade. Sobre esta experiência, o professor Wagner narrou:

Fiz o cursinho do UNICOM durante dois anos – 2004-2005 –. Frequentava a turma do sábado (dia integral), destinada aos estudantes da zona rural. O curso funcionava nos três turnos, de segunda à sexta (manhã, tarde e noite) para os estudantes da cidade e municípios vizinhos. Já a turma do sábado era exclusiva para o pessoal das roças. Eu só poderia frequentar a turma do sábado, pois não tinha dinheiro para custear os deslocamentos diários durante a semana. Naquele período a prefeitura assumiu os custos com o transporte no sábado (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Mesmo estudando, aos sábados, num cursinho pré-vestibular e a iminente possibilidade de ingressar numa universidade, o professor Wagner ainda deseja experienciar diferentes situações da vida numa grande cidade, seguindo os passos dos seus dois irmãos mais velhos que migraram para São Bernardo dos Campos – SP, em busca de melhores condições de trabalho.

Meus pais eram agricultores e eu não queria ter este destino horrível. Detestava a ideia de trabalhar na roça, capinando, plantando e colhendo. Eu só pensava em viver numa cidade, no estado de São Paulo. Trabalhar numa grande indústria... Eu só me imaginava como operário, vivendo o modo de vida urbano. Achava bonito ser da cidade... Acreditava que o sujeito da cidade era superior que o do campo. E São Paulo tinha essa representação no meu imaginário. Eu queria ser um jovem urbano... eu queria me urbanizar (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Ao anunciar o desejo de ser um cidadão urbano, o professor Wagner traz na sua narrativa, a negação do sentido de pertencimento ao espaço rural. Entretanto, ao fazer essa escolha, ao negar o rural, ele afirma a sua identidade, pois carrega as marcas do lugar. A identidade não é única... São múltiplas as identidades do sujeito e, nessa multiplicidade, a rural é uma das identidades que compõem a pessoa do professor Wagner. Desse modo, ao tentar forjar uma identidade urbana, o professor Wagner reafirma a dimensão da sua condição de sujeito rural e a implicação e referência desse lugar na sua vida, na constituição da sua identidade.

Em 2003, com 18 (dezoito) anos e já concluído os estudos na Educação Básica, o professor Wagner, movido pelo desejo de ser um cidadão urbano, viaja na companhia do seu pai e dos seus irmãos que vieram passar as festas de fim de ano

com a família, para São Bernardo dos Campos / SP, conhecer a vida que eles viviam há aproximadamente 10 (dez) anos, trabalhando na indústria automobilística. Assim, na tentativa de seguir os passos dos irmãos, planeja permanecer na cidade do ABC Paulista. A sua intenção era se transformar num operário e viver longe das suas raízes rurais, conforme os excertos da sua narrativa:

[...] os meus dois irmãos mais velhos migraram para São Paulo e aí começaram a trabalhar e a juntar dinheiro como o meu pai fala. Com o tempo conseguiram comprar seu primeiro carro e vieram aqui pra Bahia passear, rever a família e aí eu resolvi viajar com meus irmãos para São Paulo, mas assim, não estava nada decidido, nada certo se eu ia morar lá ou não. Eu tinha muita pretensão de ficar por lá. Eu sempre achei que ali seria o momento de me tornar o garoto que eu sempre sonhei ser, um garoto urbano. Então, a partir daquele dia ali quando estava chegando o dia da minha viagem, tinha a certeza que estava chegando o dia que sempre sonhei; estava se aproximando a realização do meu sonho, que era viver numa cidade grande e, a possibilidade de viver em São Paulo principalmente, seria pra mim a cidade dos sonhos, eu que sempre pensei em morar numa cidade grande (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

Eu sonhava trabalhar na Volks. Meus irmãos moravam com uma tia na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo e da casa dela dava para ver o pátio lotado de automóveis da fábrica da Volks. A logomarca da fábrica podia ser avistada de longe... era uma referência. Coloquei o meu currículo nessa montadora, mas nunca fui convocado (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

Os planos do professor Wagner não deram certo e, após umas férias em São Paulo, retorna ao Povoado Tanque Grande e recomeça a sua vida, planejando novas possibilidades de emprego e produção de renda.

Chegar lá, em São Paulo, significava o primeiro passo para realizar o meu grande sonho: ficar por lá e ser um cidadão urbano, ser um cidadão da mais famosa cidade do país. Entretanto, como a minha intenção não foi aceita pelos meus irmãos, quarenta dias depois eu já estava voltando. Na rodoviária, do ônibus, saindo da rodoviária, meus irmãos acenando e a sensação de frustração tomava conta de mim. Ali, naquele momento, comecei a desistir do grande sonho... A tentativa de ir e ficar por lá foi negada... (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

A paixão pela cidade, pela dinâmica do espaço urbano, era um modo de negar a sua identidade rural, os modos de vida em contextos rurais, os costumes dos povos rurais, conforme excerto da sua narrativa:

[...] os alimentos vindos de origens da roça, não tinham muita vez comigo, não tinham muito haver comigo, não tinha a minha aprovação principalmente aqueles que vinham mesmo da roça, os que meu pai plantava, como aipim, abóbora, batata-doce, feijão e milho. Quando criança comia, ainda consumia um pouco, mas eu criei um tipo de rejeição, uma antipatia a esses alimentos, principalmente, abóbora e batata-doce. Eu nunca gostei, eu não comia, eu achava que aquela alimentação era inferior a outros tipos de alimentação (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

Após a realização de um sonho, conhecer e viver a vida numa grande cidade, durante 40 (quarenta) dias, o professor Wagner retoma os estudos no cursinho pré-vestibular UNICOM e reconsidera a possibilidade de vir a ser professor. Sobre as contribuições do UNICOM, no seu processo formativo, o professor Wagner ressaltou que:

[...] foi um divisor d'águas na minha vida. Na Educação Básica – ensino fundamental e médio – não tive uma educação de qualidade e no UNICOM tive acesso a informações, conhecimentos, não só os conteúdos relacionados ao currículo escolar, mas aprendi muito sobre a vida, o conhecimento do mundo. Todos os professores eram formados na área que ensinava; tinham formação superior. Tive aulas de Espanhol e de Atualidades voltadas para as questões político-partidárias. Aprendi muito (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

No término de 2004, após a sua inserção no UNICOM, o professor Wagner resolve participar do processo seletivo do vestibular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI. Ele desejava ser pedagogo, mas elege o curso de Administração, influenciado por sua professora de História. Sobre essa escolha, o professor Wagner justificou:

Eu queria ser pedagogo, mas uma professora do Ensino Médio que ensinava História era pedagoga e me orientou a fazer uma licenciatura. Ela sempre falava na sala que Pedagogia era um curso desvalorizado e a licenciatura garantia a inserção no magistério no Ensino Fundamental II e Médio. Influenciado por essa professora. [...] Optei pelo curso de Administração por causa dos conselhos dessa [...]. Eu só queria entrar na universidade, não importava o curso... pensei até em fazer Pedagogia, mas optei por Administração (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

A primeira tentativa de ingressar na UNEB não foi exitosa. Reprovado no vestibular, o professor Wagner continua no cursinho pré-vestibular e, em 2005, a UNEB implanta o curso de Licenciatura em Geografia, no Campus XI. O professor

Wagner fez as provas e foi aprovado para a primeira turma, mas só concluiu o curso no final de 2012, devido, dentre outras causas, a um acidente sofrido quando trafegava, numa motocicleta, pela cidade de Serrinha, em fevereiro de 2010.

A chegada à UNEB foi marcada por muita expectativa, ansiedade e um pouco de medo. Como o cursinho pré-vestibular UNICOM, a UNEB/Campus XI se configurou como um divisor d'águas, segundo o professor Wagner, ao narrar que:

A UNEB foi outro divisor d'águas na minha vida. A chegada à UNEB foi uma espécie de chegar num outro mundo, num outro planeta. Eu estava acostumado a outro tipo de educação na escola da zona rural. Tive medo... Eu achava que os conhecimentos que aprendi não me ajudariam em nada. Achava que eram poucos para enfrentar à Universidade. A UNEB era outro mundo. Tinha medo de não corresponder nas aulas. Nos dias iniciais, eu achava que não estava preparado para fazer as atividades, sobretudo, a elaboração e realização de seminários e resenhas de livros ou capítulos de livros. Este medo me acompanhou durante quase todo o curso. Mesmo sabendo que estava avançando, a sensação que sentia era que os meus colegas estavam sempre à minha frente (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Dentre as atividades desenvolvidas no curso que mais apreciava eram as viagens de campo e as disciplinas da área da Geografia Física, conforme excerto a seguir:

Eu aprendi muito nas aulas de Climatologia, da própria Geomorfologia e da Geologia, as quais apresentaram muitos conteúdos que nunca tinha visto na Educação Básica. Essas disciplinas possibilitaram grandes contribuições para mim, para a minha formação e para o exercício da profissão. [...] Na UNEB, eu gostava mais da Geografia Física, acho que é por causa de abordar as questões de modo mais concreto, e os conteúdos são mais fáceis de trabalhar em sala de aulas. A professora da área é muito competente, dominava os conteúdos e sua didática possibilitava a aprendizagem. Nos trabalhos de campo, ela era muito boa... apresentava muita competência ao abordar os conteúdos trabalhados na sala de aula e que eram materializados, naquele momento, nas aulas de campo (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

Durante a realização do curso de licenciatura, na UNEB, o professor Wagner, mesmo sentindo-se inseguro, conforme a sua narrativa, decide seguir a carreira no magistério, participa de dois concursos públicos para professor dos anos iniciais, nos municípios de Lamarão e Ichu, no ano de 2008 e consegue ser aprovado nos dois. Por causa das atividades na universidade, no turno matutino, o professor Wagner

não poderia assumir os dois cargos em diferentes municípios e opta pela vaga no Colégio Santo Antônio, no povoado de Barra, na zona rural de Ichu e desde fevereiro de 2009 ensina a Geografia para muitos adolescentes e jovens da região.

A escolha pelo município de Ichu foi decorrente da distância em relação ao município de Lamarão. Durante três vezes na semana, o professor Wagner desloca-se pela BA-233, que liga Serrinha a Ichu e passa pelo seu povoado.



Imagem 16: Geografia na prática
Fonte: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 12 de jul. 2013.

5. PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE ESCOLAS RURAIS: entre histórias, saberes e práticas

[...] na narrativa biográfica [...]. As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. [...] São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida. [...] Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação.

Dominicé, (2010b, p. 86-87)

Este capítulo é composto por três partes. A primeira versa sobre os modos como os professores se concebem, se percebem e se narram a partir de um certo lugar, retratando os cenários da vida em contextos rurais. A segunda parte “*No sertão do sisal, tornar-se/ser professor de Geografia: caminhos, vivências e sentidos*” encontra-se subdividida em três seções. A primeira “(Geo)grafias da formação docente: *algumas reflexões*” contempla uma discussão sobre questões relacionadas à formação docente, a partir de um panorama das/sobre as políticas públicas que regulamentam a educação no país, com ênfase na formação inicial dos professores de Geografia e suas especificidades. Nessa seção, são contempladas, também, narrativas dos professores sobre as situações experienciadas no contexto da formação na UNEB/Campus XI, apontando as contribuições do curso no exercício da profissão.

A partir das histórias narradas sobre a escolha da profissão, na segunda seção, intitulada “*Tornar-se professor de Geografia: caminhos da formação*”, busco apresentar os modos como os professores descrevem os seus percursos de formação na tentativa de apreender, nas suas narrativas, as pessoas, as situações e as experiências que contribuíram e/ou foram determinantes no processo de escolha e/ou inserção no magistério como profissão e a Licenciatura em Geografia, como opção, e suas implicações no âmbito da docência em contextos rurais.

Na terceira seção “*Ser professor de Geografia: exercício da profissão em escolas rurais*” tomo as narrativas singulares dos professores para apreender os sentidos e significados atribuídos à condição de ser professor de Geografia de escolas rurais.

Na terceira e última parte do capítulo, intitulada “*Cartografias das práticas: fazer pedagógico nas escolas rurais*” apresento os modos como os professores protagonizam o ensino de conteúdos, conceitos e temas geográficos nas suas práticas de ensino no cotidiano da sala de aula, uma vez que “[...] não podemos separar os saberes das histórias, dos contextos que os instituem, modelam e definem [...]” (SOUZA, 2006, p. 42), os modos e processos do *tornar-se/ser professor de Geografia de escolas rurais* no Território de Identidade do Sisal.

5.1. "Ser de um certo lugar": cenários da vida em contextos rurais

Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. [...] Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo
(SANTOS, M., 2007, p. 112-114).

A expressão “ser de um certo lugar” no título desta seção 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, uma vez que, “toda *biografia* se inscreve numa *escritura do espaço*, numa *geografia*” (DELORY-MOMBEGGER, 2012, p. 69).

Já a citação de Milton Santos, na epígrafe que anuncia a grafia e a dimensão temática que será abordada nesta seção, destaca a dimensão dos lugares que agregam o mundo e que, embora singulares, apresentam elementos globais, reproduzindo modos específicos que ajuntam elementos que caracterizam o modo individual de ser e estar no mundo, abrangendo outros diversos modos de ser, de outros sujeitos que habitam o lugar. Assim concebido, o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido. Esse autor, ainda, afirma que “é pelo lugar que revemos o Mundo e ajustamos nossa interpretação” (SANTOS, M. 1998, p. 37), porque o lugar é o palco onde são concretizadas todas as dimensões da existência humana.

Por isso, torna-se pertinente pensar a dimensão simbólica e subjetiva da condição de “ser de um certo lugar”, pois, trata-se de uma expressão que 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. “É no lugar que os indivíduos ao longo do tempo,

estabelecem suas relações socioespaciais e com isso produzem identidades” (BOMTEMPO; SPOSITO, 2010, p. 59).

Para Cavalcanti (2006a), a identidade é um fenômeno relacional. É da interação entre os indivíduos com os lugares, as suas formas de vida e os seus modos de expressão que possibilitam uma construção identitária do sujeito com o seu lugar. No âmbito dessa relação de identidade vivencial com o lugar, decorrente das experiências com e no seu cotidiano, o indivíduo vai se identificando e desenvolvendo um sentimento de pertencimento com o lugar, o qual é construído a partir dos laços de familiaridade e de afetividade estabelecidos com o seu lugar. Portanto, “o conhecimento do lugar e das relações entre as pessoas e o lugar é algo construído no cotidiano” (CAVALCANTI, 2002, p. 77), reafirmando, desse modo, que o lugar é “o habitual da vida cotidiana” (CAVALCANTI, 2006a, p. 36), mas que mantém, também, relações com os processos globais.

Ao evocar o lugar da narração, como lugar da vida cotidiana, os sujeitos que narram “interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais” (PASSEGGI, 2010, p. 111), a partir do presente, com olhar no passado, ressignificando as experiências numa dimensão espacial, demarcando “o lugar do espaço em nossas construções biográficas” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 65). Desse modo, 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, através de um singular “[...] modo de apreensão e de interpretação do vivido” (*idem, ibidem*, p. 43), considerando a complexidade da dimensão espacial de suas experiências.

Nessa perspectiva, Tuan (1983) vem enfatizar a importância da experiência com o lugar na construção de nossa identidade, afirmando que “experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade [...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele” (TUAN, 1983, p. 09-10).

E a análise de nossa experiência com o lugar, a reflexão sobre nossa identidade, valores, ações e sentimento constitui-se num processo de autoavaliação, mas tal atitude requer um novo olhar, diferenciado e mais profundo, a fim de que percebamos com mais nitidez o nosso espaço vivido e a nós mesmos: “Quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente,

porém a sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensemos em nossa experiência” (TUAN, 1983, p. 21).

Os sentidos de “ser” e de “sentir-se” configuram-se, portanto, como singularidades que demarcam a identidade e o espaço de vida de um determinado grupo, de uma pessoa singular. Assim, a partir dessa compreensão, neste trabalho, a roça é concebida como um espaço rural específico, uma dimensão espacial do território rural, lugar onde se produz modos de vida peculiares. Santos, M. (1987, p. 6), nos adverte sobre a importância do lugar na constituição do sujeito/cidadão, à medida que o espaço geográfico não é apenas reflexo da sociedade que produz, mas, também, é um fator constituinte do indivíduo: “o território não tem apenas um papel passivo, mas constitui um dado ativo, devendo ser considerado como um fator e não exclusivamente como reflexo da sociedade”.

A escolha pela categoria geográfica lugar, como discussão central para a análise das narrativas no contexto desta seção do texto, baseia-se na influência dessa instância sobre a vida cotidiana dos professores, porque apresenta significantes espaciais que demarcam os sentimentos de identidade, afetividade e pertencimento. Contudo, vale ressaltar que a roça, dimensão sócio-espacial de territórios rurais, considerada nesta pesquisa com o lugar de vivência cotidiana dos referidos professores de Geografia é o lugar onde eles vivem, circulam, trabalham e realizam outras tantas atividades coletivas – de lazer, religiosidade, formativas, sindical – decorrentes de sua relação com o este lugar. Desse modo, é salutar “[...] compreender o lugar, o espaço dos sentidos destes saberes, das identidades produzidas neste espaço” (RIOS, 2011, p. 16). Neste caso, como sublinha Schaller (2011, p. 101) citando Stock (2004):

[...] tudo o que fazem as pessoas é dentro de um lugar, num lugar e com um lugar. O conjunto das práticas dos lugares associa-se ao habitar e os indivíduos praticam uma multiplicidade de lugares com os quais eles constroem relações significantes (SCHALLER, 2011, p. 101).

Para desenvolver uma pesquisa que entrelaça as histórias de vida, as itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem na roça e exercem a docência em escolas rurais tornou-se necessário conceber os professores como atores, autores, protagonistas e narradores das suas histórias. Segundo Delory-Momberger, “homens habitam os

espaço e os espaços os habita; eles constroem o espaço e o espaço os constrói; eles fazem significar o espaço, e o espaço confere sentido a suas ações” (2012, p. 70).

Os professores narram. 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. Apresentam e descrevem pessoas que fazem parte das memórias evocadas, das histórias narradas. Delineiam modos de vida e seus cotidianos. E, isso é o que nomeio de geo(BIO)grafização. Um modo subjetivo de pensar as escritas sobre as nossas relações e experiências com e nos lugares, ao longo da nossa existência, da nossa vida. Trata-se da compreensão da “dimensão do espaço enquanto componente da experiência e elemento constitutivo dos processos de biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 65). Nesse sentido, o ato de narrar constituiu-se como um “lugar onde existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história” (*idem, ibidem*, p. 40), desvelando assim, experiências socioespaciais que apontam para uma geo(BIO)grafização da vida, da formação e da profissão.

O ato de geo(BIO)grafizar-se é o modo singular, particular de historicizar as experiências e as vivências pessoais, formativas e profissionais a partir da apropriação dos lugares onde a vida e as histórias são narradas. Assim, “do lugar de onde o sujeito fala representa uma construção de vozes as quais autorizam a dizer quem ele é naquele tempo e espaço específico” (RIOS, 2011, p. 13).

Como bem salienta Delory-Momberger (2008a, p. 56),

[...] a narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. [...] a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

Desse modo, ao narrar, o sujeito tem a possibilidade de refletir sobre suas vivências e experiências, tem assim, a oportunidade de reproduzir e/ou reconstruir suas práticas. “Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente construídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente [...]” (RIOS, 2011, p. 29), caracterizando o lugar como um cenário biográfico, no qual os sujeitos e o seu lugar se completam e se confundem, como destaca Santos, M. (1998, p. 55), ao afirmar

que “habitar é muito mais que estar. É como se habitar fosse ser”. Nesse sentido, Carlos (1996, p.15), ainda esclarece que “o lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço”.

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 desenrolam os saberes profissionais e as práticas sociais dos professores, configura-se como uma maneira singular de “explorar as formas e operações segundo as quais os indivíduos *biografizam* suas experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 185) e tematizam acontecimentos a partir do lugar onde as histórias foram vividas, narradas e interpretadas.

Desse modo, a partir do processo de geo(BIO)grafização, intenciono compreender como os professores “vivenciam a experiência do lugar onde vivem” (CLAVAL, 2001, p. 45) e pensar o lugar “a partir das histórias narradas por quem vive os lugares” (NOGUEIRA, 2004, p. 224), ou seja, o lugar como “espaço biográfico” (ARFUCH, 2010), configura-se como espaço da experiência, espaço da vida. Portanto, para biografar-se, para narrar as suas histórias pessoais, formativas e profissionais experienciadas no decurso da vida, em diferentes contextos geográficos, os professores se apropriaram das suas construções biográficas, a partir dos lugares de enunciação. Nesse sentido, ao buscar destacar as relações entre os professores e os seus espaços na análise e compreensão das narrativas, considero o espaço como um importante componente da experiência e como um elemento constitutivo-identitário do ser-professor de escolas rurais.

Ao situar as experiências no lugar geográfico, o sujeito que narra vai atribuindo significados, reconfigurando valores, se constituindo sujeito do/no espaço. Conforme Delory-Momberger (2008b, p. 98):

[...] nós agimos no espaço e nós fazemos agir o espaço dando-lhe significações, valores que estão ligados à nossa pessoa, à nossa história, às nossas emoções e sentimentos etc. Nós temos então uma prática reflexiva e afetiva do espaço que nos conduz a investi-lo biograficamente e a fazê-lo um dos componentes de nossa construção pessoal.

A forma com a qual os professores narram sobre si mesmos a partir do seu espaço de vida e pensam o lugar a partir das suas histórias compõe o enredo das suas geo(BIO)grafias – *geo* corresponde ao lugar de/onde o sujeito narra; (*BIO*) é a vida narrada; e *grafias* é o modo como os sujeitos escrevem, traduzem, interpretam e narram as suas histórias a partir do lugar/lugares. Desse modo, torna-se pertinente considerar o lugar de onde o sujeito se narra, como uma referência, enquanto dimensão espacial da narrativa; já que o lugar em que vivemos está em nós e nós estamos dentro dele (CALLAI, 2013).

Essa forma de relação experiencial (sujeito-lugar-experiências), inscrita em seus contextos de vida, traduz modos singulares de narração a partir de um lugar, cujos enredos tomam a dimensão espacial da narrativa, como um elemento/referência que se funde com a própria pessoa que se narra, que se interpreta, que se percebe como sujeito do/no lugar, reafirmando que “[...] nossa existência, nossa identidade se dá no espaço” (KAERCHER, 2004, p. 20).

Portanto, conhecer o lugar de vivência pessoal e o lugar de atuação profissional onde tais sujeitos se constituem professores foram duas ações necessárias tendo em vista o objeto da pesquisa. Então, refletir e textualizar sobre 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, construída, forjada.

É interessante destacar que a categoria geográfica de análise espacial – o lugar – é produzida:

[...] a partir da experiência de cada um, o lugar se apresenta como vivenciado por seus habitantes, o lugar, portanto, é constituído a partir das experiências que temos dele. Nesta experiência, está expressa uma relação, sobretudo, afetiva, emocional, simbólica e mítica com o lugar (NOGUEIRA, 2004, p. 227).

Torna-se assim necessário compreender o lugar não apenas como localização geográfica, mas como fenômeno experienciado pelos sujeitos que nele vivem, o percebem e o constroem (NOGUEIRA, 2004). Ainda, sobre esta questão, o geógrafo Tuan “trata o lugar como um dos conceitos que define a natureza da Geografia, sendo este apreendido a partir da experiência que se tem dele” (TUAN, 1983, p. 10). Assim, o lugar é um espaço de aprendizagens, de relações e, também,

de construção de conhecimentos e saberes geográficos, pois, “[...] agrega a dimensão material e simbólica do vivido, do percebido e da memória. É onde o indivíduo, mesmo em contato com outras escalas constrói sua trajetória cotidianamente” (BOMTEMPO; SPOSITO, 2010, p. 60). Nessa condição, sentido e realidade se entrelaçam na construção de lugar.

Ao se referir ao lugar, na perspectiva da Geografia humanística, Cavalcanti (1998) diz que ele é compreendido pelo espaço vivido, onde a vida se realiza e está impregnada de afetividade, sentimentos e significados. Desse modo, na perspectiva humanística, o lugar é estudado, a partir das relações e ligações subjetivas estabelecidas entre o sujeito e o seu espaço, o qual torna-se uma referência.

Para Claval (2001, p. 61-62), “A experiência do espaço é feita por meios dos sentimentos humanos; as geografias vividas dependem da visão, da audição, do olfato, do gosto e do sentido do tocar, e variam em função da mobilidade e da força de quem as vivencia”.

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 experiencia.

Neste sentido, o lugar é:

[...] uma entidade única, um conjunto ‘especial’ que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e as aspirações das pessoas. O lugar não é um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sobre a perspectiva das pessoas que lhe dão significado (TUAN, 1983, p. 70).

Esta percepção de lugar que agrega as dimensões da vida – trabalho, moradia, formação, relações político-sociais e de consumo – traduz uma identidade cultural (FERNANDES, 2004); o lugar, enquanto “mundo-vivido” ou “espaço vivido, o horizonte cotidiano, que tem sentido de identidade e pertencimento. É o Lugar de cada um de nós” (DURÁN, 1996, p. 17) que carrega em si algumas marcas de significações, subjetividades e cotidianidade. Estas marcas estão evidenciadas nas narrativas das professoras Maria Madalena e Maristela, as quais ressaltam o sentimento de pertencimento, os fios tecidos nas relações diárias, as percepções

cotidianas e os laços que estas professoras mantêm com os seus lugares – Povoado do Subaé (Serrinha) e o Distrito de Bandiaçu (Conceição do Coité), respectivamente. Os sentidos e significados atribuídos a esses espaços vividos (lugares) reafirmam a importância do lugar como um componente constitutivo de nossa identidade como sujeito (NOGUEIRA, 2004), conferindo, desse modo, um sentimento de pertencimento, de afetividade, de enraizamento/ligação e de identidade.

Sou Madalena, tenho 29 (vinte e nove) anos, nasci numa casa na zona rural localizada a 18 km (dezoito quilômetros) da sede do município de Serrinha, na fazenda Subaé, hoje localidade de Trocado. [...] Ainda hoje, vivo na zona rural. Lembro-me da minha infância, da vida simples no campo, isso me traz recordações [...]. Recordo-me das plantações, das colheitas do milho e do feijão, das picadas das formigas durante o preparo do solo para o plantio, no final de cada verão, no mês de março. Chorava muito e não compreendia a importância de tudo aquilo e ficava imaginando como seria diferente se morasse na cidade. Não gostava de morar naquele espaço, de ser da zona rural. Essa percepção do meu lugar, o campo – como referência pessoal e fator marcante na construção da minha identidade – nunca foi totalmente valorizada por mim até a minha entrada na Universidade [...]. As vivências formativas no curso de Geografia proporcionaram o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao meu lugar. [...]. Hoje, o meu olhar é outro... (Professora Maria Madalena – Memorial, 2011).

A relação estabelecida pela narradora, a professora Maria Madalena, entre o ato de conhecer o seu lugar e suas implicações com o sentimento de pertencimento a um grupo, a um espaço, favorece a construção da sua identidade de moradora e professora da roça. Entretanto, embora pertencesse a um espaço rural, a referida Maria Madalena não o concebia como um lugar até o seu ingresso na universidade. Esta professora sinaliza na sua narrativa o papel da Universidade, mas especificamente, as situações formativas experienciadas no seu processo de formação inicial docente. Ainda, segundo a professora Maria Madalena, o acesso às discussões e aprendizagens no espaço acadêmico foi determinante para construir relações de pertença: onde, neste caso, pertencer significa se reconhecer como integrante de um lugar, de uma comunidade rural.

Desse modo, o lugar é uma referência necessária nas narrativas, através da leitura da realidade, imprimindo sentido/significado a essa importante dimensão espacial, pois 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 *locus* da vivência, da experiência do indivíduo com seu entorno, com os outros homens, tendo a identidade como fator de aglutinação, de mobilização, à medida que, como destaca Santos, M. (1987, p. 61), “o entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual”.

Essa relação identidade-território toma forma de um processo em movimento, que se constitui ao longo do tempo, tendo como principal elemento o sentido de pertencimento do indivíduo ou grupo com o seu espaço de vivência. Esse sentimento de pertencer ao espaço em que se vive, de conceber o espaço como lugar das práticas, das ações individuais e coletivas, onde se tem o enraizamento de uma complexa trama de sociabilidade é que dá a esse espaço o caráter de território e que ressoará no entrelaçamento da identidade pessoal e profissional, pois segundo Nóvoa (2007, p. 16), “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.

A compreensão do lugar enquanto *locus* permeado de significação e sentidos, lugar como “experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, como conexão com a vida diária” (ESCOBAR, 2005, p. 134) é evidenciada pela professora Maristela, neste excerto da sua narrativa:

Ter minhas origens no campo e neste espaço atuar como educadora é o que dá significado aos meus sentimentos de identificação que tenho para com esta fração do espaço geográfico. Cada pessoa se identifica com um lugar se este tiver relação com sua história de vida. O meio rural é o meu lugar porque foi neste espaço que passei minha infância, adolescência e parte de minha vida adulta. Vivi por cinco anos na cidade [...], retornei à roça [...] a minha relação com o meio rural continua forte [...]. Foi no espaço rural que vivi parte de minhas experiências educacionais (todo o Ensino Fundamental) e onde vivo experiências profissionais, pois, sou educadora há doze anos e sempre lecionei em escolas do meio rural (Professora Maristela – Memorial, 2011).

Essas inferências da professora Maristela coadunam com a proposição de Castrogiovanni, ao sinalizar que “a ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação [...]” (2002, p. 15), que cada um concebe ao lugar de vivência. Deste modo, ao narrar sobre o seu lugar de vida

pessoal e profissional, a professora Maristela reafirma a sua compreensão de lugar como o “habitual da vida cotidiana” (CAVALCANTI, 2009).

Ao conceber a zona rural (a roça) como o seu lugar de vida pessoal e profissional, cenários do cotidiano da vida, afirmando que as pessoas se identificam com os seus lugares se estes mantiverem uma relação com a sua história de vida, formação e profissão, a professora Maristela atribui significações e constrói representações, ao seu espaço, asseverando, desse modo, que o lugar é produzido no cotidiano, “na relação de trabalho, de afetividade, de rejeição, de circulação, de produção de ideias etc. [...] da experiência que os homens possuem com os lugares” (NOGUEIRA, 2004, p. 218). Nesse sentido, a categoria lugar significa mais que a referência geográfica de localização, o “lugar é o centro de significados construídos pelas experiências” (TUAN, 1983, p. 43) de quem vive o lugar, compreende e respeita suas singularidades, ou seja, “o sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida” (CARLOS, 1996, p. 29), culminando no fortalecimento dos laços de pertencimento e a afirmação de suas identidades culturais, conforme as reflexões da professora Maristela, na sua narrativa.

Para uma pessoa ser considerada como pertencente ao espaço rural é preciso que se tenha o sentimento de pertencimento para com esta fração do espaço geográfico. O significado de ser do espaço rural está intrinsecamente relacionado ao modo de vida, aos valores e a cultura de cada sujeito. O ser do espaço rural está ligado ao sentimento de pertencimento que se concretiza a partir das vivências construídas ao longo do período em que se vive ou se viveu neste meio. Um lugar só tem sentido para uma pessoa se este de alguma forma tem relevância em sua vida, tenha sentido para as experiências vividas. E, é a partir destas vivências que o sujeito personaliza sua identidade de sujeito do campo. As vivências por mim experienciadas no meio rural é o que dão sentido a minha identidade de pertencimento a este lugar (Professora Maristela – Memorial, 2011).

É possível identificar, nesse excerto narrativo, três questões relevantes: a primeira destaca que a identidade rural é construída no cotidiano, ou seja, pertencer a um determinado lugar significa vivenciá-lo, fazer parte do seu contexto é produzir um repertório de modos e saberes interagindo com os outros da comunidade. A segunda questão trata da marca de pertencimento. Pertencer, nesse caso, é ser de um determinado lugar, ser do espaço rural, a partir das relações cotidianas que são

construídas tendo como base a intensa relação entre ser e sentir-se da roça. A terceira e última reforça a crença sobre a construção da relação de afetividade que o sujeito estabelece com/no lugar, o que Tuan (1983) chama de “laços topofílicos”. O lugar é dotado de significação, de sentimento e representação e traz em si uma forte carga identitária e ligação com o lugar. O lugar enquanto espaço de identidades. Assim, são essas relações estabelecidas que dão sentido aos lugares e os lugares são os produtores das identidades dos sujeitos, reafirmando que “[...] o lugar demonstra a história das vidas que ali foram e estão sendo vividas” (CALLAI, 2011, p. 17).

E esse modo de conceber o lugar a partir das histórias das vidas que foram e são vividas remete a citar pessoas e os modos como cada uma faz parte do lugar e da história narrada a partir do lugar de vida do sujeito que narra e se narra a partir do lugar.

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. O lugar enquanto experiência do mundo “seria um centro de significações insubstituível para a fundação de nossa identidade como indivíduos e como membros de uma comunidade, associando-se, desta forma, ao conceito de lar (*home place*)” (FERREIRA, 2000, p. 68); lugar concebido como espaço social apropriável para o “acontecer” da vida, cenário dos episódios cotidianos, centro de aglutinação social e de encontros de culturas. E, neste texto, o narrador é o professor de Geografia de escolas rurais, que ao narrar experiências, narra histórias – de vida, de trajetórias escolares e de formação, do fazer docente, de pessoas e de lugares – e ao narrar histórias, narra acontecimentos biográficos situados no tempo e no espaço.

Então, nesse caso específico, os professores geo(BIO)grafizam-se, isto é, tomam o lugar para biografar-se, para narrar as suas histórias pessoais, formativas e profissionais experienciadas no decurso da vida, em diferentes contextos geográficos. O modo como o sujeito se apropria das suas histórias e concebe os lugares – casa, escola, sala de aula, praças públicas, universidades, sindicatos, associações, igrejas, dentre outros – como cenários da narração é compreendido nesta pesquisa como “Geo(BIO)grafização”, ou seja, “Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente construídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular,

diferente [...]” (RIOS, 2011, p. 29). Nesse processo, o sujeito volta-se para si, para as suas histórias, com um olhar sobre a própria constituição profissional, compreendendo-se como autor, personagem, protagonista e narrador, dos seus percursos de vida, formação e autoformação, considerando o lugar de onde narra à vida, o lugar onde dá forma ao vivido, ao experienciado, onde a geo(BIO)grafização acontece, onde o enredo das suas experiência é tecido, possibilitando, a partir da escrita de si, uma interpretação sobre si.

Para Delory-Momberger, “quando nos ocupamos de biografia, pensamos em termos de temporalidades: apreendemos o curso das existências e das representações biográficas como construções no tempo” (2008b, p. 93-94). Além da dimensão temporal, sempre considerada na realização de pesquisas biográficas, conforme sinaliza Delory-Momberger (2008b), compreendo mister contemplar a dimensão espacial nas “*escritas de si* por aqueles indivíduos que se biografam, ou seja, atribuem-se uma forma na qual se reconhecem como eles próprios. [...] *levando em conta*, a dimensão do espaço enquanto dimensão da experiência e da biografização” (*idem, ibidem*, p. 93, grifos no original). À medida que o sujeito se apropria e se relaciona com o espaço, torna esse espaço um lugar e confere sentido à narrativa. Esse modo singular de relação experiencial entre o sujeito e o lugar – identidade e pertencimento – traduzido nas narrativas torna a dimensão espacial das histórias, das biografias um elemento de referência que se funde com o próprio sujeito que se narra, que se traduz, que se interpreta. Como solicita Delory-Momberger, “é preciso situar a experiência individual de espaço e as construções biográficas às quais ele dá lugar” (2008b, p. 99), reafirmando, desse modo, “a importância da singularidade de um lugar” (MASSEY, 2000, p. 185) e suas implicações na vida do sujeito que narra as suas histórias, tendo o lugar como cenário da biografização. Ainda, segundo essa geógrafa, a especificidade do lugar decorre do fato de cada lugar ser o espaço de uma combinação singular de relações sociais mais amplas e mais locais.

Desse modo, torna-se salutar pensar sobre os modos como cada um se apropria do lugar, categoria analítica do espaço, também concebido como o cenário-referência onde vivemos as experiências e onde as histórias acontecem, cujos enredos são tecidos, são narrados, são (com)partilhados, são geo(BIO)grafados.

Para o professor Wagner, por muito tempo, “ser da roça, pertencer ao espaço rural, viver os cotidianos da vida rural”, significava “ser inferior, ignorante, ser de

outro grupo, possuir outra linguagem e, acima de tudo, ser diferente” (RIOS, 2011, p. 14). Essa representação e concepção construídas ainda na adolescência sinalizam uma rejeição ao espaço rural e tudo que o representava, conforme excerto da sua narrativa:

Durante toda a minha vida ou quase toda a minha vida tinha assim esse fascínio pela cidade e hoje me sinto sim morador do espaço rural, mas não foi fácil aceitar isso. Na verdade, como eu sempre falei, em toda a minha vida eu me sentia parte da cidade, mesmo não sendo, eu sempre tive assim essa ideia de que morar na zona rural era inferior [...]. Porque eu não me aceitava de forma alguma como morador do espaço rural, ser garoto rural para mim era ser um ser inferior demais, então eu não aceitava aquilo. [...] eu achava mesmo que eu tinha que viver na cidade, eu queria me tornar assim, um garoto urbano, que para mim seria superior a todos os demais parentes que vivam ali no campo (Professor Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

Para o professor Wagner, ser e viver no espaço rural eram condições que representavam inferioridade e subalternidade à cidade. Essas representações reforçavam a sua compreensão de cidade como lugar do acontecer da vida e de cultura urbana como referenciais de modernidade, de avanço, das relações sociais de produção, consumo e de lazer, conferindo à cidade um *status* de superioridade em relação ao campo; do urbano em relação ao rural. Diante da narrativa do professor Wagner, na qual destaca o seu fascínio pela cidade, denota um não pertencer ao rural, visto que, como não se identifica com a vida rural e não vive a vida urbana, o professor Wagner não estabelece em suas relações cotidianas, um sentimento de pertença a nenhum dos dois lugares. Seriam, então, a roça/rural e a cidade/urbano dois não lugares para o professor Wagner? Uma vez que, “Os não Lugares são espaços onde não há identidade, nem vínculos, nem história e nem geografia” (DURÁN, 1996, p. 18).

Diferentemente da situação narrada pelo professor Wagner, os professores Cleidson, Adineide e Madalena ressaltam a sua identidade rural ao afirmar que:

Gosto de ser da roça. Sou um sujeito da roça, do campo. A minha identificação com o rural é decorrente da tranquilidade que o campo oferece em relação à cidade. Lá na Chapada ainda é muito tranquilo. É o lugar onde os laços de amizade desde a infância permanecem. Lá eu conheço toda a vizinhança, pois todos fazem parte do meu círculo de amizade desde a infância. O bate papo no final da tarde no boteco da comunidade, a resenha do futebol de fim de semana no campinho, tudo isso cria laços. Viver nesse espaço desde criança

possibilitou-me estabelecer laços de pertencimento. Então, amizade, pertencimento e identidade são elementos, são sentimentos que a gente cria com o lugar e no lugar (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2012).

Eu gosto do meio rural. Não tenho nenhum tipo de preconceito. Nasci aqui e sempre vivi aqui, [...]. Toda a minha família (pai, mãe, avós) é oriunda do campo. Viver aqui na zona rural é ter uma experiência única, muito rica. Eu gosto daqui. É o meu lugar de vivências. Lugar onde nasci e cresci. Saí daqui para conhecer outros lugares depois que entrei na Universidade com os trabalhos de campo interdisciplinares⁷⁴, mas não troco nenhum lugar visitado pelo meu lugar. Gosto daqui [...]. Meus melhores amigos vivem aqui... É um lugar tranquilo (Professora Adineide – Memorial, 2011).

Ser moradora, viver no espaço rural é algo singular, eu digo singular porque esse espaço tem características próprias, eu vejo esse espaço que tem características não superiores, nem tampouco inferiores ao espaço da cidade. Sei que ainda hoje, o rural, o campo, é um espaço que é visto com muito preconceito, um espaço onde as pessoas têm um modo de vida e têm uma cultura diferenciada. Então, eu vejo esse espaço como um espaço que eu me identifico, porque é o meu espaço de vivência, é o meu espaço de origem, da minha infância, lugar onde nasci, lugar onde trabalho como professora (Professora Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Ao considerar o rural como seu lugar de vivências, o professor Cleidson e as professoras Adineide e Maria Madalena reforçam a construção identitária porque toma este lugar como espaço concebido, percebido, vivido e apropriado, o que remete à condição de pertencimento, a qual está atrelada aos laços de afetividade construídos no seu devir, no viver o lugar.

Para os professores Cleidson, Adineide e Madalena, o lugar se identifica com o espaço vivido, com as situações experienciadas no seu cotidiano, atribuindo-o um sentido (MASSEY, 2000) que, nesse caso, emerge de acontecimentos, rituais, eventos cotidianos com a participação de vizinhos, amigos, colegas de infância, membros da comunidade. Desse modo, “o sentido de lugar” está vinculado às práticas e relações sociais entre as pessoas da localidade que, ao estabelecer laços

⁷⁴ O Trabalho de Campo Interdisciplinar é uma atividade formativa obrigatória, inserida no currículo do curso de Licenciatura em Geografia, conforme destaca seu Projeto Político-Pedagógico. A realização dessa prática neste contexto justifica-se pelo caráter interdisciplinar que constitui a ciência geográfica e pela relevância que o trabalho de campo possui na formação dos profissionais de Geografia. Busca-se então, promover a articulação entre os componentes curriculares durante o semestre e/ou os conhecimentos construídos nos semestres anteriores. Após a realização do trabalho de campo, os estudantes produzem relatos de experiências apresentados nos Ciclos de Seminários Temáticos, sob a forma de comunicação oral, no término do semestre letivo.

de proximidade, reforçam a ideia e a compreensão de que “o Lugar significa não apenas o seu lugar de trabalho, mas de moradia, de amizade, Lugar de lazer, Lugar de vida” (NOGUEIRA, 2004, p. 223).

Santos, M. (2000, p. 96), conceitua o lugar como “chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”. Portanto, o sentido de se identificar com o seu lugar de vida, de pertencimento e de afetividade, constitui uma relação de identidade, a partir das vivências no/com o lugar.

Para Carlos:

A identidade, no plano do vivido, vincula-se ao conhecido-reconhecido. A natureza social da identidade, do sentimento de pertencer ou de formas de apropriação do espaço que ela suscita, liga-se aos lugares habitados, marcados pela presença, criados pela história [...] pela acumulação dos tempos (1996, p. 117).

Nesse contexto, “a noção de lugar remete à relação que o indivíduo estabelece com ele próprio e com os outros: o lugar é homólogo e constitutivo do si (eu), como o é do outro” (SCHALLER, 2011, p. 99). Relação esta que só foi compreendida pelo professor Wagner quando vivenciou, na universidade, situações formativas diversas, desde a contação de histórias de seus colegas até a percepção de que ser da roça/ser rural não é sinônimo de inferioridade e/ou incapacidade intelectual e cultural, conforme fragmentos da narrativa da sua história, grafada no memorial:

Cheguei à UNEB e nas primeiras aulas, no momento da apresentação, eu falava que era da cidade de Serrinha. Tinha vergonha de falar que eu era da zona rural. Acreditava que os colegas da cidade poderiam me ridicularizar se dirigindo a mim assim: – “tabaréu da roça”. Pensava também na possibilidade de ser subestimado... Eles poderiam achar que eu não sabia de nada.

A partir do momento em que os meus colegas que viviam e/ou trabalhavam na zona rural se assumiam e ainda contavam histórias dos seus lugares e das pessoas que ali viviam, demonstrando um certo orgulho de ser da zona rural, a minha visão sobre o rural começou a ser modificada.

Outro fato que também contribuiu com essa mudança de concepção de rural foi o processo de eleição para a direção do departamento do Campus XI. Quando o professor Ivan, então candidato ao cargo, nos seus discursos afirmava que veio da roça, eu comecei a enxergar

que os oriundos da zona rural também podem conseguir realizar seus sonhos, alcançar os seus objetivos, ter sucesso.

Hoje, o rural para mim é muito relevante, significativo, cujas particularidades e ao mesmo tempo as diferenças, potencializam como espaço singular. Com as aprendizagens na UNEB, na reta final do curso, eu desenvolvi o sentimento de pertencimento, de afetividade com o meu lugar de origem, principalmente com as pessoas do meu lugar. Eu vi que de certa forma, adentrar a Universidade e concluir um curso superior numa universidade pública me deu respaldo para pensar que o indivíduo da zona rural pode ser o que desejar ser, basta querer e buscar o seu sonho. Hoje, posso dizer que tenho apego ao meu lugar... ao lugar onde nasci, cresci e vivo até hoje. É aqui que a minha família vive, foi aqui que dei os meus primeiros passos, aprendi a falar, comecei a estudar, meus amigos de infância vivem aqui (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Estes fragmentos, das narrativas do professor Wagner, revelam as diferentes situações experienciadas e a maneira particular como, aos poucos, foi construindo laços de aproximação, pertencimento e de afeto com/no lugar, coadunando com o pensamento de Tuan, quando afirma que “sentir um lugar leva tempo, se faz com experiências” (1983, p. 203). E, foram as experiências vividas e narradas por outras pessoas, além das aprendizagens proporcionadas pela formação inicial, na UNEB, que possibilitaram ao professor Wagner repensar a concepção de lugar e conceber o espaço rural não apenas como espaço geográfico em que viveu e vive cotidianamente, mas como um lugar que assume as “marcas que lhe permitem construir a sua identidade” (CALLAI, 2002, p. 107).

Deste modo, a identidade do professor Wagner e a sua compreensão de lugar foram sofrendo modificações à medida que experienciava diferentes situações. Assim, do início da formação, quando se via e achava que os outros o enxergavam como “o tabaréu da roça” ao episódio da eleição de um professor da roça para diretor do Departamento de Educação do *Campus XI*, o professor Wagner começou a atribuir outros sentidos e significados à sua condição de sujeito pertencente ao contexto rural, negando o modo como adjetivava pejorativamente tudo que retratava o rural e a sua cultura, imprimindo outro sentido ao seu lugar.

Mesmo impregnado pelo preconceito do outro sobre o rural, sua cultura, sua gente, o professor Wagner ao mencionar a trajetória de um dos seus professores do curso de Geografia que concorreu e ocupou o cargo de dirigente departamental / *Campus XI* e as histórias (“causos”) narradas por seus colegas de turma e que, muitas vezes, se aproximam e se entrelaçam às suas próprias histórias, o professor

Wagner começa a perceber uma relação positiva com o rural em outras pessoas, implicando assim, no seu modo singular de ser e sentir-se de onde se é, evidenciando a singularidade e a subjetividade de cada um, as quais trazem as marcas de uma identidade cultural, reverberando nos modos de pensar e viver em contextos rurais, mais especificamente, na roça. Assim,

Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. 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, mas por hipótese alguma é isolado, independente (CALLAI, 2002, p. 84-85).

O significado de ser e sentir-se da roça está, também, bem demarcado na narrativa do professor Antônio Sena, que ao revisitar as suas memórias aponta elementos que atribuem identidade, familiaridade e pertencimento ao lugar, enquanto dimensão do cotidiano da vida.

Ser da roça, morar no campo, na zona rural, para mim, sempre foi algo muito especial porque eu sou muito ligado à natureza, mesmo apesar da falta de chuvas eu gosto muito de ser da roça, de ser morador do sertão. Eu tenho um apego muito grande ao lugar onde nasci e vivo até hoje. Meu pai também tinha isso, ele nasceu e viveu seus setenta e nove anos no mesmo lugar, onde ele nasceu se criou e ali ele ficou, casou-se, constituiu família e criou os seus oito filhos (Professor Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

As lembranças evocadas pelo professor Antônio Sena demarcam a importância das pessoas – pais, irmãos – para a construção da sua identidade rural. A forma com que seu pai viveu a roça reverberou nos sentidos e significados atribuídos por ele a este lugar.

Ao expor fragmentos de narrativas dos colaboradores, trançando um diálogo com a abordagem do conceito de lugar, a partir da compreensão defendida pela Geografia Humanística, a qual define o lugar enquanto “espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado” (CAVALCANTI, 1998, p. 89), posso afirmar que cada narrador – os professores – apresentam diferentes modos de apreensão, de interpretação e de simbolização da condição de ser e sentir-se de um certo lugar. Desta forma, o lugar / os lugares, enquanto cenários da

biografização, apresenta(m) a materialização das subjetividades das pessoas através das vivências do/no seu cotidiano.

Assim, as narrativas dos professores Adineide, Antônio Sena, Cleidson, Maria Madalena, Maristela e Wagner, ancoradas nas histórias singulares e experiências plurais do/com/no cotidiano, a partir das relações estabelecidas com os seus espaços da narração, da geo(BIO)grafização, dão sentido aos lugares, imprimem identidades, criam outras geografias.

5.2. No sertão do sisal, tornar-se/ser professor de Geografia: caminhos, vivências e sentidos

“O sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso é colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor da sua existência”.

(JOSSO, 2010, p. 195)

“Como se chega a ser o que se é?” “Como acontece o tornar-se professor?” “Quais representações constroem sobre ser professor?” “Que experiências marcaram a trajetória formativa dos professores no âmbito da graduação?” “De que forma a prática pedagógica é influenciada pelos percursos e pelas histórias pessoais, formativas e profissionais de cada professor?”, e, “Quais os sentidos atribuídos a essas experiências?” são questões que nos remetem à discussão sobre o processo de constituição da identidade pessoal e profissional, enfatizando os caminhos percorridos para “chegar a ser o que se é”, as situações experienciadas nas trajetórias de vida, de escolarização e nos itinerários da formação profissional e como 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. Isso reafirma a necessidade de garantir que a integração teoria e prática deve permear a formação do professor, tendo em vista a sua atuação no exercício da profissão.

As lembranças das marcas deixadas pelos professores e professoras da Educação Básica, nesse vir a ser, nesse tornar-se professor e as influências de

familiares são as principais referências destacadas nas narrativas, no que concerne à escolha e as trajetórias da docência como profissão.

Nesta seção, a partir das histórias narradas pelos professores – Adineide, Antônio Sena, Cleidson, Madalena, Maristela e Wagner – contemplo uma discussão sobre a condição do vir a ser, do tornar-se e ser professor de Geografia no sertão do sisal e, destaco as experiências, as situações, os lugares e as pessoas que fizeram parte do processo da escolha profissional pelo magistério. Deste modo, recorri às narrativas – memorial e entrevista narrativa – e aos escritos no diário de campo, tendo em vista compreender como esses sujeitos ingressaram no curso de formação docente e como estão se constituindo professores de Geografia, a partir da análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1976) sobre os percursos e os modos como exercem a docência em contextos rurais.

Inicialmente, faz-se necessário, realizar uma análise abreviada das contribuições de documentos legais, traçar um panorama sobre o tema formação inicial do professor, com ênfase na formação do professor de Geografia.

5.2.1. (Geo)grafias da formação docente: algumas reflexões

Ao buscar compreender como os professores de Geografia licenciados desenvolvem a docência no âmbito da Educação Básica em escolas situadas em contextos rurais foi de fundamental importância discutir as perspectivas legais – políticas, princípios e normativas – que orientam a formação do educador, as quais têm sinalizado um caminho para a profissionalização, ao defender que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura e graduação plena em universidades e institutos superiores de educação...” (BRASIL, 1996, Art. 62), partindo do pressuposto de que a universidade é espaço nuclear dessa formação inicial do professor e que deve promover a qualificação desse profissional para uma nova postura frente a sua profissão. Por outro lado, muitas das “[...] medidas propostas insistem nos sistemas de “acreditação” (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação [...] arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores” (NÓVOA, 1999, p.14).

No Brasil, nas últimas décadas, foram implantados vários programas institucionais com o propósito de promover reformas no campo da educação e,

sobretudo, no âmbito da formação profissional do professor. A base de sustentação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394-96 e, na década seguinte, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, dentre as quais destaco: Parecer CNE/CP Nº. 21/2001, de 6 de agosto de 2001 (BRASIL, 2001b)⁷⁵; Parecer CNE/CP Nº. 28, de 2 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001c)⁷⁶; Resolução CNE/CP Nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a)⁷⁷; Resolução CNE/CP Nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b)⁷⁸; a Resolução CNE/CP Nº 14, 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002c)⁷⁹ e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006⁸⁰ (BRASIL, 2006).

Nessa direção, a LDBEN, no Art. 61, demarca a necessidade de uma formação que contemple “[...] aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos” numa perspectiva que, segundo a lei, deve articular teorias e práticas, inclusive na formação continuada e com “aproveitamento da formação e experiências anteriores em institutos de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996).

Além de explicitar princípios norteadores dessa formação, a importância da articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre ensino, pesquisa e extensão, o texto da lei ainda sustenta a necessidade de valorização do magistério, para a qual deve haver investimento ao longo do exercício da carreira, tornando a busca pelo aperfeiçoamento do professor algo fundamental, tanto na formação inicial como na continuada, nos diversos espaços formativos (BRASIL, 1996, Art. 67).

Assim, a Lei nº 9394/96 evidencia que pensar a formação transcende ao processo inicial e a problematização em torno dessa questão necessita ser feita no âmbito das instâncias formadoras e em seu *locus* de trabalho, onde essa formação ganha sentido – a escola. Daí a necessidade de “[...] uma abordagem isomórfica entre a mudança da formação e a mudança dos contextos de trabalho dos

⁷⁵ Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

⁷⁶ Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica.

⁷⁷ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

⁷⁸ Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

⁷⁹ Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Geografia.

⁸⁰ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

professores” (BARROSO, 2004, p. 49), implicando numa articulação entre “o lugar de aprender e o lugar de fazer” (*Idem, Ibidem*, p. 58).

Esse tipo de ser/fazer possibilita a tomada de consciência pelo professor sobre a importância de sua própria atitude na formação, o que requer um autoconhecimento, um (re)conhecimento do que se é e, de seu projeto pessoal e profissional. É uma perspectiva de formação pautada na concepção do professor construtor da sua própria identidade profissional, capaz de conhecer os problemas de seu cotidiano, tomar decisões frente a esses problemas e a partir deles pensar soluções para melhor intervir em sua realidade.

Segundo Nóvoa⁸¹ “[...] necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (1999, p. 18). Outros documentos oficiais foram sancionados a partir da promulgação da LDBEN 9394/96, no sentido de ampliar e regulamentar as orientações fundamentais ao processo formativo do professor, a exemplo das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Escola Básica – Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), as quais determinam “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002a, Art. 1º), buscando garantir à formação do professor o preparo necessário ao atendimento das demandas do atual cenário social. São diretrizes que apontam princípios que vão desde a competência como concepção nuclear da formação, à coerência entre a formação oferecida e à prática esperada do professor, até à prática da pesquisa como condição para uma formação diferenciada. A proposta é garantir a orientação necessária à interação entre universidade e escola, entre conhecimento, saberes, habilidades e experiências, entre ensino e investigação, na direção de uma formação a “ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (BRASIL, 2002a, Art. 7º).

Quanto à especificidade da formação do professor de Geografia, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia, através da Resolução CNE/CES nº 14, de

⁸¹ Vale ressaltar que as pesquisas realizadas pelo professor António Nóvoa sobre profissão, profissionalização e profissionalidade docentes, são realizadas em outro contexto geográfico – Portugal – diferente do nosso. Portanto, são singularidades e particularidades de diferentes realidades.

13 de março de 2002 (BRASIL, 2002c) estabelecem as orientações para o referido curso, que de acordo com o artigo 2º, define que “o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia deverá explicitar”:

a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a estrutura do curso; d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação (BRASIL, 2002c).

Esta Resolução determina ainda, no seu Art. 3º, que a carga horária do curso de licenciatura, de graduação plena, deverá cumprir às determinações da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b) integrante do Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c), a qual estabelece, no seu artigo 1º, que a carga horária será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

No que concerne à formação do professor de Geografia, Cavalcanti esclarece que:

[...] essas políticas, princípios e normativas orientaram a reestruturação das diferentes licenciaturas no Brasil, desde os anos iniciais da década de 2000, justificando assim as considerações sobre possíveis repercussões na prática dessa formação e na prática profissional (2011, p. 2).

Desta forma, torna-se imprescindível ao professor, compreender a complexidade organizacional e pedagógica que envolve a escola, visando a constituição de uma prática que promova a construção e exercício da cidadania aos seus alunos, como afirma Nóvoa: “[...] os professores têm de redescobrir uma

identidade colectiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens” (1999, p. 18). A aprendizagem desses sujeitos é o objetivo maior do trabalho do professor.

Portanto, essa compreensão e redescoberta só é possível se na formação, a universidade estiver articulada ao espaço escolar, promovendo o diálogo entre teoria e prática, conteúdos específicos das disciplinas e conteúdos didático-pedagógicos, o exercício da pesquisa, da interdisciplinaridade, da contextualização, dando sentido real ao ser professor para a promoção de uma prática pedagógica emancipatória.

Contudo, esse discurso legal, ainda deixa a desejar na realidade, quando, não raro, vemos a formação docente, inicial e continuada, contrariando a lei. É notório que o texto da legislação que rege a educação nacional traz avanços sem precedentes no que concerne à discussão sobre a formação do professor para o exercício da profissão na Escola Básica, porém, nas licenciaturas, embora haja casos isolados de práticas pedagógicas desenvolvidas em consonância com os princípios legais, são inúmeros os problemas que circundam esse processo formativo do professor, desde o currículo que é de modelo cartesiano, falho, fragmentado e produz drásticas consequências à qualificação do professor (MACEDO, 2010), a desarticulação entre teoria e prática, entre universidade e Escola Básica; entre conhecimentos científicos e pedagógicos, entre o ensino e a investigação; distância entre a formação inicial e o projeto institucional da escola (BARROSO, 2004) até as práticas reprodutivistas, que anulam a possibilidade de desenvolvimento da autonomia, da crítica, da descoberta de si enquanto professor e da sua função social, distanciando assim da perspectiva da profissionalização.

A revisão da literatura evidencia a complexidade em torno da formação docente e desvela a necessidade de pensar essa formação a partir da pessoa em articulação com o contexto social, pedagógico e curricular, na busca de superar a universidade centrada somente na lógica de formação da mão de obra para atender às necessidades do mercado de trabalho para uma formação democrática que possibilite a aprendizagem e os “[...] meios como podemos nos instruir a nós mesmos... para um pensamento autônomo, fundado na razão sensível e na postura crítica” (MACEDO, 2010, p. 49-50), concebendo o professor como sujeito da sua própria identidade profissional, capaz de conhecer os problemas de seu cotidiano, tomar decisões frente a esses problemas e a partir deles, pensar soluções para

melhor intervir em sua realidade e, o mais importante, garantir a aprendizagem dos seus alunos.

Sendo assim, vale reafirmar a importância de aproximar a universidade, espaço onde o conhecimento é produzido e autorizado socialmente e território da formação docente, da Escola Básica, contexto de atuação dos professores/formandos. Nessa articulação, torna-se necessário incentivar o graduando a se perceber construtor de sua própria identidade e compreender que “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novos modos de trabalho pedagógico [...] por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 2002, p. 64).

Tais proposições me fazem evocar o pensamento de Scoz que afirma que identidade é um conceito que “[...] permeia o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afetando, no caso do professor, suas perspectivas em relação à sua formação e suas formas de atuação profissional” (2011, p. 26). Na perspectiva de Rios (2008, p. 53), esse professor, “um ser-sendo – constitui-se no processo, em permanente devir, em uma formação contínua e incessante que se produz a partir de uma realidade em constante transformação, isto é, do presente que se mescla com o passado para tecer os fios complexos da subjetividade”.

Fica visível que os processos de produção da identidade implicam diretamente na constituição do ser professor e do estar na docência, uma vez que é no seu percurso histórico de vida, profissão e formação que esse professor vai se fazendo e aprendendo modos de ser professor e vai atribuindo sentidos à sua profissão, sentidos esses que têm implicações no modo como ele é como pessoa e como sujeito social (re)construído em seus percursos e processos formativos.

O processo da formação inicial de professores, segundo Cavalcanti (2006b), implica na definição de um eixo de ligação entre a Universidade (*locus* da formação), a escola (território do exercício da profissão) e a Geografia Escolar (para além da concepção de componente curricular). Sobre a docência em Geografia, esta autora destaca que há uma relação entre o conhecimento acadêmico (os específicos da Ciência Geográfica e os didático-pedagógicos) e os conhecimentos construídos a partir das situações experienciadas, no âmbito da vida pessoal e profissional do professor. O entrelaçamento dos conhecimentos específicos da ciência geográfica, dos conhecimentos didático-pedagógicos e dos saberes construídos nas trajetórias das experiências vividas possibilitará o desenvolvimento das suas práticas

pedagógicas, com implicações no processo de construção da sua identidade profissional.

Portanto, fica evidente que a formação inicial de professores de Geografia precisa considerar o cotidiano, o espaço vivido dos sujeitos, como referência concreta para o encaminhamento do processo didático-pedagógico. A partir dessa compreensão é fundamental entender as concepções do professor sobre o espaço vivido, concebido e percebido, ou seja, suas percepções sobre o seu lugar de vivências e de seus alunos, e compreender como essas percepções podem e têm ajudado a engendrar as suas propostas de ensino em suas práticas pedagógicas nas escolas rurais.

Para Cunha:

Os cursos de formação de professores em nível superior historicamente tiveram o campo disciplinar como matriz e a estrutura desse conhecimento prevaleceu na organização de seus currículos e representações da docência. Soaria muito estranho pensar que os saberes próprios do ensinar e do aprender orientassem com primazia suas propostas, inspiradas na concepção clássica da universidade (2008, p. 9).

Ao discutir a formação inicial do professor, destacando a estrutura curricular dos cursos, Cunha (2008) sinaliza que o famoso modelo 3 + 1 – no qual se concentravam nos três primeiros anos dos cursos, os componentes curriculares da área específica, voltados para a abordagem dos conteúdos conceituais e, no ano final, eram contemplados os componentes pedagógicos do curso com ênfase no estágio supervisionado curricular obrigatório – não favoreceu a formação docente voltada para o exercício prático da profissão no contexto da sala de aula.

Tratando-se das particularidades dos cursos de formação inicial de professores de Geografia, neste modelo de currículo, segundo Cavalcanti (2008) essa concepção orientou e ainda orienta uma proposta de formação centrada na dualidade entre a construção de “[...] saberes geográficos sem articulação com o ofício profissional do geógrafo, pois o importante é aprender conteúdos de Geografia, em si mesmos, não importando a finalidade que eles possam ter” (CAVALCANTI, 2008, p. 86), e a segunda etapa do curso corresponde à contemplação das chamadas “disciplinas pedagógicas”, as quais “[...] orientam a formação para o exercício profissional, preparando tecnicamente o professor para a

aplicação prática de um instrumental básico do ofício de professores” (*Idem, ibidem*, p. 86).

Convém destacar ainda, que esse modelo curricular, no âmbito da formação do professor de Geografia, criou algumas dicotomias com fortes implicações no exercício da profissão e na construção identitária profissional do professor, a saber: 1) Licenciatura *versus* Bacharelado; 2) Conhecimentos específicos da Ciência Geográfica *versus* Conhecimentos didático-pedagógicos; 3) Teoria *versus* Prática e 4) Geografia Física *versus* Geografia Humana.

Sobre a relação dicotômica entre os eixos curriculares conteúdos/saberes específicos *versus* conteúdos/saberes pedagógicos, no que concerne à formação do professor de Geografia, Pinheiro (2006) pontua que a reforma educacional no início dos anos setenta promoveu um crescimento no número de cursos de licenciatura curta em todo o país. A formação de professor e do bacharel em Geografia era ofertada em algumas universidades públicas. A separação em duas modalidades (Bacharelado – Licenciatura), em conjunto com outros elementos estruturais, promoveu a desvalorização dos cursos de formação docente em relação à formação técnica do bacharelado.

Segundo esse mesmo autor, essa dicotomia – Bacharelado *versus* Licenciatura – instaurada nos espaços acadêmicos repercute ainda hoje, sobretudo, no que concerne à valorização do ofício de pesquisador como condição específica na formação do bacharel, com implicações na licenciatura, através da desvalorização dos componentes curriculares voltados para a formação do professor. Sobre esta questão, Pinheiro (2006) destaca que:

É ideia corrente acreditar que o bacharelado tem *status* superior à licenciatura por formar o geógrafo-pesquisador, enquanto que a segunda forma “apenas” o professor, cuja função se restringe à transmissão dos conteúdos resultantes de pesquisas realizadas pelos pesquisadores (2006, p. 93).

Corroborando com as ideias de Pinheiro (2006), Rosa (2006) afirma que:

A separação entre bacharelado e licenciatura tem como pressuposto que o primeiro forma o pesquisador, entendido como o produtor do conhecimento, e o segundo forma o professor, entendido como aquele que apenas reproduz o conhecimento (ROSA, 2006, p. 22).

Pinheiro (2006) sinaliza que essa questão sobre o distanciamento entre a formação acadêmica inicial do professor e a prática tem se constituído como um grande dilema, o qual evidencia que:

os professores das disciplinas específicas da Geografia demonstram pouco interesse pelas questões pedagógicas, muitas vezes desconhecendo-as totalmente e, em outros casos, negando-as como conhecimento básico para si e como base para seus alunos, futuros professores (PINHEIRO, 2006, p. 94).

Esta prática desenvolvida por professores que ensinam as disciplinas do eixo dos conteúdos específicos da Geografia, descrita por este autor, ressalta uma questão que fragiliza a formação para o exercício da docência, num curso de licenciatura, uma vez que tais discursos e práticas são reproduzidos pelos professores em formação, conforme o excerto da narrativa da professora Adineide, a seguir:

Na UNEB gostava mais da área da Geografia Física e Geotecnologias. Não gostava muito do eixo pedagógico. Achava que o curso tinha muita carga horária e muita disciplina da área de educação. A maioria era ministrada por pedagogos. Muitos deles não faziam ligação com a Geografia e isso não era bom. Como já via muita coisa nas jornadas pedagógicas aqui na escola, realmente achava repetitivo e desnecessário (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

A narrativa da professora Adineide reforça a questão levantada por Pinheiro (2006) e Rosa (2006) sobre uma das mais marcantes dicotomias existentes nos cursos de formação de professores de Geografia, quando afirma que as disciplinas do eixo de conteúdos pedagógicos compreendem uma carga horária relevante no âmbito do currículo do curso, na UNEB/Campus XI e, muitas delas ministradas por pedagogos, os quais não articulam os conteúdos com as especificidades da formação do profissional da Geografia, nesse caso, o professor.

Sobre esta questão, Cavalcanti lembra que:

Uma das dificuldades na formação inicial é que, em geral, ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente (2008, p. 96).

A este propósito, a reflexão de Tardif (2005) parece pertinente com as observações de Cavalcanti (2008), ao afirmar que:

[...] é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. [...] ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes sem nenhuma relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor (2005, p. 125).

Vale ressaltar que este problema, cujas implicações são mencionadas por Cavalcanti (2008) e Tardif (2005), desencadeia outro, qual seja, a distância entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, não só no que diz respeito à articulação teórico-prática dos conteúdos, como também no desenvolvimento de atividades que favoreçam a construção da identidade do professor, inserindo-o no seu espaço de atuação profissional.

A separação entre a teoria e a prática, segundo Rosa (2006, p. 22), é decorrente do “descompasso entre a formação acadêmica e a realidade das escolas”, com repercussões no fazer docente, centrado no paradigma da racionalidade técnica.

Ainda, sobre essa questão que remete à discussão sobre a indissociabilidade entre teoria e prática no contexto da formação de professores de Geografia, Cavalcanti (2008) destaca que ambas – a teoria e a prática – são dois diferentes elementos específicos da formação do professor, os quais precisam estar articulados na formação inicial, tendo em vista garantir as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão nos espaços de educação formal, na Educação Básica. Desse modo, torna-se necessário superar a equivocada crença que confere à teoria a base para que o professor possa atuar correta ou adequadamente na prática, ou seja, “[...] o momento da formação é o acesso à teoria, da sua divulgação e discussão; e o momento da prática é o da sua aplicação” (CAVALCANTI, 2008, p. 85).

Nesse contexto, a ênfase da formação de professores de Geografia, segundo Cavalcanti (2008), centra-se na formação de “[...] saberes geográficos sem articulação com o ofício profissional do geógrafo, pois o importante é aprender conteúdos de Geografia, em si mesmos, não importando a finalidade que eles

possam ter” (2008, p. 85-86), ou seja, o importante é “dominar” os conteúdos geográficos. Esse processo leva à fragmentação do conhecimento e muitas vezes são reproduzidos em sala de aula, no exercício da profissão.

De acordo com Libâneo (1994), a formação profissional para o exercício da docência deve privilegiar a produção de conhecimentos que contribuam para a constituição de profissionais críticos, reflexivos e transformadores, capazes de compreender que a teoria é indissociável da prática. Para tanto, essa formação deve ser pensada a partir do eixo estruturante teoria-prática, uma vez que:

[...] o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

Ainda, sobre esta questão, Pontuschka, Paganelli e Cacete advertem que:

Além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido significativo a aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (2007, p. 97).

Ao narrar sobre a formação profissional-acadêmica, no âmbito da licenciatura em Geografia, o professor destaca a sua preferência pelos componentes do currículo que contemplam os saberes e conteúdos da Geografia Física e as atividades desenvolvidas na proposta dos Trabalhos de Campo Interdisciplinar, sobretudo, no que concerne à articulação entre as teorias e as práticas.

Lá na UNEB, destaco as atividades de campo... Foram viagens muito importantes... Além dos conhecimentos in loco, possibilitavam também uma maior aproximação dos colegas e professores, melhorando o relacionamento. [...] O encantamento pela Geografia foi aumentando à medida que avançavam os estudos. Sempre gostei das disciplinas da área de Geografia Física e, os trabalhos de campo favoreciam as aprendizagens... Os conteúdos abordados na sala de aula eram vivenciados na prática, no campo. Tinha um pouco de resistência porque a maioria dos trabalhos aconteceu em áreas rurais (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

No excerto da narrativa a seguir, o professor Wagner menciona as contribuições das aprendizagens na universidade, destacando componentes de diferentes áreas do currículo do curso que contribuíram para a sua formação e prática na/em sala de aula.

A UNEB foi crucial para a minha formação já que durante todo esse tempo de curso várias disciplinas me ajudaram, me deram suporte para eu lecionar. [...] Eu quero destacar as disciplinas Prática de Ensino de Geografia na minha formação. As aulas de Prática de Ensino de Geografia I, II, III e IV foram bastante importantes porque eu aprendi muito a lidar com questões da sala de aula, do ser professor. A professora, por exemplo, me ensinou como fazer a transposição didática, como colocar os conteúdos de Geografia em prática na sala de aula. [...] como selecionar os conteúdos, como planejar as aulas e avaliar as aprendizagens dos alunos, eu aprendi com as suas práticas a usar o mapa e outras linguagens na sala de aula para ensinar os conteúdos da Geografia. [...] Outras disciplinas importantes no meu processo de aprendizagem foram a Geografia Agrária, as de Regionalizações, pois essas aulas contribuíram bastante para eu lecionar, para eu ministrar minhas aulas na escola da roça, da zona rural, pelo fato dessa disciplina me mostrar a grande importância que tem o campo nas atividades econômicas. Além disso, essa disciplina possibilitou-me a pensar mais na minha identidade ao falar de assuntos voltados para as áreas rurais, para as características e as questões do campo, ou seja, para minha própria realidade. As disciplinas voltadas para a aprendizagem da Cartografia foram bastante relevantes para a minha profissão. [...] (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

Ao destacar as contribuições de componentes de diferentes eixos que compõem a matriz curricular⁸² do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB –

⁸² A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, na UNEB/Campus (Anexo 1) está organizado em dois eixos: um que trata dos *aspectos formadores* e o outro do *conhecimento*. No eixo dos aspectos formadores estão contempladas as dimensões básicas de formação pelas quais a pessoa em formação busca desenvolver suas habilidades e competências para o exercício profissional, a saber: A *dimensão pedagógica*, que corresponde a base de saberes ligados a formação, identidade e exercício da prática docente; A *dimensão específica*, refere-se à base de saberes geográficos que o discente deve possuir para que lhe permita uma compreensão e, ao mesmo tempo, uma interlocução neste campo científico; e, por fim, a *dimensão da pesquisa*, cuja especificidade está em dotar o discente de competências e habilidades que permitam não só a realização da pesquisa em si, mas também a compreensão da construção de conhecimentos com aplicabilidade à prática profissional. Quanto ao eixo que traz os *aspectos do conhecimento* é possível constatar quatro dimensões: O *conhecimento da Geografia* que contempla quatro áreas de conteúdos que formam o núcleo básico de compreensão e interpretação da realidade, a partir de uma abordagem geográfica/espacial, quais sejam: os conteúdos *epistemológicos*, os conteúdos da *Geografia Física*, os da *Geografia Humana* e os das *temáticas emergentes na Geografia* (estudos de gênero e espacialidades). Neste eixo do conhecimento destaca-se ainda a *dimensão de metodologias e técnicas de pesquisa*, a qual compreende os conteúdos de natureza metodológica (do trabalho científico e de pesquisa); os conteúdos da Cartografia e geoprocessamento, imagéticos e de produção e interpretação textual. Esta dimensão procura enfocar os aspectos metodológicos que envolvem o saber e o fazer científicos desde os mais simples trabalhos científicos até a elaboração

dimensão pedagógica/Prática de Ensino; a dimensão específica/Conhecimentos da Geografia/Geografia Agrária e Regionalizações e a dimensão de metodologias e técnicas de pesquisa/Cartografia – o professor Wagner reafirma a compreensão do professor Libâneo (1994), quando aborda sobre a importância “do domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação” como princípios norteadores da formação e que reverberam no fazer pedagógico no âmbito do ensino na Educação Básica. Estas percepções se identificam com os posicionamentos de Cavalcanti (2008) ao asseverar que a indissociabilidade entre teoria e prática no contexto da formação de professores de Geografia e com as contribuições de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) que ressaltam a importância do desenvolvimento da competência do domínio dos conteúdos específicos da ciência geográfica atrelada à capacidade instrumental para garantir uma aprendizagem significativa, atribuído sentidos aos conteúdos abordados.

As contribuições da formação acadêmico-profissional, na UNEB, também foram ressaltadas na narrativa do professor Antônio Sena, o qual enfatiza as experiências desenvolvidas no âmbito das atividades dos componentes Prática de Ensino, Cartografia e Climatologia⁸³, conforme excerto:

de projetos e monografias; busca problematizar epistemologicamente as diversas abordagens de pesquisa; aplica procedimentos e técnicas qualitativos e quantitativos que norteiam a análise e interpretação dos fenômenos geográficos; utiliza informações georeferenciadas e outras linguagens de comunicação; instrumentaliza a produção e interpretação de textos.

⁸³ Em cumprimento da Resolução CNE/CP 02, de 19 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002b) e do Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c), as atividades que compõem o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI são iniciadas a partir do quinto semestre, totalizando 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado, subdivididas em quatro etapas de 100 horas cada, a saber: 1) Estágio Supervisionado I contempla uma discussão sobre as modalidades de estágio e num segundo momento, consiste na elaboração de um projeto de intervenção pelo discente a partir de observações realizadas nas escolas públicas de Ensino Fundamental II; 2) No Estágio Supervisionado II, os estudantes fazem uma revisão do projeto de Intervenção, elaborado no Estágio I, discutem e elaboram o planejamento de ensino (correspondente a uma unidade letiva) tendo em vista à assunção da docência numa classe de Ensino Fundamental II, nesse mesmo período, sob a supervisão do professor (regente) da Unidade de Ensino e da orientação do professor formador da UNEB; 3) No Estágio Supervisionado III, os graduandos realizam estudos sobre temáticas relacionadas à educação em espaços não escolares, fazem levantamento de possíveis espaços para a realização das atividades desta etapa formativa e elaboram um projeto multidisciplinar de oficinas/minicursos que são efetivadas em espaços diversos, como hospitais, sindicatos, igrejas, associações de moradores, presídio, ONGs, localizados na cidade de Serrinha ou em outros municípios da sua microrregião; 4) No Estágio Supervisionado IV, os graduandos vivenciam a última etapa do seu processo formativo docente no que concerne ao currículo do curso – a regência nos anos finais da Educação Básica (Ensino Médio), onde realizam observação, coparticipação e regência, orientados por um projeto com a intervenção e orientação da professora da Escola e da professora orientadora de estágio da Universidade.

No começo não foi fácil lidar com a Geografia na universidade, pois havia certo distanciamento daquela Geografia que conheci há vários anos atrás nos ensinamentos fundamental e médio. Agora estava sendo oferecida uma disciplina totalmente diferente daquela anteriormente estudada por mim, meramente descritiva, decoreba, tradicional. [...] Com as aulas de Prática de Ensino, por exemplo, pude compreender a importância de envolver os alunos na abordagem dos conteúdos, explorando os conhecimentos prévios que eles trazem consigo. Valorizar as histórias de vida e o que cada aluno já conhece facilita a mediação dos conceitos no ensino-aprendizagem. Outro conhecimento adquirido na faculdade foi a Cartografia que me ajudou bastante na maneira de lidar com gráficos, mapas, tabelas que antes eram meras ilustrações. Antes da faculdade jamais conseguiria diferenciar tempo de clima, agora consigo trabalhar com bastante clareza esses conceitos e aplico tudo que conheci na licenciatura (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Ao narrar sobre as memórias das experiências no contexto da formação acadêmica, o professor Antônio Sena destaca o distanciamento existente entre a sua formação na Educação Básica e a universidade, no que concerne à Geografia ensinada e aprendida, adjetivada de “descritiva, decoreba, tradicional”. Esse professor alega ainda que no começo da sua formação acadêmico-profissional sentiu dificuldade, mas com o tempo, foi se apropriando das discussões e hoje consegue colocar em prática as aprendizagens e as situações experienciadas na UNEB, dentre as quais ele destaca as contribuições de Prática de Ensino, Cartografia e Climatologia.

As implicações das vivências no contexto da formação inicial docente e o papel da Universidade como um relevante espaço de formação de professores, que além de garantir os saberes específicos da ciência geográfica e os saberes pedagógicos necessários ao exercício profissional, possibilitou pensar nas suas histórias como repertórios de saberes e conhecimentos, conforme a narrativa da professora Maristela:

Antes de começar o curso de Geografia eu já trabalhava em escolas rurais, mas eu não tinha a preocupação e nem fazia a relação de minhas vivências pessoais com as dos meus alunos. Eu não tinha o compromisso em conhecer e entender a realidade de meus alunos para compreendê-los e ajudá-los no processo de construção da própria identidade. Após entrar na universidade comecei a refletir mais sobre a minha prática pedagógica [...]. Ao escrever sobre a minha história de vida nos memoriais, comecei a refletir sobre a minha condição de educadora, de professora de Geografia da roça, articulando, nas aulas, os conteúdos do livro com os saberes dos estudantes (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Ao narrar sobre a sua inserção na Universidade e a oportunidade de conhecer a Geografia acadêmica entrelaçada à Geografia escolar, a professora Maristela afirma que a formação acadêmico-profissional lhe possibilitou conferir novos sentidos e significados ao seu espaço de vivência, ao reforçar a sua identidade como professora/moradora da roça, pois o conceito de identidade está intrinsicamente ligado à categoria lugar, que retrata as experiências vividas no cotidiano e que demarca sentimentos de familiaridade, de afetividade, de pertencimento e de identidade.

Além de ter salientado que a formação acadêmica lhe proporcionou ressignificar a sua compreensão sobre o seu espaço de vivência, conferindo-lhe novos sentidos e atribuindo outros significados, a professora Maristela, ao evocar reminiscências das experiências no âmbito da formação profissional na UNEB, narrou:

O curso de Geografia me proporcionou uma gama de conhecimentos, de materiais, de recursos didáticos que podem ser usados em sala de aula, materiais esses que eu tento explorar o máximo possível e busco diversificar cada dia a minha metodologia. Durante o curso de Licenciatura em Geografia na UNEB, nós tivemos várias disciplinas. Quero destacar, principalmente, os componentes Práticas de Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado I, II, III e IV que nos proporcionaram, eu falo nós, porque à mim e a toda turma, muitas discussões sobre a escola, a formação e a profissão docente, sobre ensino e aprendizagem de temas da Geografia escolar e sobre materiais diversos para serem trabalhados em sala de aula (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Lembro-me como se tivesse sido ontem, meu primeiro dia de aula foi do componente curricular Prática de Ensino de Geografia I e, após aquela aula eu tive a certeza de que eu havia me achado na docência. Disciplina esta que, associada às demais e não desmerecendo as outras, foi de fundamental importância para minha formação e crescimento pessoal e profissional. Com as aprendizagens e as práticas trabalhadas nos componentes curriculares Prática de Ensino e Estágio Supervisionado aprendi a ressignificar saberes e a minha prática docente. [...] aprendi a ser e a me sentir uma educadora por completo, pois, com os anos de prática que eu já tinha mais os conhecimentos mediados na formação acadêmica através dos componentes curriculares, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado adquiri conhecimentos que associados à experiência profissional fizeram com que eu me sentisse qualificada para o exercício da profissão. Estes componentes curriculares foram de extrema importância para minha formação, pois trabalharam com metodologias que me ensinaram a construir conhecimentos científicos a partir de minha história de vida, de minhas vivências profissionais e pessoais (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Nesses excertos da sua narrativa, a professora Maristela destaca as contribuições da formação acadêmico-profissional e suas implicações no exercício da docência. Das situações relatadas, essa professora destaca algumas situações experienciadas nos componentes Curriculares Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, as quais contemplam a escrita de memoriais, como dispositivo metodológico formativo que a ajudou a pensar na possibilidade de atrelar as histórias de vida aos conhecimentos geográficos, tendo em vista discutir a Geografia mais próxima do cotidiano da escola e dos seus alunos.

Já a discussão sobre a dicotomia Geografia Física *versus* Geografia Humana no âmbito da formação do professor de Geografia é histórica e ainda hoje é concebida como uma questão que sucinta discussão, uma vez que a sua integração, nas propostas curriculares dos cursos de formação, fica centrada na esfera do campo teórico. Portanto, posso afirmar que, embora combatida, nos discursos, na prática, ainda hoje, é recorrente no âmbito da formação do professor de Geografia, essa dualidade privilegiando, desse modo, uma abordagem que separa o quadro natural do quadro social. Entretanto, na proposta do curso de Licenciatura em Geografia, do *Campus XI* da UNEB, há um esforço dos professores formadores para fazer diferente do tão recorrente em outros espaços de formação, conforme afirma a professora Maristela, na sua narrativa a seguir:

A mediação de conhecimentos geográficos se tornou bem mais fácil a partir destas práticas vivenciadas no curso de Geografia. Com estas vivências na universidade aprendi a perceber como a Geografia Física se fez e se faz presente em minha vida e prática pedagógica, assim com está presente na vida de meus educandos. A forma como trabalhar esta mediação de conteúdos entre a Geografia Física e a Geografia Humana foi de fundamental importância para minha formação profissional. O curso de Geografia oferecido pela UNEB – Campus XI – desde sua fundação e execução sempre demonstrou através de sua grade curricular uma preocupação com a formação pedagógica, visto que, se tratava de um curso de licenciatura, porém, em momento algum foi negligente com os saberes da Geografia Física, da Geografia Humana, da Geografia Regional. Estas áreas foram trabalhadas, apresentadas e discutidas dentro da carga horária exigida pela grade curricular do curso. Pessoalmente eu me sinto muito realizada com o curso que estudei, pois, o objetivo que eu almejava: tornar-me uma educadora mais competente e realizada pessoal e profissionalmente, eu consegui alcançar (Profa Maristela – Memorial, 2011).

A partir das inferências pontuadas sobre as práticas de formação dicotomizadas na universidade, no contexto da formação inicial docente, é possível afirmar que essas dualidades – Licenciatura *versus* Bacharelado; Conhecimentos específicos da Ciência Geográfica *versus* Conhecimentos didático-pedagógicos; Teoria *versus* Prática e Geografia Física *versus* Geografia Humana – produzem lacunas, que muitas vezes não são superadas no exercício da profissão, na docência nas escolas da Educação Básica e, desse modo, podem corroborar com a prática de ensino fragmentada e sem vínculo com a realidade vivencial dos estudantes. O ensino de Geografia na escola, sob essa visão, favorece a concepção, apropriação e reprodução, pelo professor, de práticas adjetivadas de tradicionais, mnemônicas e descritivas.

5.2.2. Tornar-se professor de Geografia: caminhos da formação

“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”.
(SOUZA, 2011c, p. 88)

“Como as pessoas se tornam quem são?” “Como crianças que no passado recente vivenciaram precocemente a vida de trabalhador, ainda na primeira infância, nas lavouras do sisal, do feijão, do milho e da mandioca, no semiárido baiano, tornaram-se professores de Geografia?” “Quais caminhos foram percorridos?” “Que situações concorreram para que tal escolha fosse feita?” e “Quais pessoas influenciaram tal trajetória, tal escolha?”. Estas e outras questões possibilitam pensar no processo de constituição profissional, nas situações e histórias que retratam o vir a ser, o tornar-se professor/professora de Geografia, no sertão do sisal.

Entre a infância vivida no trabalho nas lavouras, as brincadeiras com os irmãos e vizinhos e as tarefas escolares; entre os caminhos percorridos e as histórias narradas; a vida foi sendo tecida como são tecidas as fibras do sisal, sob o Sol forte do sertão. E, nesse processo de tessitura, as memórias evocadas evidenciam histórias de desejos, escolhas e imposições, marcadas pelos modos de

vida, pelas experiências, aprendizagens e subjetividades e pela influência de diferentes pessoas nesse processo de tomada de decisão.

Dentre as histórias narradas, nesta seção, contemplarei o modo (como e o porquê) da opção pelo magistério como profissão, identificando e analisando os acontecimentos biográficos, bem como as influências de professores nas trajetórias de escolarização e de familiares que possibilitaram tal escolha.

No conjunto das narrativas, identifico diferentes motivos que corroboraram para a escolha da profissão docente, com narrações que retratam histórias sobre professores que deixam marcas e definem muitas vezes as escolhas e trajetórias e, também, com as situações que foram sendo experienciadas e que também contribuíram para essa escolha.

Ao analisar as narrativas dos professores – Adineide, Antônio Sena, Cleidson, Maria Madalena, Maristela e Wagner – fica evidente a influência de membros da família e de professores como principais referências no que concerne a escolha do magistério como profissão. Sobre a presença dos pais no contexto da escolha profissional, Dominicé (2010b) afirma que “os pais são objeto de memórias vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional” (2010b, p. 87).

As escolhas e decisões das professoras Adineide e Maristela foram tomadas a partir dos conselhos, influências, interferência e presença da mãe de cada uma, confirmando a posição de Dominicé (2010b), quando afirma que “[...] As relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou a construção da escolha da profissão [...]” (2010b, p. 89).

A influência de professores no processo de escolha profissional foi evidenciada nas narrativas dos professores Cleidson e Wagner quando estudavam no Ensino Médio e no cursinho pré-vestibular. A admiração por duas mestres queridas, além da influência da mãe-professora, também foi um elemento determinante na escolha da professora Adineide pela profissão docente. A inserção da professora Maristela, num curso de formação para o Magistério foi uma decisão, ou melhor, uma imposição da sua mãe. Já para os professores Maria Madalena e Antônio Sena, a escolha pelo Magistério foi uma decisão pessoal, em diferentes tempos e contextos, conforme veremos no conjunto das narrativas apresentadas, analisadas e interpretadas no decurso desta seção.

O professor Cleidson, nas suas trajetórias escolares, não desejou seguir a carreira de professor. Durante anos nutriu o desejo de fazer o curso de Turismo e Hotelaria e atuar nessa área, mas, no seu percurso de escolarização, no Ensino Médio, o contato e o encantamento pelas práticas dos professores de Geografia, Antônio Lima, no Colégio do Padre em Serrinha e, em seguida, no cursinho pré-vestibular UNICOM, com o professor Elmo Carneiro, foram dois divisores d'água nesse processo de escolhas e na opção pela licenciatura em Geografia. Esses professores, segundo Cleidson “*dominavam os conteúdos curriculares da Geografia*” e traziam para a sala de aula uma Geografia diferenciada da Geografia que havia experienciado durante o Ensino Fundamental II.

Sobre essa experiência, o professor Cleidson ressaltou:

Nas aulas de Geografia ministradas pelos professores Antônio Lima no Colégio do Padre, e do professor Elmo Carneiro no cursinho pré-vestibular – UNICOM –, eu tive acesso a uma Geografia que a gente não conheceu, no Ensino Fundamental I e II, cujas aulas foram expositivas e descritivas, ministradas por uma professora não licenciada. As metodologias trabalhadas também eram diferenciadas, mesmo quando utilizavam apenas textos do livro didático e/ou reproduzidos de outras fontes (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

Ao escrever sobre as suas memórias de trajetórias de escolarização, o professor Cleidson destaca em sua narrativa como os professores Antônio Lima, no Ensino Médio e Elmo Carneiro, no curso pré-vestibular UNICOM, foram importantes na escolha da profissão docente. Dentre as metodologias utilizadas nas aulas de Geografia pelos professores evocados e nomeados na sua narrativa, o professor Cleidson destaca o uso de mapas, que segundo ele, “*serviu para esclarecer um pouco as verdadeiras faces da Geografia que até então havia se mostrado como uma disciplina enfadonha e decorativa*”. Mas, no início, apreender os conteúdos curriculares da Geografia escolar, a partir da leitura e interpretação de diferentes tipos de mapas, não foi uma tarefa fácil, pois “[...] *sentia dificuldade de acompanhar as aulas pelo fato de não saber realizar a leitura e interpretação dos mapas. Essas dificuldades foram superadas no UNICOM, e mais profundamente na UNEB, nas aulas de Cartografia Sistemática e Temática*” (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

O professor Cleidson não tinha a intenção de ser professor, mesmo tendo prestado vestibular para um curso de licenciatura. A opção pelo magistério como

profissão foi idealizada no final do curso de Licenciatura na UNEB, com as atividades desenvolvidas nas escolas-campos dos Estágios Curriculares do curso.

Quando prestei o vestibular, eu não sabia que o curso de Geografia era Licenciatura, aliás, eu nem sabia que licenciatura era um curso para formar professores. [...] No início do curso, eu estava trilhando outro caminho, afastando-me da possibilidade de vir a ser professor, mas as vivências nas escolas e as atividades desenvolvidas nos Estágios Supervisionados contribuíram para abraçar a docência. Além das primeiras experiências nas escolas, campos de estágio, eu também destaco as aulas dos componentes Práticas de Ensino I, II, III e IV que foram importantes para a minha inserção no mundo da docência (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

De acordo com o excerto da narrativa, o professor Cleidson, além das experiências nas escolas, nos estágios de docência, as aprendizagens nos componentes Práticas de Ensino – I, II, III e IV – também contribuíram para repensar a sua vida e pela escolha da carreira profissional e foram determinantes para a sua iniciação na docência, no campo da educação geográfica, desvendando uma nova maneira de conceber a profissão docente e a Geografia escolar.

As idas às escolas serviram para perceber as diferenças existentes nas práticas de um professor licenciado e não licenciado. Além disso, o árduo processo de desmistificar a Geografia escolar concebida pelos alunos: a Geografia descritiva, decoreba. Mudar essa realidade é um grande desafio (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

As histórias narradas pelo professor Wagner também evidenciam mudanças na percepção e escolha do magistério como profissão. Quando criança, o professor Wagner admirava e deseja ser professor, conforme excerto da sua narrativa:

Eu sempre achei muito bonito e fascinante desde criança, os professores dando aula, passando conhecimentos já adquiridos, ensinando alguém a aprender. Tanto que quando criança brincava de “escolinha” com meus primos e colegas, sendo que eu sempre era o professor nessas brincadeiras (Prof. Wagner – memorial, 2011).

O fascínio pela profissão docente, a qual considerava bela, durante a infância, retratada com as brincadeiras de escola foi desconstruído pelo professor Wagner quando ingressou no curso pré-vestibular UNICOM, quando ouvia de alguns professores queixas sobre o desprestígio social da profissão docente, representado, sobretudo, pelos baixos salários. Entretanto, foi nesse mesmo espaço educativo, ao

vivenciar diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor Elmo Carneiro abordando conceitos e temas geográficos que o professor Wagner voltou a se interessar pela profissão professor, embora essa opção também tenha sido influenciada por ser, o magistério, considerado uma carreira profissional de fácil empregabilidade na região, além da garantia de estabilidade no serviço público.

Ao narrar sobre a escolha do Curso de Licenciatura em Geografia, o professor Wagner traz as marcas do saber-fazer do professor Elmo Carneiro, nas situações formativas experienciadas no âmbito do curso pré-vestibular UNICOM. As estratégias metodológicas utilizadas pelo professor Elmo, nas práticas de ensino de conteúdos e temas da Geografia escolar, encantaram o professor Wagner, que a partir daquele lugar, sentiu-se seduzido pela possibilidade de vir a ser professor de Geografia, conforme os excertos das suas narrativas:

[...] no cursinho pré-vestibular foi quando eu conheci o professor Elmo. Ele é um professor assim [...] que eu considero um grande professor, ele é daqui de Serrinha. E quando esse professor chegava para dar aulas de Geografia, eu ficava fascinado com a forma que ele apresentava o conteúdo. A Geografia ensinada por esse professor tinha tudo a ver com o que eu queria fazer na verdade. Foi uma coisa que eu nunca tinha visto na Educação Básica, acho que talvez pelo fato dos professores que ensinavam Geografia na escola não terem sido formados na área. Eu fiquei fascinado com as aulas de Geografia do cursinho pré-vestibular e isso me ajudou muito na minha escolha pelo curso de Geografia (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

[...] escolhi o curso de Geografia no período do cursinho pré-vestibular. Fui influenciado por um professor do curso. Fiquei encantado com os conteúdos e a maneira como ele ensinava. Ele ensinava diferente de todos os professores que passaram por mim na Educação Básica [...] a partir daí decidi pelo curso de Geografia, decidi ser professor de Geografia (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Ao interpretar os excertos das narrativas do professor Wagner sobre a escolha da profissão docente e, em especial, sobre a escolha pela docência em Geografia, foi possível reconhecer as implicações das aulas ministradas pelo professor de Geografia, Elmo Carneiro, no cursinho pré-vestibular UNICOM.

Ser professora, fazer o curso de Magistério no Ensino Médio, foi uma decisão totalmente pessoal da professora Maria Madalena, a qual destaca que essa tomada de decisão não teve interferências de professores e, tampouco, intervenção de familiares, conforme excertos da sua narrativa:

Eu não escolhi o curso de Geografia por ser uma paixão, mas eu acredito que eu me apaixonei depois de ter entrado no curso, porque é um curso que tem a minha cara [...] tem muito o meu jeito de ser, assim, você trabalhar com a Geografia é trabalhar muito com identidade, com o vivido, com o lugar, com as experiências. Eu acabei me encontrando no curso (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

[...] eu acabei escolhendo ser professora pela viabilidade e pela garantia de ter um trabalho, porque a minha família nunca foi muito de influenciar nessas questões, até porque minha mãe estudou pouco, meus irmãos não quiseram estudar e eu acabei que decidindo sozinha fazer o curso de Magistério, porque naquele tempo podia lecionar só com o curso de Magistério (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Conforme destacado nesses excertos da sua narrativa, a professora Maria Madalena confessa que a escolha do curso de Magistério, no Ensino Médio, foi uma decisão pessoal, sem intervenção externa, e que o fator determinante foi a garantia de uma formação profissional e, também, de possibilidade de emprego após a sua conclusão.

No Ensino Médio, eu escolhi o curso de Magistério não porque eu era apaixonada pela profissão docente, mas por saber que o curso me direcionava para uma profissão, e eu precisava garantir um trabalho, uma área para atuar. No estágio, durante o Magistério, eu fui percebendo que eu gostava de lecionar, eu fui me descobrindo, eu fui percebendo o quanto era bom ensinar, eu estagiei em uma turma de quarta série, era uma turma de crianças muito ativas, e aí eu fui percebendo o quanto era legal ser a professora (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

A escolha pelo Curso de Licenciatura em Geografia também foi decorrente da probabilidade de conseguir emprego na região, situação recorrente nas narrativas da professora Madalena. Ainda indecisa, no término do Ensino Médio, a professora Maria Madalena prestou vestibular para dois cursos de Licenciatura – Letras e Pedagogia – em dois *campi* da UNEB. Letras no *Campus XIV*, na cidade de Conceição do Coité e Pedagogia no *Campus XI* em Serrinha, sem sucesso. Mais tarde, com a implantação do Curso de Licenciatura em Geografia, neste mesmo espaço formativo, a professora Madalena resolve participar do processo de seleção, sempre pensando na possibilidade de empregabilidade.

Ao término da Educação Básica, o exame vestibular era o meu maior objetivo a ser alcançado, pois sabia que a universidade abriria novos

horizontes e que seria importante ampliar minhas concepções de vida e de mundo, além de ser uma das importantes etapas da vida de qualquer indivíduo rumo ao mundo do trabalho. Após a tentativa de três vestibulares, sem sucesso para os cursos de Letras e Pedagogia, prestei o quarto vestibular para Geografia na Universidade do Estado da Bahia – Campus XI de Serrinha. Inicialmente a escolha desse curso foi pelo fato de precisar optar por uma área que eu tivesse condições financeiras de cursar, e também aquele que pudesse me garantir empregabilidade, em segundo lugar sabia que este era um curso novo e que para o campo de trabalho, aqui na região, seria mais fácil ingressar (Profa. Maria Madalena – Memorial, 2011).

Já a escolha da professora Adineide pela profissão do magistério é marcada, subjetivamente, pela presença de três mulheres-professoras – dona Ana, Gleide e Marilda – em diferentes tempos e espaços da sua trajetória de vida e de escolarização. A primeira chama-se dona Ana, mãe-professora leiga que instalou na garagem da sua casa na fazenda Gameleira, em Teofilândia, no começo do ano de 1978, uma sala de aula improvisada para ensinar os seus filhos e as crianças e jovens da localidade a ler, escrever e a fazer as quatro operações matemáticas. Naquele momento, não existia escola nos arredores do Socavão. Aprendeu com a ela as primeiras letras e, no seu cotidiano familiar, a observá-la nos afazeres didático-pedagógicos, imitando-a nas brincadeiras de escolinha, na infância. Desde cedo conviveu com os desafios e com as singularidades da docência na escola rural. No Ensino Médio optou pelo curso de Magistério e seguiu a carreira porque, dentre outros fatores e motivação, considerava que este curso possibilitava a garantia de uma formação para o mercado de trabalho, conforme esse fragmento da sua narrativa: “[...] *A opção pelo Magistério foi decorrente do fato de ser um curso que garantia uma formação*”.

Ser professora, para Adineide, foi um desejo manifestado ainda na infância, nas brincadeiras – “Vamos brincar de escola?” – com as irmãs e as vizinhas, no quintal da casa. Nessas brincadeiras de “faz de conta”, cada dia, uma das meninas interpretava o papel principal: “a professora” e ensinava as demais que eram tratadas como as alunas. Mas, a sua mãe, foi a sua principal incentivadora, de acordo com o excerto da narrativa a seguir:

A minha mãe foi decisiva na minha escolha profissional. Ela sempre falava que tínhamos que buscar uma formação para fazer a vida ser independente. [...] ela sempre falava que a profissão de professor é importante, ela sempre incentivava a gente a seguir a carreira de

professor. Ela era professora leiga e já tinha importância naquele tempo, mesmo sem estudo suficiente. Ela exercia a profissão com bastante compromisso, alfabetizando a maioria das crianças, adolescentes, jovens e adultos daqui da localidade, sendo reconhecida e respeitada por eles até hoje (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Ser professora de Geografia foi uma escolha decorrente da influência de duas presenças marcantes de professoras de Geografia no período do Ensino Fundamental na escola da cidade, em Teofilândia. As professoras Gleide e Marilda fazem parte da história de Adineide sobre a escolha do magistério como profissão e, em especial, a opção pelo curso de licenciatura em Geografia, conforme excerto da narrativa, a seguir:

Em Teofilândia, duas professoras de Geografia que eu tive da 5ª à 8ª série – Gleide e Marilda – foram muito importantes para lapidar minha escolha pela Geografia. Em especial Marilda. Ela foi uma excelente professora [...] ela também influenciou as minhas escolhas [...], para quem estudava em escola pública que não tinha muitos atrativos, essa professora fazia a diferença porque realizava aulas bem dinâmicas e sabia apresentar muito bem o conteúdo. Ela chamava bastante atenção, não só para mim que gostava bastante de Geografia, mas também para os meus colegas porque a gente conversava fora da escola e no decorrer das aulas, todo mundo apreciava as aulas de Geografia, eu acho que isso me influenciou [...]. (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

As professoras Gleide e Marilda foram referências na trajetória escolar da professora Adineide, conforme excerto da sua narrativa, sobretudo a professora Marilda que serviu como inspiração na decisão de tornar-se e ser professora de Geografia. O modo de atuação na sala de aula, as atitudes de zelo com os alunos e a alegria em ensinar os conteúdos curriculares da Geografia, trazendo para a sala de aula diferentes estratégias/práticas de ensino marcaram a vida escolar da professora Adineide, cuja admiração e encantamento por essa professora aguçou o desejo de seguir a carreira do magistério, como professora licenciada em Geografia, conforme o excerto da sua narrativa:

Eu sempre fui apaixonada por mapas, mas ser professora de Geografia só foi um desejo despertado a partir das aulas de duas professoras, uma na 6ª e 8ª série e a outra no ensino médio. A professora do ensino fundamental, ao explicar um conteúdo da Geografia, sempre fazia relação com as situações cotidianas. Ela era muito rígida, exigente, mas fazia piadas, era engraçada. Quando

solicitava uma tarefa e se a gente não fizesse tudo correto, principalmente os mapas e as pirâmides etárias, ela pegava o material, rasgava e mandava fazer novamente. Ela fazia essas coisas, mas a gente gostava dela, mesmo assim. Adorava ela. Ela (a professora Marilda) teve muita influência na minha escolha pela docência. Ser professora de Geografia foi uma escolha feita por causa dessa professora. Mas, a professora Marilda me influenciou, indiretamente, nessa escolha (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

A narrativa de Adineide reafirma a influência que um professor, consciente ou inconscientemente, desencadeia durante as trajetórias escolares de muitos estudantes. A forte presença da professora Marilda e o desejo de vir a ser igual a ela foram às principais referências na decisão de Adineide de seguir a profissão da sua mãe e se especializar/qualificar na área de Geografia.

Enquanto que, para a professora Adineide, a profissão docente foi uma escolha pessoal, marcada pela influência da sua mãe-professora e de duas professoras de Geografia na Educação Básica, para a professora Maristela, filha de pais lavradores, a docência não foi uma escolha, mas uma imposição materna. Mediante uma decisão unilateral da sua mãe, a professora Maristela ingressou num curso de Magistério e, posteriormente, na carreira docente. Sobre esta situação, a professora Maristela relatou:

No Ensino Médio, eu não queria fazer Magistério, eu queria fazer Contabilidade, só que o curso de contabilidade era ofertado em um colégio particular, minha família não tinha como pagar, aí minha mãe me forçou a fazer magistério, dizendo que a primeira formação, a primeira formatura de pobre era o Magistério. Então, ela me matriculou no curso de Magistério. Na ocasião, ela falou que eu tinha que fazer primeiro o curso de Magistério e, depois, se eu quisesse, eu poderia fazer qualquer outro curso, então, eu fui de uma certa forma forçada pela minha mãe a fazer o magistério (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Assim, Maristela ingressou no curso de Magistério – nível médio – obedecendo à decisão da mãe que a matriculou em um colégio de formação de professores, no turno noturno, na cidade de Conceição do Coité. Desse modo, Maristela formou-se e tornou-se professora por imposição da mãe.

Segundo a professora Maristela, sua mãe afirmava sempre que a profissão ideal para a mulher pobre era o magistério, sobretudo porque é uma área de fácil empregabilidade. Mesmo sem desejar seguir a carreira do magistério, esta professora, diante do seu contexto de vivência, naquele período, e da posição firme

da sua mãe, não teve escolha e seguiu a determinação materna. Sobre esta questão, a professora Maristela foi enfática ao narrar: *“Ingressei na carreira do Magistério por imposição da minha mãe que sempre falava que a primeira formatura de pobre é ser professora”* (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Ao iniciar a carreira, numa escola rural, logo após a conclusão do curso de Magistério, a professora Maristela começou a gostar de ser professora e a se identificar com a profissão docente, o que a estimulou, com o passar dos tempos, a buscar qualificação profissional, conforme excerto da sua narrativa:

Após a aprovação no concurso em Araci, comecei a trabalhar com Geografia no povoado de Pedra Alta, em uma escola da roça, no Ensino Médio. Ensinando nessas turmas, eu aprendi a gostar da Geografia. Ensinando essa matéria percebi que a Geografia não era aquela que eu tinha aprendido em sala de aula quando eu estudava, no período da Educação Básica. Na sala de aula fazia de tudo para que os meus alunos tivessem interesse pela Geografia, e foi um período de descobertas para mim, eu aprendi muito trabalhando com eles nessa escola rural. Nesse período, quando ensinava Geografia na zona rural de Araci, coincidiu que chegou o curso de Geografia no Campus XI em Serrinha. Fiz o primeiro vestibular e não fui aprovada, tentei novamente e na segunda turma eu consegui entrar (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

O professor Antônio Sena fez o curso de Contabilidade no Ensino Médio. Não desejava ser professor por causa do desprestígio social da profissão, representado pelos baixos salários pagos na região. Em 1997 assume o cargo de técnico administrativo na Secretária Municipal de Educação de Araci. Essa nova experiência profissional possibilitou a sua inserção no contexto da educação escolar, como técnico da secretaria, responsável pelo censo escolar e, a partir daí, começa a se interessar pela profissão docente. Em 2005, com a ajuda financeira de um tio, matricula-se num curso à distância e consegue o certificado de professor – Magistério Nível Médio.

Já inserido no universo do magistério, na condição de professor, Antônio Sena começa a pensar na possibilidade de ingressar na Universidade e realizar um sonho: ser professor de Matemática. Entretanto, esse desejo não foi possível de ser realizado. “Ficou adormecido”, como ele costuma falar. Para ser professor licenciado em Matemática, o professor Antônio Sena teria que se deslocar diariamente de Araci até a cidade de Feira de Santana, 100 km (cem quilômetros) de distância e isso

seria uma despesa alta para um pai de família, provedor do lar, conforme a sua narrativa:

O meu sonho era fazer o curso de Matemática. O mais perto de Araci era o curso ofertado pela UEFS, em Feira de Santana. Percorrer diariamente 200 km e os custos com as despesas com transporte, material e alimentação foram os principais entraves e eu decidi não enfrentar o vestibular. Um dia, uma técnica da secretaria me incentivou a tentar o vestibular para o curso de Geografia, recém-implantado na UNEB de Serrinha. Eu achava que só com o curso de Magistério, sem um curso de licenciatura, estava defasado no mercado de trabalho... Então, eu tive coragem e simultaneamente fiz a inscrição para o vestibular 2006.2 na UNEB/Serrinha, no curso de Geografia e a inscrição no concurso para professor nível I no município de Teofilândia. Graças a Deus fui aprovado nos dois concursos. O acesso ao serviço público, como professor e a formação em um curso de licenciatura implicariam no aumento da minha renda, teria retorno financeiro (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Conforme está explícito na narrativa do professor Antônio Sena, o curso de Licenciatura em Geografia foi a sua segunda opção. Como não seria possível, naquele momento fazer a Licenciatura em Matemática, o professor Antônio Sena acolhe a sugestão da professora Clarissa, técnica da Secretaria, e decide concorrer a uma vaga no vestibular da UNEB.

Um dia, uma professora muito conhecida da gente, Clarissa professora de Serrinha, conversando comigo me aconselhou a desistir do Curso de Pedagogia e fazer outra licenciatura. Ela falava para mim, quando me encontrava: ‘_meu filho não faça Pedagogia não, faça um outro curso, me disseram que está vindo Geografia para a UNEB de Serrinha, espere e faça esse vestibular’ (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

A escolha e inserção no curso de formação acadêmica – Licenciatura em Geografia – no *Campus XI* da UNEB revelam-se para o professor Antônio Sena como uma possibilidade de agregar valor à sua profissão e, também, a garantia de aumento da renda familiar. Entretanto, nesse processo de vir a ser, de tornar-se professor, Antônio Sena viveu situações difíceis, as quais quase foram motivos para uma possível desistência do curso, ainda, na sua fase inicial. O excerto da sua narrativa, a seguir, retrata, de forma abreviada, o vivido.

Devo confessar que algumas vezes enfrentei momentos que eu pensei em desistir realmente do curso. Não foi fácil para mim, um

jovem cortador de sisal agora se tornando professor de Geografia. Entrei atrasado na escola. Eu já comecei difícil lá atrás e agora não era diferente. Eu senti muita dificuldade já que tinha uma pausa de dez anos sem estudar, desde quando saí do Ensino Médio. Não foi fácil ser estudante de uma universidade pública, sabemos que é bem conceituada. Lá eu encontrei bons professores, colegas que me incentivaram, [...]. Para continuar estudando tive apoio da minha família. A minha esposa e a minha mãe me incentivavam o tempo todo. Eu perdi o meu pai logo na entrada da universidade, foi outra coisa bem difícil de encarar e com tudo isso, os salários que recebia dos trabalhos em Araci e em Teofilândia não davam para me manter com todas as despesas, pois em cada município a remuneração era de apenas um salário mínimo (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

A partir da história narrada pelo professor Antônio Sena, fica evidenciado a difícil tarefa de conciliar as atividades de provedor de família, profissional da educação e estudante de graduação. Por ser arrimo de família e ajudar a mulher nos cuidados com o filho Levi, o professor Antônio Sena que, na ocasião da sua formação na UNEB, também desempenhava as funções de técnico administrativo 40h (quarenta horas) semanais na Secretaria de Educação de Araci e, ainda, trabalhava 20h (vinte horas) como professor dos anos iniciais na escola João Muniz dos Santos, no povoado de Barreiro, em Teofilândia, alegou que o excesso de trabalho e as atividades do curso foram situações que dificultaram a sua permanência na universidade, mas com muita determinação e apoio, conseguiu concluir a graduação. Sobre essa situação, o professor Antônio Sena, narrou:

Cheguei à UNEB, mas as dificuldades foram muitas... Eu não tinha condições de custear o curso, mesmo concursado em Teofilândia e trabalhando agora como professor. As despesas com o tratamento de Levi, consultas médicas, fisioterapia, transporte para Feira e Salvador, remédios; o custo com o material da Universidade (cópias de textos, livros, digitação de trabalhos, etc). As passagens Araci–Serrinha–Teofilândia–Araci, diariamente, absorviam metade do meu salário de professor. A solução adotada por mim e por muitos dos meus colegas foi apelar por caronas na BR. Nessa trajetória, alguns amigos da cidade, sobretudo os comerciantes que se deslocavam para Feira de Santana e Salvador ofereciam carona. Até que no segundo semestre de 2009, com a nova administração, a prefeita eleita de Araci, disponibilizou um carro para transportar os estudantes para Serrinha e Feira de Santana (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Além dessas responsabilidades destacadas pelo professor Antônio Sena, nesse excerto da sua narrativa, os custos com os estudos, que além das apostilas,

livros, digitação de trabalhos e os diários deslocamentos entre Araci–Serrinha–Teofilândia–Araci implicavam no orçamento doméstico e, também, na possibilidade de abandono do curso. Era preciso fazer muitas contas e definir prioridades, cortar gastos para pagar as despesas e continuar a sua trajetória. Por muitas vezes, questionou-se, se de fato, valia a pena tanto esforço, tanto desgaste, tantas despesas. Sobre essas lembranças, o professor Antônio Sena narrou:

Um dia, durante uma atividade na aula de Prática de Ensino, eu estava registrando as despesas/gastos com a Universidade e a professora se aproximou da minha carteira e interpelou: “–O que você está fazendo?”, estranhando os cálculos que estava realizando e que nada tinha a ver com a tarefa orientada. Eu prontamente respondi: “– O registro das despesas com o curso, professora”. Tinha o hábito de planejar as despesas, a minha vida é baseada num planejamento financeiro. Ela imediatamente disse-me: “– Isso é o registro de um grande investimento. Sena, formação para um profissional é investimento e não despesa. Eu também já passei por isso. Ganhava pouco, trabalhava numa pequena escola privada, depois numa escola rural, distante da universidade, tinha que conciliar tudo, economizava para comprar livros”. E, se distanciando de mim, repetiu: “– Investimento. Formação é investimento, Sena!” Essa intervenção da professora marcou a minha vida e o modo como passei a conceber a minha formação como um investimento, fonte de crescimento pessoal e profissional e, o mais importante, com possibilidade de lucro, no futuro muito próximo (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Como exposto nos fragmentos narrativos do professor Antônio Sena, tornar-se professor exige além das competências e habilidades básicas (saber e fazer), o conhecimento dos conteúdos específicos da Geografia, além dos conhecimentos teórico-metodológicos para saber ensinar, um investimento financeiro. E, para o professor Antônio Sena, o investimento na qualificação profissional, na profissionalização na carreira do magistério, implicou no orçamento familiar e, dentre outras questões, o professor Antônio Sena pensou em abandonar o curso.

Confesso que, muitas vezes, pensei em desistir... acordava cedo para estudar durante a manhã em Serrinha. Voltava correndo com a marmitta nas mãos para ensinar durante toda à tarde na escola rural em Teofilândia. À noite, trabalhava como agente administrativo numa escola em Araci. Enfrentei muita dificuldade, muito desânimo, mas quando chegava em casa e via alguém como o Levi, cheio de limitações desejoso para viver, olhava para mim e via alguém que queria desistir... Sentia-me um fraco, diante dele. Ele me inspirava... As vitórias dele me fortaleciam... Eu precisava, como falou a minha professora de Prática, investir na minha formação para ganhar

melhor e promover melhores condições de vida para ele, para minha família (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

Desistir, no meio do caminho, foi para o professor Antônio Sena, uma possibilidade recorrente, devido a muitos motivos destacados na sua narrativa. Nessa trajetória formativa, no momento de desânimo, a presença de seu filho Levi foi um incentivo que o impulsionou a seguir em frente e concluir o curso. Além de Levi, o professor Antônio Sena destacou a inferência da professora de Prática de Ensino, na UNEB, sobre a progressão na carreira, mediante a formação, ressaltando que: *“Essa intervenção da professora marcou a minha vida e o modo como passei a conceber a minha formação como um investimento, fonte de crescimento pessoal e profissional e, o mais importante, com possibilidade de lucro, no futuro muito próximo”* (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

As narrativas dos professores Antônio Sena, Adineide, Cleidson, Maria Madalena, Maristela e Wagner sobre a escolha da profissão docente revelam diferentes histórias sobre as situações experienciadas em quatro espaços formativos: **a casa, a escola, o cursinho pré-vestibular e a universidade**. A casa retrata as influências/implicações de familiares, sobretudo, da figura da mãe-professora, cujo cotidiano do fazer docente contribuiu na escolha da professora Adineide em seguir a carreira do magistério e, no outro contraponto, a imposição da mãe de Maristela, lavradora, cuja decisão de matriculá-la no curso de Magistério foi uma imposição para a sua filha. Mas, a todos havia em comum a ida para a escola como elemento transformador das suas vidas e promotora de mobilidade cultural e social. O cursinho pré-vestibular UNICOM, como ponte entre a formação fragilizada na Educação Básica e o acesso à universidade e, por último, a universidade (UNEB/Campus XI) como espaço privilegiado de formação docente, o qual tem possibilitado aos professores ascensão e mobilidade social.

Como afirma Souza (2011), na epígrafe que abre esta sessão, tornar-se professor, para além de um desejo, uma escolha, “é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa” (2011c, p. 88) que retrata situações que imprimem marcas e desvelam sentidos nos percursos de vida, formação e profissão e promovem outros modos de ser e de estar na docência.

5.2.3. Ser professor de Geografia: docência em escolas rurais

Nesta seção busco apreender os sentidos que os professores imprimem às suas experiências e as suas práticas no exercício profissional e o significado atribuído à condição de ser professor de Geografia em escolas de Educação Básica situadas em contextos rurais.

A maneira como cada um se sente, se percebe, se concebe e se diz professor – os processos que compõem a constituição do ser docente de Geografia e a implicação no âmbito da docência em escolas rurais – são questões que emergem das narrativas e que retratam singulares histórias sobre experiências plurais.

Os processos de aprendizagem do trabalho docente e da profissionalização acontecem ao longo da vida do professor, em diferentes tempos, espaços e contextos. E o professor, por ser um ser histórico e que “traz consigo e em si uma história e um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p. 136) vai se constituindo profissional no exercício da docência.

Muitas são as histórias que narram episódios sobre o tornar-se e ser professor. Histórias que evocam acontecimentos do processo de formação e profissionalização e trazem elementos constitutivos da identidade docente, os quais reverberam nas práticas no cotidiano escolar.

Sobre a condição entrelaçada entre o tornar-se, o vir a ser professor, a professora Maristela revelou que estudou para ser professora por imposição da sua mãe, mas com o tempo, no exercício da profissão, começa a gostar do que faz e se identificar com a docência em escolas rurais, conforme excerto da sua narrativa: “[...] *Hoje, com doze anos no exercício da docência, ser professora de escolas da roça é motivo de orgulho, porque eu consigo perceber nos meus alunos um pouco de mim, não apenas de minha história, mas histórias de lutadores que estão buscando algo melhor para suas vidas [...]* (Professora Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Da imposição da mãe na escolha da profissão ao exercício da docência na escola da roça, a professora Maristela reconhece que nesses 12 (doze) anos de itinerância profissional, em escolas rurais, passou a sentir orgulho do que faz, sobretudo, por ser capaz de se reconhecer nos próprios alunos, cujas histórias de vida os aproximam, possibilitando revisitar lembranças da Maristela do passado, a então moradora e estudante de escola da roça.

Como professora de escolas rurais, eu me vejo como alguém que tenta fazer o melhor trabalho possível, eu me constituí professora, apesar de no início eu não querer ser professora, eu queria fazer o curso de Contabilidade, no Ensino Médio e depois, desejei ser bióloga. Com o tempo, no exercício da profissão, eu aprendi a gostar e a valorizar a minha profissão. Boa parte do que eu trabalho hoje em sala de aula está baseado nas minhas experiências como estudante e como moradora do campo. Então, a maneira como eu leciono em escola da zona rural são decorrentes das minhas vivências. E o tempo todo ressalto isso para os meus alunos oriundos do campo. Então, as minhas aprendizagens são bastante significativas para que eu possa transmitir, saber lidar com meus alunos em sala de aula hoje e com a Geografia. Eu tento fazer com que a Geografia esteja o mais próxima possível da realidade dos meus alunos, completamente diferente da Geografia que eu aprendi. Na escola, eu aprendi aquela Geografia tradicional, baseada apenas no livro didático, decoreba, enfadonha. [...] Então, o que eu tento fazer com meus alunos hoje no trabalho com a Geografia, é fazer com que eles percebam a Geografia na sua vida, a Geografia presente nas suas vivências, no seu dia a dia, e eu faço isso através de exemplos, através de imagens, através da análise do contexto de vidas deles. Assim, então, eu considero a realidade de vida deles, para, a partir daí trabalhar a Geografia em sala de aula (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Na sala de aula, a professora Maristela demonstra alegria em ensinar e ao planejar diferentes estratégias para garantir a aprendizagem dos seus alunos. Tal situação foi observada em sala de aula, na ocasião da realização das observações das práticas e, também, foi salientada na entrevista e no memorial, conforme fragmento a seguir:

Tenho aprendido a ser professora, na prática, exercendo a profissão. Só consegui entrar na universidade sete anos após começar a exercer a docência. O curso de Licenciatura em Geografia foi um divisor d'água em minha vida, sobretudo no que concerne ao exercício da docência. As situações/vivências formativas experienciadas nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado favoreceram a construção da minha identidade, enquanto professora de Geografia de escolas do campo, potencializando o meu olhar para o 'mundo rural'. [...] Aprendi que para ser educadora é preciso compreender o espaço no qual estamos inseridos, as dinâmicas que nele ocorrem, as relações que são estabelecidas, reafirmando a necessidade de ressignificar através da mediação didática, os conteúdos apreendidos e aprendidos na universidade. Ser uma professora de Geografia do/no campo é um constante desafio... (Profa. Maristela – Memorial, 2011).

Ao narrar sobre a condição de ser professora de escolas rurais, a professora Maristela assume que aprende, cotidianamente, na prática em sala de aula, a

atividade e a profissão docente, reafirmando a sua identidade profissional. Neste excerto da sua narrativa, a professora reconhece as contribuições da formação inicial acadêmica, a qual proporcionou subsídios para ressignificar a sua prática e promover a mediação didática entre os conteúdos da Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

No começo da carreira, a tendência natural do professor iniciante é imitar professores que marcaram as suas histórias de escolarização. A reprodução das práticas e o modo de ensinar dos seus professores são atitudes recorrentes, conforme os excertos da narrativa da professora Adineide:

O meu jeito de lidar com a dinâmica da sala de aula, acho que é uma cópia da professora Marilda. Ela sempre levava para a sala de aula mapas, transparências e projetava no retroprojeto (naqueles tempos não tinha computador), e fazia uso de filmes e jogos. Eu imito essa professora pela admiração que nutro por ela (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

Meu primeiro contado com o fascinante mundo dos filmes e documentários, para entendê-los e utilizá-los na sala de aula e em seguida fazer um contraponto com a realidade geográfica dos alunos, foi através das aulas da professora Marilda que aprendi a fazer. [...] Jogos lúdicos, dentre outras metodologias como seminários, teatros, paródias, etc (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

As marcas deixadas pela professora Marilda, cujos modos de ser, fazer e viver a profissão, ainda hoje são lembrados, ecoam e são copiados pela professora Adineide na sua prática cotidiana na sala de aula, no processo de ensinar os conteúdos curriculares da Geografia para os seus alunos, na escola Ana Oliveira no Povoado de Socavão. Ao revelar que o seu fazer pedagógico é inspirado nas memórias que ainda hoje guarda das práticas realizadas pela professora Marilda, a professora Adineide assume que reproduz as práticas da sua ex-professora de Geografia da Educação Básica, o que denota que a referida professora é uma referência, um modelo na sua vida profissional.

Desde 2005, a professora Adineide exerce a docência em escolas rurais. Sobre essa questão, essa professora narrou:

Sou professora numa escola rural, mas já ensinei em escolas urbanas... São realidades diferentes, espaços diferentes. Gosto de trabalhar na escola rural [...]. Os alunos são mais afetuosos, carinhosos, mas acho que ainda hoje a educação no meio rural não é

tão valorizada pela família. Eles não enxergam a escola como espaço formativo que promove o crescimento pessoal e coletivo (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

Além de comparar a escola rural com a urbana, a professora Adineide, nesse excerto narrativo, destaca as diferenças de comportamento dos alunos das duas realidades mencionadas, faz uma denúncia sobre a desvalorização da educação e da escola rural pela família dos estudantes, que não consegue conceber a escola como espaço promotor de mobilidade social e cultural. Essa compreensão da professora Adineide, talvez, seja decorrente das suas experiências e histórias de mobilidade espacial, cultural e social, durante o seu processo de formação acadêmico-profissional e, posteriormente, no devir da sua trajetória profissional. Ao ingressar na carreira docente, a professora Adineide distancia-se dos trabalhos nas lavouras e na criação de animais, conforme já explicitado anteriormente.

Segundo a professora Adineide, o fato de morar e trabalhar na mesma comunidade onde a escola está instalada, possibilita conhecer os seus alunos, as suas histórias, anseios e demandas, como fica exposto no excerto da sua narrativa:

Eu acho que a minha vivência na zona rural, por viver no meio rural, como moradora aqui da comunidade isso ajuda muito, porque eu conheço bastante a vida do campo, por viver, por ter trabalhado no meio rural, na lavoura e na criação de animais, e por saber que a demanda e os saberes dos alunos que estudam na escola vêm dessa realidade. Tudo isso facilita a minha atuação na escola, pois conhecendo a realidade local, a comunidade, como conheço, conhecendo os alunos, as suas histórias, tudo isso me ajuda a ensinar a Geografia na sala de aula (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Neste fragmento narrativo, a professora Adineide reafirma a sua identidade de professora de Geografia de escola rural, a qual sofre influência das suas trajetórias de vida nesse contexto, justificando que o fato de ser moradora da comunidade e conhecer os seus alunos, as suas histórias e demandas, segundo a professora, tem possibilitado a sua atuação no exercício da profissão, no que concerne à abordagem dos conteúdos curriculares da Geografia na sala de aula.

Ao mesmo tempo em que afirma que a docência em escolas situadas em áreas rurais é uma atividade difícil, sobretudo, por reconhecer que a escola rural “sempre foi a mais esquecida” e as questões em torno da remuneração, a professora Maria Madalena destaca também que o exercício da profissão docente nesses

contextos significa uma oportunidade de ressignificar as situações experienciadas na sua trajetória de escolarização na escola rural, criando outros modos de ensinar e de aprender, conforme explicita nos excertos da sua narrativa:

Ser professora de escola da zona rural por si só já é difícil, porque a escola da zona rural sempre foi a mais esquecida, tudo chega depois, no entanto, um dos grandes dilemas enfrentados na profissão docente de um modo geral, aqui no município, é a questão salarial, porque aqui eu considero que um professor recebe pouco, ele é mal remunerado, fora isso as condições de trabalho não possibilitam muita satisfação, então, acaba que muitas pessoas se entristecem, não realizam um bom trabalho, não são muito motivadas. Eu confesso que eu gosto do que eu faço (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

[...] ser professora para mim em escola rural é poder, na verdade, dar um novo sentido aquilo que eu considere frágil na minha passagem por essa escola. Ser professora da escola da zona rural é, sobretudo, se identificar com o seu espaço, reconhecendo não apenas o aluno, mas a escola rural como um lugar importante. Então, ser professor em escola rural significa ter consciência de que a pessoa não é só professor, é amigo e que conhece todo mundo, [...] ser professor de escola de zona rural você acaba conhecendo gato, galinha, papagaio, pai, irmão, conhecendo todo mundo, então, ser professora para mim de escola rural é muito significativo no sentido de que esse espaço tem suas singularidades e eu me vejo dentro dessas singularidades por acreditar que esse espaço reflete muito o que eu sou hoje (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Nesse excerto da narrativa da professora Madalena emergem duas questões relevantes: a primeira revela o sentimento de pertencimento e de identidade com o seu lugar de vida e profissão, e a segunda, compreende as reminiscências dos tempos de escola. A primeira questão sinaliza o modo como a professora concebe a escola rural como um lugar ao qual ela é pertencente, reafirmando a singularidade do lugar como espaço vivido, concebido e apropriado pelo sujeito, quando assevera que “[...] *Ser professora da escola da zona rural é, sobretudo, se identificar com o seu espaço, reconhecendo não apenas o aluno, mas a escola rural como um lugar importante*”. Desse modo, a compreensão da escola como um importante lugar “de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos” (CAVALCANTI, 2002, p. 33).

A segunda questão contempla memórias das situações experienciadas nas suas itinerâncias formativas na Educação Básica, mais especificamente, no que concerne às dificuldades enfrentadas. Ao afirmar que ser professora em escola rural

“[...] é poder, na verdade, dar um novo sentido aquilo que eu considere frágil na minha passagem por essa escola”, a referida professora se reporta aos tempos de escola e evoca as suas memórias das trajetórias de escolarização, fazendo emergir os problemas vivenciados e, também, sinaliza a sua necessidade, como professora, de fazer diferente do que foi experienciado nos seus processos formativos. Mas, fazer diferente como? A professora Maria Madalena faz algumas inferências que podem vir a ser um ponto de partida para se construir uma escola da roça para os povos da roça, a partir da valorização da identidade dos sujeitos que vivem e produzem nesses contextos geográficos.

As escolas dos espaços rurais deveriam refletir sobre a sua identidade e a identidades dos sujeitos que ali estudam. No entanto, isso não acontece e essa negligência acaba fragilizando a formação dos estudantes, quando se trata das raízes identitárias dos sujeitos da roça. Sei que ser da roça reflete na formação e nas posturas que os professores assumem, pois o próprio professor se percebe como resultado daquele espaço. Há diferença entre o professor que vive e trabalha em área rural daqueles que saem da cidade e vão trabalhar na roça. Não há como deixar de comparar o sujeito da roça com o sujeito da cidade. São espaços diferentes. O espaço rural é diverso, mas muito singular, reafirmo que ser da roça é ter orgulho daquilo que você é. Ser professora da roça é perceber e compreender essas especificidades e considerar tudo isso na sua prática em sala de aula (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Ao asseverar que as escolas situadas em contextos rurais devem considerar as especificidades, singularidades e particularidades do lugar, a identidade dos sujeitos que ali vivem, estudam e produzem a profissão, a professora Maria Madalena reitera a sua identidade de professora de Geografia da roça e retrata um modo singular de conceber a escola rural, estabelecendo comparações entre os professores que vivem e exercem a docência em espaços rurais e os professores que se deslocam da cidade para trabalhar na roça. Segundo essa professora, *“ser da roça reflete na formação e nas posturas que os professores assumem, pois o próprio professor se percebe como resultado daquele espaço”, ou seja, “Ser professora da roça é perceber e compreender essas especificidades e considerar tudo isso na sua prática em sala de aula”* (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Assim, ao afirmar que as escolas rurais deveriam considerar as identidades daqueles que fazem parte do seu cotidiano, a professora Maria Madalena sinaliza

que toma esse contexto com suas especificidades como referência no âmbito do seu fazer pedagógico e sinaliza que se sente implicada com a escola e com os sujeitos sociais que ali estão inseridos, reafirmando a sua identidade rural.

O vínculo com o lugar (pertencimento), a assunção de ser e sentir-se da roça, ser e sentir-se professor de escola rural (identidades) e como isso reverbera no fazer pedagógico, questões destacadas pela professora Madalena, também foram evocadas na narrativa do professor Cleidson, conforme excerto a seguir:

Como professor de escola rural, sendo morador do espaço rural, sei que posso contribuir com a formação dos estudantes porque entendo como eles vivem, compreendendo isso, é mais fácil entender as suas questões porque eu já vivi situações parecidas, eu já vivenciei as mesmas experiências, acho mais fácil lidar com essas questões; perceber o outro que não é estranho (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

Para o professor Cleidson, a escola rural e sua dinâmica, as aprendizagens dos seus alunos, as práticas realizadas, são situações familiares e que foram vivenciadas por ele num outro momento, enquanto aluno, contribuindo significativamente para a sua atuação docente.

Sobre a condição de ser professor de Geografia numa escola rural, o professor Antônio Sena alega que gosta do que faz e faz referência ao modo como aborda conteúdos curriculares que se aproximam do mundo rural e das vivências dos estudantes, além de destacar a potencialidade dos meios de comunicação e das redes sociais que já fazem parte da vida dos povos rurais, através do acesso à internet, a qual tem aproximado os seus alunos dos cotidianos da vida nos espaços urbanos.

[...] hoje, as vivências da cidade já estão adentrando o campo, por exemplo, hoje a internet já está lá no povoado, nós temos a água encanada, a energia, coisas que antes só víamos na cidade; televisão, jornal, a novela, os costumes urbanos transmitidos pelos meios de comunicação, fazem uma diferença grandiosa entre os alunos do campo e da cidade, eles estão vivenciando hoje, MSN, facebook, tudo isso hoje eles falam que têm e que se comunicam com outras pessoas, à distância (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

Contextualizar os conteúdos curriculares da Geografia, estabelecendo relações com o contexto da vida dos estudantes, também é uma escolha didático-

pedagógica do professor Cleidson, quando aborda questões que se aproximam da realidade vivencial dos seus alunos.

Abordar questões da Geografia Agrária para esses meninos que vivem na zona rural, principalmente para os alunos do sexto ano mesmo, quando a gente traz os conteúdos para a sala de aula, tenta contextualizar, traz para a realidade deles, eles têm facilidade, porque tipo assim, aquilo que a gente traz pronto e então busca contextualizar eles acabam não associando, quando você vai e traz um pouco para a realidade deles, para a questão da capacidade do vocabulário deles eles têm uma facilidade, então quando você faz essa contextualização eles têm facilidade de pegar coisas quando são próximas a ele (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

Na sala de aula, quando se trata de conteúdos ligados ao espaço rural, ao campo, procuro desmistificar algumas questões do nosso cotidiano, questões que as pessoas da roça desenvolvem. Ex: as queimadas. Quando criança, fazíamos isso na nossa roça, acreditando que favorecia a fertilidade do solo. No começo parecia que, de fato, a terra ficava mais forte para plantar, mas com o tempo, só desgaste porque as queimas retiram os nutrientes do solo. Antes eu não sabia disso, aprendi na UNEB e repasso para os meus alunos (Prof. Cleidson – Entrevista Narrativa, 2013).

Ao narrar que busca contextualizar os conteúdos curriculares da Geografia, exemplificando com situações já vivenciadas por ele, em outros momentos que compõem o repertório das suas histórias de vida, o professor Cleidson evidencia a importância de articular os saberes cotidianos dos saberes científicos, possibilitando assim, a transposição didática dos conteúdos, a partir das suas próprias experiências. Nos excertos da sua narrativa, o ser e o viver em contextos rurais facilitam a prática docente, no que concerne à abordagem de conteúdos ligados ao mundo rural.

O início da carreira no magistério foi para o professor Wagner, uma experiência marcada por muito medo. Medo de não saber ensinar; de não ser respeitado. Medo de ser rejeitado; medo de não ter competência para exercer a profissão. Sobre esta questão, o professor Wagner narrou:

No início, quando fui nomeado achei que não daria conta, ou melhor, tinha medo das pessoas não acreditarem em mim. Eu achava que essas pessoas não acreditariam na minha competência para ensinar porque ainda não tinha concluído o curso e também por ser da roça. Eu era inseguro. A minha vida na UNEB foi toda vivida com insegurança, na incerteza. Sempre achei que não daria conta. E esse medo, essa insegurança também foi vivida no começo da minha vida

profissional, na entrada no colégio para ensinar (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Embora tenha vivido momentos de muito medo, ao ingressar no magistério, o professor Wagner, no começo da sua trajetória profissional, na docência na escola rural, revisitou as suas memórias sobre as experiências no contexto da formação docente, na UNEB, quando algumas colegas relataram as suas práticas de ensino e, inspirado nesses relatos, buscou elaborar um modo singular de ensinar a Geografia para os seus alunos, no Colégio Santo Antônio, no espaço rural do município de Ichu, considerando a realidade da escola e dos estudantes. Dentre as lembranças evocadas, o professor Wagner narrou uma experiência de uma colega sobre a necessidade de criar estratégias metodológicas no âmbito das práticas de ensino, utilizando elementos do contexto no qual a escola está inserida. Assim, ele relata uma das histórias apreciadas no contexto da formação e suas implicações no fazer pedagógico, no exercício da docência.

[...] Mariana, morava no Jorro e já trabalhava como professora numa escola rural e, nas aulas de Prática de Ensino em Geografia, ela trazia exemplos das suas experiências como professora de uma classe multisseriada numa escola rural. Quando ela contava que usava caroço de umbu, cajá, sementes e grãos de milho e de feijão para ensinar os alunos a contar e a aprender a ler, eu ficava surpreso. Ela trazia o rural para a sala de aula e a professora da universidade gostava e valorizava os relatos de Mariana. Ela, a nossa professora da UNEB, enfatizava que era necessário e importante aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes, da escola, sempre apresentando autores que defendiam tal ideia, reafirmando que o modo de vida do aluno e seus saberes construídos nas suas vivências cotidianas deveriam ser valorizados e considerados nas práticas de sala de aula, ao abordar os conteúdos. A partir dessas experiências fui percebendo que os conteúdos da vida rural eram importantes naquele espaço, na universidade e quando assumi as turmas lá em Ichu, lembrei-me dessas experiências. (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Ao revisitar as situações formativas experienciadas na UNEB, o professor Wagner evidencia o quanto é importante aprender com as experiências do outro. E, ao aprender com os seus colegas, foi ressignificando as práticas desenvolvidas e relatadas na universidade, e, mesmo inexperiente, foi recriando situações para amenizar os seus medos de ser e de estar professor.

Para o professor Wagner, a docência em escolas rurais não é uma tarefa fácil de ser realizada. Dentre os obstáculos apontados por esse professor, as distâncias escola-casas dos alunos, os constantes deslocamentos que realiza para chegar à escola por estradas em condições desfavoráveis, a falta de material didático-pedagógico e a representação da escola da cidade como a melhor e mais equipada foram os mais evidenciados, conforme narrativas:

Eu acho que ser professor na escola da zona rural é muito difícil. As distâncias, os meus deslocamentos da minha casa para a escola, as condições das estradas de chão, a falta de material e aquela velha crença de que a escola da cidade é melhor, é superior. [...] A docência na escola rural eu vejo de duas formas: a primeira é um desafio e a segunda é ter a oportunidade de ajudar os sujeitos da zona rural (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

[...] ensinar não era só ter domínios de conhecimentos, mas sim considerar a forma como esses conhecimentos, esses conteúdos são transmitidos, são ensinados, levando em consideração a realidade do público alvo que são os alunos. Percebi que a profissão de professor é uma tarefa muito árdua e difícil, mas que dá muito prazer (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

Entretanto, ao mesmo tempo em que aponta alguns obstáculos que dificultam o trabalho docente em contextos rurais, o professor Wagner reconhece que o fato de ser e de viver na roça facilita o planejamento e a realização de práticas, na escola rural, como fica explicitado no excerto da narrativa abaixo:

O fato de ser da zona rural, da roça, facilita o meu trabalho na escola rural, principalmente com a linguagem. Na explicação de conteúdo, eu sempre utilizo um exemplo próximo da realidade deles e da minha vida para contextualizar o ensino, principalmente os conteúdos que abordam questões relacionadas ao meio rural, como por exemplo: agricultura, paisagem, pecuária, etc. Acredito que contribuo na formação desses sujeitos para o mercado de trabalho, para a vida (Prof. Wagner – Memorial, 2011).

Ao analisar o conteúdo das narrativas dos professores – Adineide, Antônio Sena, Cleidson, Maria Madalena, Maristela e Wagner, fica evidente a vinculação da sua aprendizagem na docência em escolas rurais às suas experiências com a interação mediada pelo contexto rural e com os alunos-sujeitos rurais.

É pertinente destacar, ainda, que as histórias de vida, as trajetórias de formação e as práticas de ensino dos referidos professores de Geografia do sertão do sisal desvelam modos de conceber, viver e exercer a docência, elegendo

diferentes dispositivos e procedimentos metodológicos atrelados às maneiras de ser e viver em contextos rurais, a partir dos sentidos atribuídos às suas histórias de vida, os seus percursos de formação e profissionalização, evidenciando a indissociabilidade entre o tornar-se/ser professor de Geografia e as vivências, sentidos e significados de ser de onde se é.

5.3. Cartografias das práticas: fazer pedagógico em escolas rurais

Nesta seção que contempla as cartografias do fazer pedagógico em escolas rurais busco analisar as bases teórico-metodológicas que orientam o fazer pedagógico dos professores de Geografia. Esta dimensão tem como objetivo analisar as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas rurais, campo empírico da pesquisa, estabelecendo relações com as trajetórias de escolarização e formação dos professores, bem como as referências do ser professor que atravessam os percursos formativos e de algum modo, são materializados em suas práticas.

Cartografar as práticas pedagógicas de professores de Geografia de escolas rurais é buscar conhecer como os professores estruturam didaticamente os conteúdos curriculares da Geografia e realizam as suas práticas para compreender os modos como a Geografia é ensinada e, sobretudo, como as vivência e experiências das histórias de vida em contextos rurais reverberam no fazer docente no cotidiano escolar, implica, antes de tudo, conceber a docência, como “uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados” (VEIGA, I., 2008, p. 20) que favoreçam uma ação docente e que garantam a aprendizagem de conceitos e temas da Geografia no espaço escolar.

Portugal e Souza (2013), ao abordarem a discussão sobre “O ensino de Geografia e o mundo rural”, afirmam que os pesquisadores que se dedicam a estudar metodologias e dispositivos pedagógicos relacionados às práticas de ensino da Geografia têm se preocupado bastante com a forma de abordagem e a construção de sentidos dados aos conteúdos científicos e sua apreensão no cotidiano da vida dos alunos. Esses autores nos conduzem a uma reflexão sobre a nossa própria prática, a pensar sobre a maneira como ensinamos, reafirmando que os temas e conceitos geográficos existem dentro de um contexto que deve estar relacionado com o modo de vida singular dos alunos que vivem num determinado

espaço, seja ele rural ou urbano, de modo a retratar suas relações com a realidade plural, a partir das discussões de temas, conteúdos e conceitos da Geografia no âmbito escolar.

Nesta seção do texto, intenciono cartografar algumas práticas de ensino realizadas pelos professores no seu fazer pedagógico no cotidiano das escolas rurais, identificando as estratégias utilizadas; tendo em vista interpretar para compreender o ensino de Geografia ministrado, ao desvelar modos e maneiras de ensinar nesse contexto específico. Contudo, vale lembrar que, ao selecionar, cartografar e descrever algumas práticas desenvolvidas pelos professores para dar visibilidade ao modo como ensinam os conteúdos curriculares da Geografia, a partir das observações realizadas em diferentes momentos do fazer pedagógico, escolhi algumas delas, as quais considere as mais recorrentes. É necessário ressaltar, também, que a finalidade não foi a de avaliar os métodos e as estratégias utilizados em suas práticas, mas a intenção de analisar o modo como estes professores ensinam os conteúdos curriculares da Geografia nas escolas rurais, sobretudo a partir das implicações de suas experiências pessoais no fazer docente porque são sujeitos singulares, cujas histórias de vida, trajetórias de formação e profissão são marcadas por elementos do meio rural.

Neste sentido, com a intenção de compreender as significações atribuídas aos conteúdos e à docência em espaços rurais, através das práticas pedagógicas realizadas, debruçei-me nos registros sobre/das nas observações das aulas dos professores grafados no diário de campo e nas suas narrativas sobre o fazer docente. Para tanto, tornou-se necessário identificar as estratégias, os recursos didáticos e as fontes utilizadas pelos professores, na sala de aula, para ensinar os conteúdos curriculares da Geografia, considerando as especificidades dos contextos rurais, intentando compreender como eles estão se constituindo professores de Geografia e como estão compondo o seu repertório de saberes e práticas, a partir das experiências cotidianas nos seus espaços de vivências e dos conhecimentos geográficos e pedagógicos advindos dos processos formativos na Universidade.

A partir do observado, é possível afirmar que no cotidiano da sala de aula, as atividades desenvolvidas pelos professores são organizadas de acordo com o plano de curso da série e atendem os objetivos de ensino definidos pela escola, embora, à sua maneira, cada professor imprima modos singulares de abordar os conteúdos curriculares da Geografia.

O fazer docente, através da realização das práticas pedagógicas observadas, compõe um conjunto diverso de estratégias metodológicas, as quais imprimem diferentes maneiras de organização do trabalho docente, da apropriação do tempo e do espaço da sala de aula e dos dispositivos utilizados para ressignificar as experiências pessoais e formativas, ao exercer a profissão professor.

Durante o período de observação foi possível identificar três modos marcantes de realização de aulas no cotidiano das escolas, cenários da pesquisa. O primeiro retrata a clássica forma de abordagem dos conteúdos, centrada na exposição oral do professor. O segundo compreende outras formas de contemplação dos conteúdos, tendo o aluno como o maior parceiro do professor, ao ser envolvido no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando um diálogo entre os sujeitos e o objeto estudado, tendo em vista a construção de conhecimentos. Já o terceiro, retrata práticas centradas na utilização das diversas linguagens e outros recursos didático-pedagógicos, como dispositivos no contexto das atividades realizadas.

Sobre as aulas expositivas, as quais geralmente são realizadas centradas na oralidade do professor, muitas vezes foram desenvolvidas com o uso de projeção de imagens e slides enfocando o tema abordado. Embora seja rotulada como um método tradicional de ensino, a aula expositiva depende muito da habilidade do professor em conduzir a exposição, estabelecendo um diálogo com os alunos e assim, garantindo a participação, envolvendo a turma e valorizando as experiências e histórias dos alunos, ao relatarem fatos e acontecimentos relacionados ao conteúdo trabalhado.

Sobre esse modo de trabalhar com os conteúdos curriculares da Geografia na sala de aula, o professor Cleidson relatou:

[...] nem tudo que aprendemos na universidade é possível de aplicar na escola. Algumas metodologias já foram realizadas; algumas foram aceitas, outras foram rejeitadas. Talvez pelo excesso de uso por todos os professores da escola, como por exemplo, o filme. Os alunos não têm maturidade para assistir filmes, analisá-los e depois fazer uma análise. Creio que são impacientes. [...] Sempre mesclo metodologias – seminários, cinema, aulas expositivas com o uso de slides. Acho enfadonhas as aulas expositivas, mas são as que eles (os alunos) mais gostam e acreditam. Quando um professor não utiliza o quadro e o giz, quando não escreve o apontamento, os alunos não consideram que foi realizada uma aula. Eles só acreditam se escrever algo no caderno. Eu tento mesclar as metodologias,

contextualizando os conteúdos, aproximando da realidade dos alunos (Prof. Cleidson – Memorial, 2011).

Ao narrar sobre as práticas desenvolvidas na escola, o professor Cleidson anuncia que realiza os três modos de ensinar, apontados anteriormente. Entretanto, alega que os seus alunos preferem as aulas expositivas. Embora considere as aulas expositivas “tediosas/enfadonhas”, o professor Cleidson utilizava-se dessa prática com muita frequência. Contudo, vale ressaltar, que além dessa metodologia, esse professor também fazia uso, de modo esporádico, das diferentes linguagens para ensinar e aprender diversos temas e fenômenos geográficos.

Ainda que reconheça que o uso contínuo de aulas expositivas torna o fazer pedagógico “enfadonho”, o professor Cleidson preocupado com a aprendizagem dos seus alunos e com a garantia da sua presença e participação em sala de aula, prefere planejar e realizar as aulas nesse formato.

Uma das práticas realizadas pelo professor Cleidson, observada e analisada por mim retrata uma cartografia do fazer docente centrada na exposição oral, embora instigando a participação dos estudantes, explorando os seus conhecimentos prévios, no conjunto das práticas que compõem o repertório do fazer pedagógico, na sua totalidade, as aulas ficam centrada na abordagem do professor, conforme registro no diário de campo, reproduzido a seguir:

Cartografia da Prática 01

Escola Municipal José Brígido da Silva, 05 de junho de 2012

Professor: Cleidson Mota

Temática: Continente Americano: relevo e hidrografia

Série: 7^a/8^o Ano

Tempo: 1h/a (50 min)

Recursos didáticos: Livro didático, mapa mundi

Após adentrar a sala, o professor Cleidson faz a chamada nominal dos alunos. Em seguida, escreve no quadro o conteúdo que seria abordado: *“O relevo e a hidrografia do continente americano”*. Depois, o professor Cleidson questiona à classe: *“– O que é relevo?”*. Ninguém soube responder, mas quando o professor pergunta como é o relevo do povoado João Muniz, um aluno responde: *“– Tem parte alta e também parte baixa”*; outro afirma: *“– E o solo apresenta depressão”*; outros falam sobre planalto e planície e um alega que depressão é uma doença. Após ouvir as contribuições dos seus alunos, o professor Cleidson faz alguns apontamentos no quadro, destacando os principais tipos de relevo existentes no continente americano. Enquanto os estudantes estão escrevendo o apontamento no caderno, o professor Cleidson coloca na lateral do quadro, um mapa mundi (político). Durante a explicação do conteúdo, o professor utiliza o mapa para localizar as principais

cadeias montanhosas do mundo, sempre solicitando a participação dos alunos. A turma corresponde e participa da aula. O professor segue com a exposição, questionando sobre os modos de vida em cada área do continente americano – áreas de planaltos, de planícies, de depressão e de montanhas. Depois, aborda o tema hidrografia e as implicações do relevo na constituição dos rios e das bacias hidrográficas e enfoca o rio Amazonas e sua bacia. No término da aula, o professor Cleidson comunica que no próximo encontro, na semana seguinte, abordará sobre o rio São Francisco e sua importância para a Região Nordeste do Brasil, afirmando que somos nordestinos e que precisamos conhecer o referido rio (Registro de aula – Diário de Campo, 2012).

Esse registro de uma aula ministrada pelo professor Cleidson sobre as formas de relevo presentes no continente americano, centrada na exposição oral do professor, com a participação tímida dos seus alunos, enfatiza a preocupação desse professor em contemplar a preferência dos estudantes por aulas expositivas, conforme a sua narrativa. Para abordar os tipos de relevo do território americano, o professor Cleidson parte da indagação sobre o que os alunos compreendem por relevo, contextualizando com o espaço de vida dos estudantes. Além da exposição oral, tendo como base um apontamento no quadro, o professor faz uso de um mapa mundi para localizar as principais cadeias montanhosas do mundo. É sabido, que o mapa indicado para fazer tal explicação seria o mapa temático – relevo/físico, mas, segundo o professor, esse recurso não existe na escola.

Sobre a necessidade de priorizar a aula expositiva tendo em vista contemplar a escolha e a preferência dos estudantes, também foi uma questão destacada pelo professor Wagner e evidenciada no seu fazer no cotidiano da sala de aula, conforme o excerto da sua narrativa e o registro de uma aula, a seguir:

Durante as minhas aulas de Geografia, lá no Colégio em Ichu, eu procuro reproduzir as práticas vivenciadas na UNEB, fazendo a transposição didática, utilizando esses recursos, mas, normalmente, prefiro as aulas expositivas. Na realidade, não é uma questão de escolha, mas de prioridade em atender os meus alunos. Aprendi na UNEB que precisamos aproximar os conteúdos escolares da vida dos estudantes e, para isso, muitas metodologias podem ser usadas. Como já disse, as aulas de Práticas de Ensino foram muito importantes para pensar e elaborar diferentes estratégias para ensinar, mas na realidade, aqui na escola, a prática é outra. Os meninos preferem escutar o professor, ouvir os seus conhecimentos sobre isso ou aquilo. Eu planejo as aulas em casa, elaboro os slides e faço uso desse material na sala, uso muito as imagens e esquemas para apresentar os conteúdos que estão no livro, mas pesquiso em

outras fontes. Penso que preendo mais a atenção deles. E não é fácil garantir isso (Prof. Wagner – Entrevista Narrativa, 2012).

Ao assumir que prefere realizar aulas expositivas para contemplar a preferência dos seus alunos e tentar garantir a sua atenção, o professor Wagner, nesse excerto narrativo, afirma que, no âmbito da sua formação acadêmico-profissional, na UNEB, aprendeu a planejar e avaliar práticas pedagógicas utilizando diferentes estratégias e recursos didáticos, mas, no exercício da profissão, no Colégio Santo Antônio, no povoado da Barra, normalmente, como ele mesmo narra, planeja aulas expositivas, com a projeção de slides para abordar os conteúdos curriculares selecionados.

A prática realizada pelo professor, descrita a seguir, traduz o que ele narrou.

Cartografia da Prática 02

Colégio Santo Antônio, 14 de maio de 2012

Professor: Wagner de Oliveira

Temática: As regiões metropolitanas

Série: 7^a/8^o Ano

Tempo: 1h/a (50 min)

Recurso didático: Data show, notebook e livro didático.

Enquanto instala os equipamentos (data show e notebook), o professor Wagner inicia a aula informando que faria uma revisão do conteúdo abordado na aula passada “A estrutura das cidades” e complementar o assunto, abordando o tópico “As regiões metropolitanas do Brasil”. A abordagem da temática foi realizada com a exibição de slides bem elaborados e claros. Durante a explicação, o professor Wagner contextualiza o conteúdo informando aos alunos que conhecia duas regiões metropolitanas: a de São Paulo e a de Salvador. Ao citar a composição da região metropolitana de São Paulo, o professor Wagner narra para os seus alunos algumas situações vividas quando realizou, em 2004, a viagem dos seus sonhos e comenta que, nessa temporada no Estado de São Paulo, teve a oportunidade de conhecer alguns municípios do ABCD Paulista e fala um pouco de cada um. As cidades visitadas, os modos de vida, a configuração das ruas e avenidas, tamanho e dados populacionais foram alguns elementos destacados e que aguçaram a curiosidade dos seus alunos. Depois, perguntou ao grupo: “– *Quem conhece algum município que faz parte da Região Metropolitana de Salvador?*” Alguns poucos alunos afirmaram que conheciam, citando alguns. A aula termina e o professor Wagner informa que continuará a explicação do conteúdo na próxima aula (Registro de aula – Diário de Campo, 2012).

Ao abordar o conteúdo “As regiões metropolitanas do Brasil”, o professor Wagner contextualiza o tema contando algumas histórias vividas por ele, em algumas cidades que compõem a região metropolitana de São Paulo e, também, ao

afirmar que conhece um pouco a região metropolitana da capital baiana. Ao narrar sobre as situações experienciadas na Grande São Paulo, o professor Wagner traz as suas experiências para a sala de aula, ressignificando as suas vivências, ao estabelecer relações com os conteúdos curriculares da Geografia, fato que aguçou a curiosidade dos estudantes, ávidos por saber mais sobre os lugares e cotidianos das grandes cidades, estabelecendo relações e comparações com o seu espaço de vivência. Desse modo, ao articular fatos da história de uma viagem pessoal, de histórias de sua vida, o professor Wagner contextualiza o seu repertório de saberes cotidianos, saberes práticos e cria um espaço de diálogo com os alunos e seus conhecimentos sobre a temática abordada. Contudo, mesmo aproximando o tema trabalhado com as suas experiências e as vivências dos seus alunos, o professor Wagner, fez uso da aula expositiva, fato também observado na prática do professor Cleidson. Contudo, vale destacar que embora ambos prefiram as aulas expositivas, eles se preocupam e planejam as atividades (aulas) para que sejam dinâmicas e centradas na exploração dos conteúdos geográficos, a partir das experiências vividas pelos alunos e professores observados.

Ao descrever algumas situações de sala de aula, no que concerne ao ensino de conceitos e temas da Geografia Agrária, a professora Adineide sinaliza que ser e viver no espaço rural facilitam a explicação desses conteúdos, ao afirmar que:

O fato de conhecer a realidade local, conhecer os espaços, a vida na roça me ajuda nas exposições nas aulas de Geografia. Gosto e sei trabalhar os conteúdos ligados à vida do campo, como por exemplo: agropecuária, êxodo rural, rochas e minerais, urbanização, industrialização, enfocando as indústrias de tapetes e cerâmicas próximas à localidade (Profa. Adineide – Memorial, 2011).

Esse excerto da narrativa da professora Adineide é marcado pela reafirmação da sua identidade de moradora e professora de um espaço rural, cujas vivências são implicadas no modo de ser e de fazer a docência na escola rural. Ao afirmar que conhece a realidade local, os modos de vida da gente da roça e questões ligadas aos conteúdos da Geografia, sobretudo, aqueles que contemplam temáticas da Geografia Agrária, tem possibilitado à professora articular, com clareza, o processo pedagógico, bem como os conteúdos a serem trabalhados. Desse modo, a apropriação dos conceitos teóricos da Geografia atrelada às suas experiências no seu lugar, tem assegurado à professora Adineide, a articulação com as vivências

dos seus alunos, possibilitando, assim, um ensino voltado para a apreensão do lugar como uma importante referência para compreender o mundo (CALLAI, 2002), como exposto na narrativa a seguir:

Desde 2006 (dois mil e seis) que eu trabalho na escola Ana Oliveira que fica localizada no povoado de Socavão na zona rural de Teofilândia, perto da minha casa. [...] o convívio com os alunos, conhecer a família da maioria dos alunos, que são de algumas localidades, isso é bastante proveitoso para você saber lidar com a dinâmica dos conteúdos, [...] lidar com os conteúdos geográficos, tem como você utilizar bastante o contexto, as vivências dos alunos na abordagem dos conteúdos geográficos, e eu sempre busco fazer isso, porque não tem como você fazer uma Geografia distante da realidade em que vivemos, isso tem que ser levado em conta, porque a proposta do conhecimento é sair do local para o global (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Para realizar uma prática de ensino, a partir das vivências dos seus alunos, a professora Adineide utiliza diferentes recursos didático-pedagógicos, tendo em vista garantir a aprendizagem dos seus alunos, que, segundo essa professora, muitos deles frequentam a escola obrigados pelos pais, que precisam usufruir do direito ao benefício da bolsa escola, conforme excerto da sua narrativa:

Além do quadro, do livro didático, eu utilizo os recursos que têm na escola que são TV, DVD, mapas, globo, computadores, aqui na escola já tem um pequeno laboratório, que os meninos, algumas vezes no ano, utilizam porque algumas vezes têm um probleminha na internet, a gente utiliza disso, músicas, então com esses recursos, procuro diversificar as aulas, procuro fazer da melhor forma possível apresentar os conteúdos, utilizando filmes, músicas, documentários, dentre outras metodologias. Busco utilizar diferentes metodologias para estar cativando os alunos que demonstram sempre a não opção por estudar, eles só vão para a escola, na sua maioria, por causa da bolsa escola, porque as famílias vivem em condições sociais baixíssimas, então os pais obrigam os filhos a frequentar a escola, [...]. Então, a gente que é professor, que trabalha nessa realidade precisa estar fazendo o possível para fazer com que esses estudantes permaneçam na escola, e eu utilizo de metodologias variadas para estar incentivando os alunos a permanecerem na escola, a mudarem essa concepção e enxergar os estudos como um prazer e não apenas como uma obrigação, tentar mudar essa concepção é isso que busco sempre (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Além de desvelar concepções e práticas de ensino de Geografia voltadas para a aprendizagem de temas, conteúdos e fenômenos geográficos, a professora

Adineide ressalta a compreensão dos estudantes e de suas famílias sobre a escola, como fonte de renda, a partir do benefício da bolsa escola. Fica evidenciada, também, que a seleção de recursos didático-pedagógicos, realizada pela professora Adineide, revela escolhas que possibilitam a abordagem e a aprendizagem dos conteúdos curriculares da Geografia, além da preocupação com a permanência dos seus alunos na escola.

Ainda, sobre a questão que contempla as metodologias desenvolvidas em sala de aula, a professora Adineide ressaltou que além das diversas linguagens, faz uso de trabalho de campo, sobretudo, quando aborda conteúdos ligados à Geografia Agrária, conforme os excertos da sua narrativa:

Eu posso citar como exemplo de uma metodologia que eu uso é a entrevista. Eu costumo usar sempre, eu passo um questionário com questões e a depender do conteúdo geográfico eles precisam ir a campo [...]. Por exemplo, se for um tema ligado ao conteúdo da Geografia Agrária, as pessoas que são entrevistadas muitas vezes são agricultores com experiências de trabalhos rurais. Elas são referências significativas para responder o questionário. Também podem contribuir com a prática, o comerciante, o pecuarista, alguns políticos, enfim, eles (os alunos) vão a campo, eles fazem as entrevistas, e, ao voltar para a sala e segue a orientação, produzem relatórios, depois acontecem as apresentações, para discutir as diferentes abordagens do que foi estudado por cada grupo, o que é que foi absorvido por cada grupo de cada entrevista [...]. (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Na sala de aula, trabalhar os conceitos da Geografia Agrária sendo professora de escola da zona rural facilita o trabalho, principalmente porque os meninos são do meio rural também e eles lidam bastante, e quando a unidade contempla nesses conceitos de espaço rural, espaço agrário, eu sempre utilizo de entrevista com pessoas da região: agropecuaristas, migrantes (êxodo rural), com as pessoas que vivem na zona rural e que têm experiências com as atividades rurais (agropecuária). Os alunos trocam experiências com eles. [...] os estudantes vão a campo, eles colhem informações sobre as experiências das pessoas que são anotadas com detalhes [...] coisas que eles já sabiam, coisas que são novas e que chamam a atenção, isso é sempre um ponto das entrevistas que orientamos. Solicito sempre que anotem o que chamou atenção; detalhes que eles não tinham conhecimento sobre o assunto. Eu sempre destaco que são importantes esses registros, ou seja, eu oriento assim: por mais que você viva no campo o que é que você não sabia que ele (o entrevistado na tarefa) trouxe de novo para você? (Profa. Adineide – Entrevista Narrativa, 2012).

Os excertos da narrativa da professora Adineide retratam uma prática de ensino centrada na realização de trabalho de campo, utilizando a entrevista como

um recurso para a apreensão de conteúdos da Geografia Agrária. Ao afirmar que a sua condição de professora de escola rural facilita a abordagem de conceitos e temas relacionados com a vida no campo, a professora Adineide reafirma a importância da articulação entre os saberes cotidianos seus e dos seus alunos e as suas aprendizagens com e no lugar de vivências. Ao utilizar em suas práticas pedagógicas a investigação sobre questões que fazem parte do cotidiano dos seus alunos e do entorno da escola, problematizando a compreensão do espaço e dos conteúdos geográficos, essa professora contempla importantes questões, destacando o papel da Geografia na formação dos sujeitos, a partir da realidade próxima.

Na abordagem sobre conteúdos/conceitos e temas ligados à temática Geografia Agrária, a potencialidade e a pertinência do trabalho de campo no processo de educação geográfica, como procedimento metodológico na percepção e compreensão dos conteúdos discutidos em sala de aula, também foram destacadas pelo professor Antônio Sena, de acordo com os excertos das suas narrativas que traduzem duas práticas realizadas no entorno da escola, aproximando a Geografia do cotidiano das crianças.

Recentemente fiz uma aula de campo visitando o entorno da escola mostrando o tipo de vegetação e como o homem já devastou o bioma Caatinga. Desse modo, interagindo com os alunos, a partir de tudo que eles conhecem, já que moram no campo, aproximo a Geografia das suas vidas e faço uma aula prazerosa, diferente. Isso me lembra das aulas de campo que tive na universidade (Prof. Antônio Sena – Memorial, 2011).

Trabalhar em escolas rurais, ensinar Geografia para alunos que moram no campo possibilita trabalhar a teoria, mas o mais gostoso é poder em muitas situações, conseguir vivenciar a prática, como por exemplo, trabalhar e mostrar os tipos de solos, a produção agrícola, os efeitos da estiagem, o bioma e até mesmo, a relação com a cidade. Nós temos essa grande vantagem, porque nós estamos vendo o conteúdo trabalhado em sala de aula, na prática. Ao trabalhar o conteúdo “Rios”, às vezes eu levava os alunos às margens de um riacho, para poder mostrar o que é um rio permanente e um rio temporário, e eles vivem aquilo ali afetivamente (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

Ao planejar e concretizar práticas de ensino e aprendizagem, a partir da realização de trabalho de campo, os professores Adineide e Antônio Sena, aproximam os conteúdos curriculares da Geografia do cotidiano dos seus alunos,

favorecendo uma aprendizagem significativa, uma vez que, o trabalho de campo possibilita estabelecer a interligação entre a teoria na sala de aula e a realidade vivenciada no campo, *in loco*. Desse modo, o trabalho de campo é concebido como uma metodologia, uma estratégia pedagógica que possibilita o acesso dos estudantes à realidade do contexto em estudo. Sobre a potencialidade do trabalho de campo, enquanto técnica que possibilita a construção do conhecimento geográfico, através da compreensão e leitura do espaço, a partir do estreitamento da relação teoria e prática, Tomita (1999) considera que se trata de:

[...] uma atividade de grande importância para a compreensão e leitura do espaço, possibilitando o estreitamento da relação entre a teoria e a prática. O alcance de um bom resultado parte de um planejamento criterioso, domínio de conteúdo e da técnica a ser aplicada (TOMITA, 1999, p.13).

Contudo, vale ressaltar que:

O principal objetivo do trabalho de campo, no âmbito da prática pedagógica no ensino da Geografia na Educação Básica, é oportunizar aos alunos apreender conceitos e temas da Ciência Geográfica, estabelecendo relação entre as situações experienciadas na sala de aula e as aprendizagens em campo, tendo em vista maior apreensão do conteúdo abordado (PORTUGAL; SOUZA, 2013, p. 126).

Desse modo, essa metodologia imprescindível na educação geográfica, além de favorecer o ensino interdisciplinar de conteúdos e temas, possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, aprofunda os conteúdos desenvolvidos na sala de aula, e, também, aproxima os conhecimentos geográficos à realidade do estudante, como destacado nas narrativas dos professores Adineide e Antônio Sena.

O trabalho de campo, enquanto estratégia metodológica de ensino de Geografia, realizada num contexto rural, mediante a observação direta, favorece conhecer e analisar *in loco* elementos/fenômenos da natureza e a ação antrópica, a realidade dos povos rurais, seus modos de vida, trabalho, produção e renda, pois, o trabalho de campo é uma experiência didático-pedagógica e científica, indispensável para realizar práticas de ensino de diversas temáticas geográficas, mediante a observação direta do objeto investigado, problematizado em campo e, desse modo,

oportuniza aos alunos aprendizagens geográficas, fazendo-os apreender a relação entre os elementos físico-naturais e as atividades humanas, além de outras questões que podem emergir no devir do trabalho.

No conjunto das práticas que foram realizadas durante um trabalho de campo, conforme excertos das narrativas, além das observações e anotações sobre a questão investigada e de registros fotográficos, a entrevista é concebida como uma atividade que pode ser desenvolvida em campo, sob a orientação do professor e mediante um objetivo definido.

Segundo a professora Adineide, a entrevista se constitui numa atividade possível de ser realizada durante o trabalho de campo. Essa professora, no excerto da sua narrativa, informou que a técnica da entrevista já foi utilizada, no âmbito da abordagem e investigação sobre temas da Geografia Agrária, a qual possibilitou aos seus alunos, um contato com moradores, proprietários de terra, lavradores e trabalhadores rurais, dentre outros sujeitos que vivem nesse espaço, tendo em vista conhecer os modos de produzir a vida, as relações estabelecidas com a comunidade e com a terra, e assim, aproximá-los de sua realidade, conforme relato da professora Adineide.

Além das atividades e técnicas vinculadas à metodologia do trabalho de campo, no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, as diversas linguagens – cinema, música, internet, linguagem cartográfica, literatura –, enquanto dispositivos didáticos foram muitas vezes utilizados nas aulas observadas, conforme relato a seguir:

Cartografia da Prática 03

Escola Municipal Ana Oliveira, 30 de maio de 2012

Professora: Adineide dos Anjos

Temática: Coronelismo

Série: 8ª/9º Ano

Tempo: 2h/a (100min)

Recurso didático: Aparelho de DVD, cópia do filme documentário

A professora inicia a aula informando que a aula aconteceria na sala de vídeo, onde seria exibido o documentário “Theodorico – o imperador do Sertão”, do cineasta brasileiro Eduardo Coutinho (1978), o qual aborda a trajetória de vida e atuação política do major Theodoro Bezerra, integrante da elite rural nordestina e brasileira, fazendeiro e deputado estadual pelo Estado do Rio Grande do Norte, fundador da cidade de Tangará-RN. Logo após a exibição do filme, a professora entrega para cada aluno uma cópia de um texto sobre a temática do filme “Coronelismo”. Depois, a professora sugere a leitura oral do texto e uma aluna se disponibiliza para realizar a

tarrafa. No decurso da leitura, a professora Adineide faz indagações sobre algumas questões contempladas no texto. Alguns alunos participam da atividade, outros preferem conversar. Uma estudante, após ouvir a explicação sobre o voto de cabresto, questiona a professora se um vereador do município oferecesse R\$500,00 (Quinhentos reais) pelo voto, o que ela faria? A professora responde que não aceitaria a proposta, pois não venderia o seu voto. A estudante interrompe a professora e assume que venderia sim, sem problema. A partir do questionamento da aluna, a professora Adineide faz uma abordagem sobre a importância do voto, destacando que o eleitor deve analisar as propostas de governo de cada candidato e escolher conscientemente os seus representantes. A professora aproveita e lembra que estávamos em um ano de eleições para eleger prefeitos, vice-prefeitos e vereadores. Depois faz um questionamento: qual a relação entre o voto de cabresto retratado no documentário e a compra e venda de votos na atualidade? Muitas questões foram levantadas, muitas inferências e exemplos do cotidiano e do cenário político local, criando um clima de agitação e discussão entre os alunos e suas histórias. A professora Adineide retoma o controle da situação e sugere continuar com a leitura oral compartilhada. E assim, após cada tópico lido pelos alunos, a professora explicava o conteúdo. No término da aula, a professora recomenda a releitura do material e orienta a turma para a produção do texto sobre a temática abordada, relacionando com o documentário. A professora Adineide informou que o documentário exibido faz parte do conjunto de atividades referente à temática Formação político-territorial da América Latina (Registro de aula – Diário de Campo, 2012).

Ao trabalhar com o cinema na sala de aula, abordando o conteúdo “coronelismo”, no decurso da explicação, a partir da exibição do documentário “Theodorico – o imperador do Sertão”, questões do cotidiano emergem e possibilita uma discussão sobre a compra e venda de votos em eleições, culminando, desse modo, na alusão ao voto de cabresto, elemento que faz parte da narrativa fílmica exibida na sala. A partir de um questionamento de uma aluna, a professora Adineide contextualiza a situação com o momento que estávamos vivenciando, ou seja, as eleições para a composição do poder executivo municipal.

Na mediação pedagógica na Educação Básica, no âmbito da abordagem de conteúdos curriculares da Geografia, as diversas linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – são concebidas como recursos didáticos que possibilitam pensar, aprender, apreender conceitos e sistemas de conceitos no processo de ensino e aprendizagem geográfica.

Dentre as diversas linguagens que a professora Maristela, regularmente, fez uso, identifiquei a música e a película fílmica para abordar alguns conceitos e temas

da Geografia. Sobre a escolha e o planejamento de aulas com esses recursos didático-pedagógicos, essa professora argumentou:

No meu dia a dia como educadora, eu tento dentro das minhas possibilidades e ao máximo possível exercer a docência proporcionando aos meus alunos uma verdadeira construção de conhecimentos a partir das suas vivências, para isso planejo as minhas aulas com antecedência. [...] Quando eu planejo minhas aulas, eu tento buscar coisas que estejam mais próximas possíveis da realidade de vida dos meus alunos, eu gosto muito de usar palavras cruzadas, eu gosto de trabalhar com vídeos, com filmes que retratam o conteúdo trabalhado, eu gosto de trabalhar com músicas (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Ainda, sobre a abordagem sobre conceitos e temas da Geografia, a partir do uso didático das diversas linguagens, a professora Maristela reafirma a sua importância no âmbito das atividades realizadas na sala de aula, tendo em vista garantir a aprendizagem dos seus alunos, atrelando os conteúdos curriculares da Geografia com o seu cotidiano, conforme destaca neste fragmento da sua narrativa e em seguida, o relato descritivo de uma prática realizada por essa professora:

Eu realizo trabalhos com recursos didáticos diversos, como vídeos (documentários), filmes, músicas, recortes de jornais, revistas, textos da internet, imagens. Esses recursos/materiais são, assim, fundamentais na minha prática e que eu faço questão de trabalhar, de usar esses recursos na sala de aula, justamente para levar o meu aluno a perceber que a Geografia está presente na sua vida, é explorar informações do próprio município, da comunidade, então é essencial para que o aluno perceba a Geografia presente no seu dia a dia, e não distante, como muitos acham que a Geografia está no livro didático, na TV e que não conseguem associar com a realidade, com a sua vida, com o vídeo que assiste, com a imagem que vê, com a notícia de um jornal, de uma revista. Então, é essencial fazer esse trabalho para que o aluno perceba que a Geografia está presente na sua vida e faz parte dela (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Cartografia da Prática 04

Escola Municipal Leandro Gonçalves da Silva, 24 de maio de 2012

Professora: Maristela Rocha

Temática: Migração

Série: 6^a/7^o Ano

Tempo: 2h/a (100 min)

Recursos didáticos: Livro didático, Letra da Música “Cidadão” e o filme “A caminho das nuvens”, Aparelho de DVD e aparelho de som. A professora inicia a aula repassando alguns informes sobre o projeto junino. Logo depois distribui cópias da letra da música

“Cidadão” de Zé Ramalho e orienta os alunos a fazer a leitura e acompanhar a interpretação do cantor. Alguns, timidamente, cantaram. Após a audição e canto da canção, a professora indaga: “– *Vocês já conheciam a música?*”. A maioria responde não. Em seguida, a professora comenta que a escolha da referida música está relacionada ao conteúdo que seria abordado naquela tarde, ou seja, “Movimentos Migratórios”. A professora faz muitas questões sobre a relação da letra da música com os movimentos populacionais. Os alunos, comportadíssimos, respondem as questões, sempre articulando com a realidade local. Em seguida, a professora Maristela pergunta se desejam ouvir novamente a música e todos dizem sim e tentam acompanhar a canção. Logo após, a professora, retoma os questionamentos: – “*O que é migrar?*”; – “*O que é migração?*”; – “*Por que muitas pessoas migram de um lugar para o outro?*”; *Qual a diferença entre imigrante e emigrante?*”; – *Quem conhece alguém que migrou daqui de Amorosa, de Coité para outro lugar?*”. À medida que a professora realizava as perguntas, os alunos respondiam. Após esse diálogo, a professora Maristela solicita que os seus alunos abram o livro na página 49 (quarenta e nove) e faça uma leitura interpretativa do mapa sobre emigração de brasileiros em 2000, identificando os principais países escolhidos pelos emigrantes. Os estudantes atendem a solicitação da professora e a leitura do mapa é realizada. Em seguida, a professora segue com as questionando: “– *O que vocês entendem por migrações externas e internas?*” A professora Maristela contextualiza as migrações internas no Brasil e enfatiza as migrações de nordestinos para o centro-sul por causas das constantes estiagens, exemplificando com situações bem próximas do contexto dos alunos. A professora segue com a explicação do tema, sempre buscando aproximá-lo com as vivências dos estudantes e aborda sobre as migrações temporárias, pendulares, intrarregionais, inter-regionais, êxodo rural e os principais fluxos migratórios do país. Quando a professora explica as causas e consequências do êxodo rural, os estudantes contribuíam com as inferências da professora, contando histórias de pessoas do povoado, amigos, familiares que viveram tais experiências. Em seguida, a professora exibe o filme “O caminho das nuvens”, uma produção brasileira que contempla uma discussão sobre migração, desemprego, fome, crença/fé e obstinação. Após a exibição de um fragmento do filme, a professora retoma a discussão do tema migrações, entrelaçando o conteúdo abordado na música, no livro didático e no filme. A professora interrompe a exibição do filme e combina que continuará na próxima aula. A turma demonstra interesse pelo filme e pelo conteúdo (Registro de aula – Diário de Campo, 2012).

Ao eleger a música e o cinema na sala de aula como dispositivos didáticos, a professora Maristela alega que planeja as suas aulas, selecionando materiais e recursos que aproximam os conteúdos da Geografia das vivências e do cotidiano dos seus alunos, tarefa que exige escolha e, sobretudo, planejamento, conforme explicitado no excerto da narrativa. Nesta perspectiva, a professora Maristela coaduna com a posição de Castellar, Moraes e Sacramento, quando afirmam que,

“No ambiente escolar o conhecimento geográfico deve ser desenvolvido de forma a levar os alunos a analisarem e aprenderem os diferentes conceitos a partir do seu cotidiano” (2011, p. 251). E, as diversas linguagens, são recursos didático-pedagógicos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, no que concerne à apreensão e construção de conteúdos, conceitos e temas geográficos.

O uso de diversas linguagens no cotidiano escolar, no âmbito do ensino de Geografia, também é indicado por Guimarães, ao destacar que a “[...] literatura, o cinema, o teatro, a música, a televisão, a fotografia, os textos informativos, os gráficos e mapas, são linguagens que devem estar presentes na Geografia escolar” (2007, p. 50), pois possibilitam aos alunos produzirem, expressarem e difundirem ideias, sentimentos, opiniões, saberes e conhecimentos. Nesse sentido, os textos literários (poesias, prosas, romances, contos e crônicas), as letras de músicas, as imagens e informações difundidas através do cinema, da televisão, da internet, as histórias em quadrinhos, charges, as pinturas, o jornal e a revista (textos jornalísticos), as fotografias são recursos que possibilitam o registro, a narrativa e a aprendizagem de fenômenos, fatos e acontecimentos geográficos.

Esta compreensão de Guimarães (2007), sobre as potencialidades das diversas linguagens no ensino e aprendizagem da Geografia Escolar, é também compartilhada por Cavalcanti (2002), quando afirma que:

A cultura produzida neste mundo de tecnologias é repleta de informações geográficas. Os filmes, os desenhos, as charges, as fotografias, os *slides*, os anúncios de publicidade, os CD-ROMs, as músicas, os poemas representam frequentemente, e das formas mais variadas, o mundo, os lugares dos mundos, os fenômenos geográficos, as paisagens (2002, p. 85).

Além da música e do cinema, a Cartografia foi uma das principais linguagens que fazem parte do cotidiano do fazer de todos os professores colaboradores da pesquisa. Com a intenção de ilustrar esta afirmativa, descrevo a seguir duas de muitas práticas observadas nas escolas rurais, tendo o mapa e o globo como formas de representação e análise da realidade espacial, “na medida em que permitem aos alunos localizar fatos, acontecimentos e fenômenos da realidade natural e social e, além disso, permitem também entender o significado dessas localizações” (CAVALCANTI, 2002, p. 98).

Cartografia da Prática 05

Escola Municipal João Muniz dos Santos, 29 de março de 2012

Professor: Antônio Sena

Temática: Orientação e localização

Série: 5º Ano

Tempo: 2h/a (100 min)

Recursos didáticos: Livro didático, mapa mundi, globo terrestre

O professor Antônio Sena inicia a aula solicitando que a turma se organize em círculo. Em seguida, o professor Sena pendura na parede próxima do quadro um mapa mundi e coloca sobre a carteira um globo terrestre. Depois escreve no quadro o conteúdo que seria abordado naquela tarde: "Orientação e localização; meridianos e paralelos". O professor justifica a necessidade de conhecer o conteúdo na atualidade e a importância de se localizar no espaço. Depois solicita a turma que abra o livro na página 16 (dezesesseis). Em seguida, o professor Antônio Sena, utilizando o mapa mundi explica a divisão do mundo através dos paralelos e meridianos e à proporção que explicava o conteúdo, questionava os alunos e alguns participavam ativamente da exposição. O professor Antônio contextualiza o conteúdo, dando exemplos de equipamentos que podem ser utilizados para localizar diferentes pontos na Terra e escreve no quadro os nomes dos principais paralelos e utiliza o mapa para localizá-los. Uma aluna se dirige ao mapa e questiona o professor sobre a localização do Brasil e o paralelo Equador. O professor explica a questão levantada pela estudante e segue a explicação, dessa vez, abordando os meridianos e a divisão oriente-ocidente e depois fusos horários. Também explica os movimentos da Terra e suas consequências e as zonas térmicas. Ao abordar os movimentos da Terra, o professor Antônio Sena utiliza uma lanterna para demonstrar quando é dia em um lugar e quando é noite, e, também, a incidência dos raios solares na Terra e as zonas térmicas. Faz inferências aos fusos horários, de modo superficial, alegando que tratará esse assunto em outro momento. Alguns alunos curiosos se dirigem ao quadro, se aproximam do professor e apontando alguns países do mundo fazem questionamentos sobre o clima. O professor Antônio Sena, ainda, utilizando-se do mapa, explica a divisão do mundo em hemisférios. Destaca que o paralelo conhecido como Equador divide a Terra em dois hemisférios: Norte e Sul. Coloca uma régua grande sobre o Equador e pergunta à turma: "*– O Brasil está em qual hemisfério?, Norte ou Sul?*". Os alunos tentam adivinhar e a maioria acerta a questão. Depois chama à atenção da turma, informando que uma pequena parte do território brasileiro localiza-se no hemisfério Norte, apontando para o mapa. Na sequência, faz uma exposição sobre os meridianos e os hemisférios Ocidental e Oriental. Durante toda a exposição, o professor Antônio Sena contextualiza o conteúdo, fazendo referências ao Povoado do Barreiro, as cidades de Teofilândia, Araci, Serrinha e Salvador e o Estado da Bahia. Em seguida, o professor solicita à classe que responda a atividade no livro didático, página 17 (dezesete). Depois de um tempo, as crianças informam ao professor que concluíram a tarefa e, utilizando o mapa, o professor Sena corrige oralmente, a atividade (Registro de aula – Diário de Campo, 2012).

Ao analisar essa aula ministrada pelo professor Antônio Sena, percebe-se que os recursos cartográficos foram utilizados como dispositivos didáticos e, também, como conteúdo necessário na apreensão de conhecimentos geográficos. Sobre a importância da inserção da linguagem cartográfica no cotidiano das suas práticas, esse professor narrou:

A linguagem cartográfica foi algo que me fascinou desde o Ensino Médio e mais ainda na universidade, pois aprendi a trabalhar com essa linguagem (as ferramentas que a cartografia oferece, como mapas, GPS, e até mesmo a internet) foi algo que me seduziu, me encantou. Na sala de aula, quando utilizo a linguagem cartográfica e outras linguagens, como a música, a literatura, as histórias em quadrinhos é algo diferente e os alunos gostam. Então, eu trabalho muito com o uso de mapas. Na UNEB, eu aprendi muito com e sobre a linguagem cartográfica e como utilizá-la para ensinar os conteúdos da Geografia na escola [...] (Prof. Antônio Sena – Entrevista Narrativa, 2012).

Nesse excerto da sua narrativa, fica subentendido que o professor Antônio Sena, ao relatar que sempre foi fascinado pela Cartografia e que na sua formação profissional “aprendeu muito com e sobre a linguagem cartográfica”, sinaliza que concebe essa linguagem como conteúdo e, também, como recurso didático indispensável para ensinar e aprender no âmbito do fazer pedagógico na escola básica, destacando a relação existente entre a Cartografia e a Geografia.

Sobre essa questão, Cavalcanti (2002) afirma que a Cartografia não se configura somente como um conteúdo geográfico, mas também deve ser concebida como linguagem e procedimento didáticos para realizar a leitura, a compreensão e a interpretação de paisagens e do espaço geográfico, uma vez que:

[...] ele perpassa todos os conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. Os conteúdos da cartografia ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudo. Eles ajudam a responder àquelas perguntas: ‘Onde? Por que nesse lugar’ Ajudam a localizar fenômenos, fatos e acontecimentos estudados e a fazer correlações entre eles, são referências para o raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2002, p. 16).

Desenvolver o raciocínio geográfico dos seus alunos é, também, uma preocupação da professora Madalena, a qual compreende que a Geografia e a Cartografia estão presentes em diversos contextos do cotidiano de nossas vidas e, no ensino de Geografia no espaço escolar, de modo singular, a Cartografia e a

Geografia estão amalgamadas, ou seja, “a cartografia escolar vem se estabelecendo na interface entre cartografia, educação e Geografia” (ALMEIDA, R., 2007, p. 9). Assim, a abordagem dos conteúdos cartográficos e dos conhecimentos da Geografia se configura como um valioso dispositivo para o desenvolvimento das habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas, tendo como propósito a apreensão e leitura do espaço, desenvolvimento do pensamento geográfico, bem como proporciona ao aluno condições para ler e interpretar o mundo.

A aula ministrada pela professora Maria Madalena, a seguir, demonstra a preocupação da professora, em garantir, na formação dos seus alunos, essas habilidades.

Cartografia da Prática 06

Escola Municipal Jonice Silva Lima, 27 de março de 2012

Professora: Maria Madalena de Araújo

Temática: Espaço geográfico: orientação

Série: 5ª/6º Ano

Tempo: 2h/a – 100 min

Recurso didático: Mapas políticos (Mundi e do Brasil) e o livro didático

Como em todas as aulas, a professora inicia a aula, escrevendo no quadro o roteiro das atividades que serão realizadas. Em seguida, informa aos alunos que explicará um conteúdo novo e diz: “*Espaço geográfico: orientação*”. E segue com a escrita do esquema no quadro: “– Quem tem boca vai à Roma!; – Estou desorientado – Povos antigos; – Polos/Linha do Equador; – Direções; – Pontos Cardeais/Colaterais; – Rosa dos Ventos”. Na lateral direita do quadro, estão expostos, os mapas Mundi e do Brasil (político). A professora Maria Madalena diz: “hoje, nós vamos falar sobre orientação espacial” e questiona: “*o que as expressões que escrevi no quadro “Quem tem boca vai à Roma” e “Estou desorientado” significam?*”. Uma aluna levanta a mão e diz que trata-se de uma pergunta para saber onde fica a cidade que alguém quer conhecer. A professora ouve a resposta da aluna e segue questionando as crianças: “*o que vocês fazem quando querem ir a um lugar desconhecido?*”. Um aluno diz que imagina o lugar; outro diz que pergunta a alguém que já foi e conhece o lugar e outra aluna diz que fica olhando as placas nas estradas. A professora continua indagando: “*se desejamos ir à casa de um colega e não sabemos o endereço, como e o que fazer para chegar lá?*”; “*como sair daqui do povoado em direção à cidade de Serrinha?*”; “*como proceder para ir a uma cidade mais distante?*” Depois dessa sessão de perguntas, a professora explica à turma que para se chegar ao ponto desejado, precisamos de referências e informa que existem instrumentos que facilitam a localização. Um aluno interrompe a professora e diz que existe o GPS e outro diz que também, podemos nos localizar através da bússola. Então, a professora solicita que as crianças abram o livro

didático na página 34 (trinta e quatro) e começa a explicar a Rosa dos Ventos. Os alunos identificam os pontos cardeais. A professora se dirige ao mapa mundi e explica que o planeta Terra está dividido em dois hemisférios pela Linha do Equador, fala sobre as linhas imaginárias e explica a divisão Norte-Sul e questiona mais uma vez: *“Em qual hemisfério o Brasil está localizado?”*. Um aluno, apontando para o mapa diz que o Brasil está localizado no hemisfério Sul. Depois, a professora solicita que um aluno voluntário se posicione no meio da sala com os braços abertos e a partir dos pontos cardeais, indicasse os povoados e localidades que se localizam a Norte, a Sul, a Leste e a Oeste do Povoado do Subaé. A classe participa da atividade e vai identificando os pontos de referências. Depois, a professora explica o que é a bússola e o GPS, fala da sua utilidade e função e como os povos antigos e na contemporaneidade fazem uso desses instrumentos. Em seguida, a professora, fazendo referência ao mapa político do Brasil, questiona: *“qual a posição da Bahia no mapa do Brasil?”, considerando a Rosa dos Ventos e os pontos cardeais?”*. Algumas crianças em voz alta, afirmam que a Bahia está a Leste. No término dos dois horários de aula, a professora orienta uma atividade (cópia xerografada) que seria realizada em classe com o auxílio do livro didático, sobre o conteúdo abordado (Registro de aula – Diário de Campo, 2012).

Nessa aula descrita, a professora Maria Madalena faz uso de mapas e da linguagem imagética impressa no livro didático. A presença de mapas na sala de aula e o seu uso eram constantes nas aulas ministradas pela professora Maria Madalena na Escola Jonice Lima. Frequentemente, a referida professora utiliza-se dos conhecimentos prévios dos alunos para abordar os conteúdos curriculares da Geografia. As crianças gostavam de participar das aulas e demonstravam interesse com as práticas realizadas.

Sobre a necessidade de contextualizar os conteúdos, aproximando da realidade dos estudantes e o uso de recursos cartográficos, a professora Maria Madalena narrou:

[...] as linguagens trabalhadas nas aulas de Geografia são linguagens que possibilitam ensinar conteúdos da Geografia de forma lúdica. Eu gosto de trabalhar com metodologias dinâmicas e atraentes para os alunos, porque a ideia que eu tenho é que os alunos odeiam Geografia, não o aluno que são meus alunos há mais de um ano, mas todos os alunos de turmas novas que iniciam o Ensino Fundamental II. A minha sensação é que os alunos não gostam de Geografia, é uma resistência muito grande com esse componente escolar, então eu procuro ir trabalhando com aquilo que é mais forte dentro da Geografia que é a linguagem cartográfica, que eles reclamam muito no começo, mas do meio para o final do ano, eles já estão acostumados e reclamam quando o mapa não está na sala (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

Além dos recursos cartográficos, a professora Maria Madalena utiliza outras linguagens na sala de aula, tendo em vista a exposição dos conteúdos curriculares da Geografia. Segundo a professora, a intenção é realizar a contextualização na abordagem dos temas e conceitos geográficos, aproximando da realidade vivencial dos seus alunos, conforme narrou:

Nas aulas, eu procuro trabalhar com a linguagem cartográfica, com o cinema, com a música. Com a linguagem do cinema, trabalho com filmes diferentes e que façam relação com a temática que está sendo discutida; [...]. Ao abordar os temas da Geografia em nossas aulas, eu nunca parto daquilo que o livro traz, pelo contrário, eu sempre pego os meus temas e tento vincular aos temas que estão mais próximos deles, então para trabalhar, por exemplo, o tema/conteúdo solos, eu procuro indagar muito deles sobre os plantios, sobre a época, então dá pra você trabalhar assim, ir partindo sempre da realidade desses alunos. [...] Eu também gosto muito de trabalhar com filmes, com músicas, principalmente com a turma que apresenta pouco interesse em aprender a Geografia e que tem muita resistência ao ensino de Geografia (Profa. Maria Madalena – Entrevista Narrativa, 2013).

A Cartografia é “uma linguagem a partir da qual se comunicam fatos, conceitos e sistemas conceituais; é uma linguagem iconográfica de comunicação que permite ler e escrever características do território” (CASTELLAR, 2011, p. 133), e possibilita a realização de “análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização” (CAVALCANTI, 2002, p. 39). Trata-se, portanto, da linguagem peculiar da Geografia, a qual comporta mapas, gráficos, croquis e tabelas, dentre outros recursos cartográficos que podem e devem ser utilizados nas aulas, articulados às demais linguagens, tendo em vista garantir a aprendizagem de conceitos geográficos.

A seleção e utilização de dispositivos/recursos didáticos com a finalidade de contemplar os conteúdos curriculares da Geografia, em escolas situadas em contextos rurais são estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, tendo em vista garantir as aprendizagens dos seus alunos. Para tanto, “a organização da aula é fundamental para que o professor desenvolva os conhecimentos que farão os alunos aprenderem o significado da disciplina em seu cotidiano” (CASTELLAR; MORAES; SACRAMENTO, 2011, p. 256). Essa preocupação fica evidente no

excerto da narrativa da professora Maristela, com a qual pretendo encerrar a escrita desta tese.

[...] a maioria dos meus alunos trabalha na roça, nas lavouras, eles são trabalhadores rurais, então assim, é aquela Geografia que está presente na vida, que dessa forma ela vai ter significado e possibilitar a construção de conhecimento deles, a pensar sobre a vida deles. Então, de certa forma, procuro dar importância às suas histórias e à sua realidade. Quando você estuda, quando você aprende algo que faz parte do seu contexto de vida se torna mais fácil, se torna prazeroso, porque aí você está falando com a própria linguagem do aluno, então eu tento fazer essa ligação entre as vivências deles, os meus conhecimentos de Geografia, com metodologias que possibilitam a aprendizagem, usando recursos didáticos que proporcionem essa construção de conhecimentos voltados para a realidade de vida na qual eles estão inseridos e a música e o cinema, para mim são dois importantes meios para ensinar e promover a aprendizagem. Eles gostam muito [...] (Profa. Maristela – Entrevista Narrativa, 2012).

Ao observar e acompanhar os seis professores de Geografia, realizando o seu trabalho em sala de aula, pude selecionar algumas aulas ministradas e atividades que retratam os modos como os professores mobilizam seus saberes e dão sentido às suas histórias ao abordar conteúdos da Geografia, no âmbito das suas práticas nas escolas rurais. Ao eleger algumas situações que narram o fazer pedagógico dos colaboradores da pesquisa, a minha intenção foi destacar elementos que configuram práticas recorrentes, realizadas no período em que estive em campo, acompanhando o trabalho docente realizado nas escolas rurais, cenários da pesquisa. Contudo, gostaria de ressaltar, também, que não tive intenção de avaliar as práticas planejadas e concretizadas pelos professores, apenas narrar algumas cenas que retratam práticas pedagógicas recorrentes e que revelam a dimensão pedagógica do trabalho docente.

As práticas aqui apresentadas, entrelaçadas às narrativas sobre o fazer pedagógico, retratam aprendizagens da docência e, também, reafirmam as contribuições da formação acadêmico-profissional nas intervenções em sala de aula, concebendo a Geografia, no currículo escolar, enquanto matéria de ensino, que:

[...] cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da

própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos (CALLAI, 2010, p. 17).

Por fim, torna-se oportuno reafirmar que, de modo geral, 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.



6. PARA NÃO CONCLUIR....

**Nem formigas, nem minhocas, nem lagartas:
Tão somente professores de Geografia**

Essa descontinuidade entre a página escrita, fixa e estabelecida, e o mundo móvel e multiforme além da página, nunca deixou de me surpreender [...] todas as vezes que levanto os olhos e vejo [...] experimento um sentimento familiar de desconcerto, e pergunto a mim mesmo: “Por que escrevi o que escrevi?”

Calvino (2005, p.140)

*“E depois de tantas memórias vem o tempo trazer
novo sortimento de memórias, até que, fatigado, te
recuses e não saibas se a vida é ou foi”.*
Drummond de Andrade (2001)

Esta pesquisa foi, assim, um encontro entre o meu passado (reminiscências da menina que viveu aprendizagens no espaço rural e as histórias dos primeiros anos na docência em escolas rurais) e o meu presente (professora formadora de professores de Geografia, muitos deles oriundos de contextos rurais, cujas trajetórias de escolarização foram vivenciadas em escolas rurais e, alguns deles exercem a profissão docente em escolas rurais).

Na medida em que fui cartografando as trajetórias de vida, formação e profissão dos professores e inserindo-me nos seus cotidianos de vida e de atuação profissional, apropriando-me das histórias narradas, dos acontecimentos evocados, das memórias revisitadas e das práticas realizadas. Assim, a cada dia que me deslocava para as escolas no Território do Sisal, registrando os eventos observados, analisando as anotações e escrevendo esse texto, sentia-me uma pesquisadora em busca de sua própria história, ou seja, fui aos poucos me concebendo como participante, como sujeito desta investigação.

Sarmiento destaca que: “[...] todo trabalho investigativo é uma construção com implicação do investigador” (2003, p. 151) e, claro, fui aos poucos me implicando com o estudo, atentando para o cuidado, sugerido por Machado de Assis na epígrafe que abre a seção intitulada *“Toda história tem um começo”*, na introdução deste texto, sobre a necessidade de ler as histórias narradas não apenas com os olhos, “mas com a memória e a emoção”. Agora, ao iniciar a grafia do texto que finaliza a escrita desta tese, agrego outra metáfora que vai além da inicial... Apego-me à epígrafe utilizada por Saramago (1996), na sua obra *Ensaio sobre a cegueira*, na qual o autor clama pela necessidade de ir além do olhar, do ver e propõe reparar... Este verbo, no tempo infinitivo, é sinônimo também de notar, ver, atentar... E, assim, quando Saramago sugere “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”, esse escritor coaduna com a posição de Machado de Assis, pois ambos defendem, cada um à sua maneira, que necessitamos ir além do que os olhos veem porque olhar é por os olhos sobre algo ou alguém, e muitas vezes, não reparamos os indícios que emergem a partir do simplesmente olhar; do registro momentâneo do olhar que se traduz em ver ou enxergar. Entre o ver, o olhar, o enxergar e o reparar há um hiato

que transcende o outro lado do visível, ou seja, o que se deseja ver e/ou o que já aprendeu a ver, que já se sabe ver. Assim, foi preciso enxergar para reparar. Reparar o dito, o não dito e refletir para voltar a ver com outros olhos e interrogar o sentido do que se vê.

E, nesse momento é hora de reparar para transcender. Transcender o que foi visto, e tudo que foi reparado. Com essa intenção, aqui estou, buscando os últimos momentos de inspiração teórica para traduzir em palavras as minhas impressões sobre o vivido e o concebido nessa trajetória de investigação.

Nesse percurso, observar, reparar, ouvir, registrar, interpretar, decifrar e traduzir, foram verbos que cotidianamente foram conjugados por mim nesses três intensos anos de pesquisa.

Durante esse período de estudos, esta pesquisa intencionou compreender como *os professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas rurais, constroem conhecimentos geográficos na sala de aula articulando os saberes advindos das suas vivências cotidianas em contextos rurais com as aprendizagens das experiências formativas no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI, através das narrativas das suas histórias de vida e das memórias das trajetórias de escolarização e formação.*

Torna-se necessário salientar que conhecer a história de vida de cada um dos professores foi fundamental para contemplar o objeto da pesquisa e apreender as dimensões pessoais, formativas e profissionais das suas trajetórias de vida. Além disso, foi relevante para compreender os sentidos e os significados de ser e sentir-se professor de Geografia de escolas rurais e como tal condição reverbera no fazer pedagógico e imprime os modos de ensinar a Geografia.

Ao analisar as histórias de vida, contemplando as itinerâncias formativas e profissionais de 06 (seis) professores de Geografia do sertão do sisal foi possível apreender com as suas histórias, os modos como descrevem as suas trajetórias de vida, os percursos de formação e as implicações no âmbito da docência em contextos rurais. As narrativas dos seis professores de Geografia de escolas rurais do sertão do sisal, no semiárido baiano contam histórias, trajetórias, vivências; narram repertórios de aprendizagens, saberes e práticas; evocam reminiscências, descrevem lugares, revelam tempos e reafirmam que “as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 110).

Enfim, “as narrativas expressam os tempos e espaços da busca e de nós como forma de localização e assunção de pertença a determinados grupos, lugares e pessoas” (SOUZA, 2006, p. 117).

Cada um dos professores narrou suas histórias, as quais desvelam uma identidade singular. Por outro lado, existem elementos em suas histórias que ora os aproximam, ora os distanciam das outras histórias narradas pelos demais professores. Dentre as histórias que compõem o conjunto das memórias evocadas, as narrativas sobre a infância marcada pelo trabalho nas lavouras, a entrada na escola, as experiências em classes multisseriadas e a presença da mãe e de professores marcantes no processo de escolha da profissão docente, caracterizam fatos biográficos recorrentes e que aproximam as histórias de vida da maioria dos professores, numa dimensão espaço-temporal. À medida que os professores narraram suas histórias e evocaram reminiscências das suas trajetórias de vida, formação e profissão desvelaram experiências que traduzem histórias múltiplas em contextos rurais. Memórias da infância marcada pela combinação de duas tarefas: o trabalho nas lavouras e as atividades escolares; das trajetórias de escolarização, com ênfase nos desafios experienciados no início da escolarização, muitos deles vividos em classes multisseriadas em escolas rurais e das memórias que revelam as presenças marcantes de pessoas ímpares em suas vidas – mães e professores – as quais os conduziram na escolha pelo magistério; as situações experienciadas na UNEB/*Campus XI* no âmbito da formação acadêmico-profissional revelam histórias singulares e que muitas vezes se aproximavam e se entrecruzavam.

No que concerne às histórias vividas no contexto rural, as reminiscências da infância de todos os professores, retratam vivências sobre o trabalho infantil e a escola são as mais recorrentes. Nessa fase inicial da vida, o tempo foi vivido entre as atividades nas lavouras e na criação de animais e as tarefas escolares, uma vez que suas vidas, como trabalhadores do espaço rural, foi iniciada precocemente. A simultaneidade dos tempos vividos pelos professores na infância: escola e lavoura demarca a importância do trabalho como prática social para os povos dos territórios rurais, cujos ensinamentos são passados de pais para filhos, no seio da família.

Assim, os professores Adineide, Antônio Sena, Cleidson, Maria Madalena, Maristela e Wagner viveram, ainda, na primeira infância o trabalho na roça, para ajudar no sustento da família. A concomitância da vida escolar com o trabalho nas lavouras foi um evento biográfico presente e destacado nas narrativas da história de

vida de cada professor. Além da questão econômica, na ajuda do sustento familiar, a inserção de crianças no trabalho nas lavouras com os demais membros da família é uma marca da cultura local, uma representação do modo de vida da população do Território de Identidade do Sisal. A constituição de trabalhadores precoces que, muitas vezes usurpou o direito às brincadeiras e, algumas vezes, possibilitou o acesso tardio à escola, são duas faces que se entrecruzam, e que, ainda hoje, no sertão do sisal são realidades que subexistem.

Muitas foram as lembranças evocadas dos tempos de escola, das vivências na universidade, do começo da profissão. Histórias que contextualizam os modos de vida em contextos rurais e os modelos pedagógicos desenvolvidos em escolas situadas nesse espaço. Lembranças de professores que marcaram as suas vidas, e que, ao atravessar os seus caminhos, imprimiram desejos, sonhos e modelos a seguir. Professores que deixaram marcas pelos modos como ensinavam os conteúdos, conceitos e temas da Geografia, pelas escolhas metodológicas, pela afetividade, pelas práticas realizadas. Ainda hoje, as marcas desses professores que produziram sentidos e significados à profissão docente são lembrados nas narrativas, bem como no modo como alguns dos professores colaboradores da pesquisa reproduzem suas práticas pedagógicas nas escolas rurais.

Os professores rememoram ainda a entrada na carreira, as primeiras experiências profissionais e as implicações da formação em torno do saber-fazer da/na e sobre a docência e como a inserção no magistério público municipal tem possibilitado, sobretudo, a mobilidade social.

Sobre as vivências no âmbito da formação acadêmico-profissional, na UNEB/Campus XI, os professores relataram experiências de aprendizagem, destacaram os componentes curriculares que mais contribuíram com a sua formação para o exercício profissional e elencaram as atividades e práticas desenvolvidas pelos professores-formadores.

Os modos de ser e estar professor de Geografia em escolas rurais se desvelam no exercício da profissão através das práticas realizadas e atreladas às suas histórias de vida e às vivências e experiências dos seus alunos.

Ao se colocar como protagonistas das suas histórias, as professoras Adineide, Maria Madalena e Maristela e os professores Antônio Sena, Cleidson e Wagner se reconhecem como autores de suas próprias histórias e de seus percursos formativos, as quais revelaram as situações experienciadas, os

acontecimentos vividos e a implicação bipolar entre vida e formação e como tem reverberado na profissão, a partir das escolhas teórico-metodológicas e das práticas realizadas.

Ao falar de si, os professores narram experiências. Ao narrar acontecimentos singulares das suas trajetórias de vida, dos seus itinerários de escolarização e de formação profissional, atribuem sentido e significado ao experienciado, a partir da evocação da memória e evidenciam que “ser de um certo lugar” traz marcas do vivido e a compreensão do rural como lugar do acontecer de suas vidas. Desse modo, o rural é sempre representado como lugar da produção e da vida. No passado recente, lugar do trabalho na terra, nas lavouras e na lida com os animais, lugar da entrada na escola, das primeiras professoras, dos primeiros livros e cadernos. No presente, lugar da moradia, espaço do exercício da produção, do trabalho docente nas escolas da localidade. Desse modo, ser, viver e sentir-se da roça implicam aprendizagens específicas, determinadas por um cotidiano marcado pelo trabalho na terra, pelas relações de vizinhança, pelos laços de pertencimento e identidade, situações cotidianas que retratam “uma experiência direta com o lugar vivido, com o seu lugar, que lhe é familiar, que tem significados para eles, significados dados pelas relações pessoais, e muitas vezes pela experiência afetiva” (CAVALCANTI, 2009, p. 147).

As experiências narradas revelam também que o significado que cada professor confere ao seu lugar de vivência está diretamente articulado ao modo como os mesmos o experienciam, demarcando o seu modo de ser, viver o/no lugar, o qual é “[...] constituído a partir da experiência que temos dele. Nesta experiência, está expressa uma relação, sobretudo afetiva, emocional, simbólica e mítica com o lugar” (TUAN, 1983, p. 10).

Ao narrar sobre a infância vivida entre os trabalhos nas roças/lavouras, no plantio e colheita do milho, feijão, mandioca e sisal, os professores demarcam suas identidades, deixam claro o sentimento de pertencimento ao meio rural. Nesse contexto, a roça é o lugar da sociabilidade, da aprendizagem com os pais, avós, irmãos mais velhos e vizinhos, lugar da troca de experiências e saberes, dos ensinamentos e de aprendizados, dos olhares vigilantes das mães, das brincadeiras, dos cheiros das frutas, da terra molhada, das folhas e árvores, o lugar da convivência, do saber-fazer, da divisão de tarefas, da produção da vida.

A escola, *locus* do exercício profissional docente, na Educação Básica, também foi o cenário onde a professora Adineide foi inspirada a ser professora de Geografia, pelas práticas das professoras Gleide e Marilda; onde a professora Maria Madalena, no seu percurso formativo decide ser professora, mobilizada pela possibilidade de emprego e renda e, onde a professora Maristela, após ingresso na profissão desenvolve um gostar pelo que faz e, posteriormente, busca melhorar a sua formação, inserindo-se na universidade. Nesse processo de tomada de decisão, a presença marcante do professor Antônio Lima, na Escola do Padre, também foi uma importante referência para o professor Cleidson, reforçada pelas vivências no curso pré-vestibular UNICOM, através do desempenho do professor Elmo Carneiro, professor que também influenciou na escolha do professor Wagner pelo magistério. A universidade, mais especificamente, a UNEB/*Campus XI*, foi o espaço formativo onde os professores Antônio Sena, Cleidson, Wagner e as professoras Adineide, Maria Madalena e Maristela reafirmaram as suas escolhas profissionais.

O UNICOM nas histórias de vida desses professores revelou-se um espaço diferencial de formação, ajudando-os a superar as deficiências e limitações do ensino regular, tanto na escola rural quanto na escola urbana, ao possibilitar a retomada dos estudos com o propósito de ingressar, pelo vestibular, na universidade.

A UNEB torna-se, assim, um “rito de passagem”, um lugar de aprendizagens sobre o processo de construção do saber docente e percepção do ser e sentir-se de onde se é, com suas marcas, implicações e aprendizagens da docência e inserção na profissão.

Das narrativas que compõem os repertórios das histórias – entre o pessoal e o profissional – dos professores protagonistas do enredo da escrita desta tese, emergem algumas impressões que contemplam os sentidos e significados atribuídos à condição de ser professor de escolas rurais, ratificando que a docência, enquanto atividade profissional, é atravessada pela dinâmica do contexto sócio-histórico. Desse modo, ter nascido, crescido e viver em contextos rurais são elementos que compõem a identidade dos professores e que produzem sentidos nos modos como concebem e exercem a profissão, ao ensinar conteúdos, conceitos e temas da Geografia na escola da roça.

Ao revelar os modos como ensinam os conteúdos, conceitos e temas da Geografia nas escolas rurais, os professores destacaram as contribuições da

formação acadêmica e a maneira como reverberam nas suas práticas pedagógicas cotidianas, ressaltando uma grande preocupação centrada na necessidade de propor atividades que tivessem articulação com as vivências dos seus alunos, moradores da roça, adotando diferentes estratégias de ensino. Essa concepção de ensinar e aprender em escolas rurais, ao considerar as especificidades do espaço rural, tem possibilitado a contemplação de questões da realidade dos sujeitos e do seu lugar, pois a tomada de consciência sobre o “ser de um certo lugar”, traz implicações no fazer pedagógico nas escolas onde os professores atuam porque essas experiências geram uma melhor aproximação entre os sujeitos envolvidos no ato de ensinar e de aprender, entre os conhecimentos acadêmicos e conhecimentos cotidianos da Geografia Escolar e entre a vida e a profissão.

No cotidiano das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores, as situações experienciadas no devir das vivências na roça, as trajetórias de escolarização, bem como aquelas adquiridas durante a formação docente, se mostram determinantes na constituição dos sentidos e saberes para as atividades realizadas, as quais reafirmam a necessidade de considerar o lugar em que se vive como uma relevante referência na abordagem de temas geográficos.

Nesse entrelace de narrativas sobre histórias de vida, itinerâncias formativas e trajetórias profissionais, as memórias evocadas e as experiências relatadas, imprimem interpretações que permitem capturar as marcas individuais e coletivas, socioculturais e geográficas, onde as geo(BIO)grafias atribuem sentido às narrativas.

Em suma, compreendo que os sujeitos constroem e acumulam saberes durante os itinerários de vida, ou seja, 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... na vida cotidiana e que têm grandes implicações na visibilidade social do fazer docente, cujos percursos passam também a constituir a identidade do ser professor(a), a delimitar as práticas pedagógicas e a potencializar o processo de profissionalização.

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 em Antônio Cardoso, as vivências na roça, a presença marcante do meu pai nos meus percursos formativos, desde a minha inserção na escola,

perpassando os primeiros anos na Educação Básica e a minha escolha profissional pelo magistério. E, nesse processo de revisitar tantas lembranças coaduno com a inferência de Souza (2006) e percebo que:

O sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual se implica com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória (2006, p. 103).

Por fim, defendo a ideia de que os professores se constroem a partir das suas geo(BIO)grafias, compreendidas como um modo singular de narrar as plurais histórias de vida a partir do lugar de enunciação. Ao narrar as suas histórias, a partir dos lugares biográficos – a escola, a casa, a roça, a universidade, o sindicato, o cursinho pré-vestibular, a igreja – traduzem e interpretam as narrativas de infância, as quais são marcadas pelo trabalho nas lavouras, as memórias das itinerâncias de escolarização, da escolha da profissão, as trajetórias de formação acadêmico-profissional, atuação em outros espaços, e como a sua maneira de ser professor reverbera no fazer pedagógico ao ensinar conceitos e sistemas de conceitos da Geografia em escolas rurais. Partindo desta tese, posso ousar dizer que à medida que narram suas histórias e refletem sobre as experiências narradas, concepções defendidas, situações vivenciadas, pessoas marcantes e os diversos lugares de atuação, apreendem modos singulares de conceber os lugares da vida, da formação e da profissão, constroem identidades com implicações na sua maneira de ser e sentir-se professor de Geografia, porque as experiências carregam as marcas dos tempos e lugares onde foram vivenciadas.

Além disso, considero que esta pesquisa permite-me afirmar que os professores de Geografia de escolas rurais no sertão do sisal, ao narrar as suas histórias, vinculam as suas experiências às aprendizagens múltiplas nos contextos rurais, as quais trazem as marcas subjetivas “de ser de um certo lugar”, reafirmando que não é possível desvincular o sujeito que narra dos seus contextos de narração, das suas geo(BIO)grafias, pois, ao evocar memórias das histórias de vida-formação-profissão, os professores trazem as marcas dos lugares onde as histórias foram narradas. Como diz Dominicé, “[...] A narrativa acontece em dado momento da história e em um entorno cultural específico” (2008, p. 35).

E assim, rememorando histórias, experiências e vivências, os professores Antônio Sena, Cleidson e Wagner e as professoras Adineide, Maria Madalena e Maristela, testemunharam acontecimentos, evocaram fatos e pessoas, compartilharam memórias e histórias, enfim, narraram as suas histórias de vida, dos itinerários de formação e profissão docente. São trajetórias que revelam as dimensões do vivido, das experiências, dos deslocamentos, os sentidos e percepções atribuídos pelos professores à formação inicial na UNEB/*Campus XI*. São histórias aqui narradas, permeadas de subjetividades e que revelaram os sentidos e significados de suas vidas possibilitando conhecer um pouco mais da docência em escolas rurais, no sertão do sisal.

Esta pesquisa, a partir das análises empreendidas sobre as histórias de vida, as memórias de escolarização e formação e o trabalho docente em escolas rurais, foi para mim uma oportunidade que me possibilitou fazer uma reflexão acerca da minha trajetória (prática) profissional e, sobretudo, da minha condição de professora-formadora, na UNEB/*Campus XI*, avaliando, aquilo que, de fato, tem relevância, ao pensar sobre práticas no âmbito da formação de professores de Geografia do sertão do sisal e as dimensões da aprendizagem acadêmica e suas implicações nas trajetórias de vida-profissão dos professores.

As itinerâncias e as múltiplas experiências que vivi na realização desta pesquisa testemunham múltiplos aprendizados sobre a potencialidade das memórias e histórias de vida de professores de Geografia, sinalizando pistas para se pensar a formação e a educação geográfica no âmbito da universidade, da escola rural e do trabalho docente nesses contextos.

Ao findar a escrita deste trabalho, mesmo sabendo das dificuldades enfrentadas, das idas e vindas, das distâncias, da fadiga, fica a sensação do que destaca o grande poeta Drummond de Andrade (2001), conforme epígrafe que escolhi para abrir essa seção: “E depois de tantas memórias vem o tempo trazer novo sortimento de memórias”, um desejo ávido de quero mais, uma necessidade de enveredar por outras tantas memórias e buscar apreender as histórias de outros tantos professores invisibilizados e que fazem parte da história da educação rural no sertão do sisal, no território da Bahia. Mas, para trazer um “sortimento de memórias”, torna-se necessário percorrer outras trilhas, ir ao encontro dos professores e de suas histórias, para contá-las...

Finalizo, então, a escrita desta tese, ainda, em busca de reflexões sobre as implicações das histórias de vida e das trajetórias de formação no exercício da profissão docente, com um fragmento da obra de Merleau-Ponty (1994), o qual me interpela nesse momento de conclusões, sobre o olhar para ver e reparar, uma vez que:

A visão é um ato de duas faces; porque olhar um objeto é entranhar-se nele, e porque os objetos formam um sistema em que um não pode mostrar-se sem esconder outros. Assim, apoio meu olhar em fragmento da paisagem, ele se anima e se desdobra, e os outros objetos recuam para a margem, mas não deixam de estar ali (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 104).

Mas, quem ou o que ficou à margem? As memórias não revisitadas? Os esquecimentos? As histórias não narradas? Os silenciamentos? E, o poeta Galeano instiga-me a pensar, ao afirmar: "Quando está realmente viva, a memória não contempla a história, mas convida a fazê-la" (GALEANO, 1999, p. 261), e, ao fazê-la, negociamos escolhas, forjamos encontros, pois através das memórias evocadas é possível refletir sobre o vivido e recordá-lo e, assim, reafirmamos a fecundidade das narrativas das histórias de vida como fontes potentes para compreender dispositivos da vida-formação de professores de Geografia.



Imagem 17: Fontes diversas, diversas fontes 1
Fonte: Biblioteca particular da autora



Imagem 18: Fontes diversas, diversas fontes 2
Fonte: Biblioteca particular da autora

REFERÊNCIAS

Interlocutores de uma história

Escrever é um desafio. Um desafio que me proporciona delicados encontros. Minha escrita brota da solidão, do fundo desta solidão encontro pessoas, ideias e pensamento. [...]. Minha solidão esteve / está povoada de vozes, de textos, de palavras, de encontros, pensamentos, ideias, histórias, acontecimentos, movimentos e processos.

Pérez (2006. p. 178)

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Recordações-referências da pedagoga em formação (re)significandas em seminário de investigação-formação. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Adrisa Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas** – o que dizemos e o que elas dizem? Curitiba: CRV, 2011. p. 85-96

_____. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e prática**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ABRAMOVAY, R. Do setor ao território: funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. **IPEA**, (Texto para Discussão), 702, 2000. 33 p.

AGUIAR, Joaquim Alves de. **Espaços da Memória**: Um estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: EDUSP, 1998.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. III – Século XX**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 278-295.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Apresentação. In: _____ (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 9-13.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 48 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 251 p.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 35-45.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370 p.

ATAIDE, Yara Bandeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de; MOTA, Kátia Maria Santos. Do oral ao escrito: gênero, trajetórias e narrativas do Grupo História Oral / GRAFHO. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica e prática de formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 41-58.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos/SP: UFSCar, 1998. p. 168-199.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. 496 p.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 49-60.

BASTOS, Maria Helena C. Souvenirs da infância e adolescência: minhas escolas, minhas vivências... In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola – Memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2011. p.105-120.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010. 167 p.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora 1994. 336 p.

BOLÍVAR, Antônio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002. 234 p.

BOMTEMPO, Denise Cristina; SPOSITO, Eliseu Savério. Lugar, sonhos e migração: uma leitura dos movimentos migratórios entre Japão e Brasil. In: SPOSITO, Eliseu Savério; BOMTEMPO, Denise Cristina; SOUSA, Adriano Amaro. (Orgs.). **Geografia e migração**: movimentos, territórios e territorialidades. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 59-84.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 22 mai. de 2012.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_. Acesso em: 22 mai. de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 mai. de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP Nº. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 22 mai. de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº. 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b. <http://www.ufgd.edu.br/prograd/legislacao/resolucao-cne-cp-no-2-19-02-2002>. Acesso em: 22 mai. de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 14**, 13 de março de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Geografia. Brasília, DF, 2002c. <http://www.ufgd.edu.br/prograd/cograd/ln/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 22 mai. de 2012.

_____. BRASIL. **Parecer CNE/CEB 036/2001**, de 04 de dezembro de 2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001a. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 21/2001**, de 6 de agosto de 2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília, DF, 2001b. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 22 mai. de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 28**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília, DF, 2001c. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 22 mai. de 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN/Lei n. 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acesso em: 12 mar. de 2011.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. 169 p.

CALLAI, Helena Copetti. O município: uma abordagem geográfica nos primeiros anos da formação. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013. p. 135-158.

_____. Apresentação. Em busca de fazer a educação geográfica. In: _____. (Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 15-33.

_____. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: Conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. Vieira, 2010, p.15-37.

_____. O lugar e o ensino-aprendizagem da Geografia. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Santiago de Chile: Universidade Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 171-190.

_____. A articulação teoria-prática na formação do professor de Geografia. In: SILVA, Aida Maria M; MACHADO, Laêda B; MELO, Márcia Maria O; AGUIAR, Maria da Conceição C. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 43-61.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-134.

_____. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda a escola? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-151, 2001.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.139-147.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo. Hucitec, 1996. 150 p.

CARNEIRO, Maria José. Apresentação. In: MOREIRA, Roberto José (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 7-13.

CASTELLAR, Sonia M^a V.; MORAES, Jerusa V.; SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. In: CALLAI, Helena C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Injuí: Unijuí, 2011. p. 249-275.

CASTELLAR, Sonia M^a. Vanzella. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-135.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 11-81.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de memórias docentes**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2 p. 01-18, jul./dez., 2011.

_____. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de Geografia. In: GARRIDO, Marcelo P. **La espesura del lugar – reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo** (Org.). Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009, p. 135-151.

_____. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2008. p. 85-102.

_____. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: _____. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006a. p. 27-49.

_____. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006b. p. 109-126.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. 127 p.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. 192 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CLAVAL, Paul. O papel da nova geografia cultural na compreensão da ação humana. In: ROSENDHAL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.). **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 35-86

CODES/SISAL. Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sisal**. Valente, 2008. 157 p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 15-59.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Com quantas histórias se faz um leitor? In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p. 197-211.

CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, v.1. 184p.

COSTA, Cléria Botelho da. Memórias compartilhadas: os contadores de história. In: COSTA, Cléria Botelho da; MAGALHÃES, Nancy Aléssio. **Contar histórias, fazer história** – história, cultura e memória. Brasília: Paralelo 15, 2001, p. 73-84.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGOS, Rita de Cassia (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 199-214.

_____. **O campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios para a profissionalidade docente**. São Leopoldo, Unissinos, 2008 (paper).

_____. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2. jan./dez., 1997. p. 185-195.

_____. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994. 173 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica** – Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Eduardo G. Braga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN, 2012. 155 p.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a. 150 p.

_____. Biografia, Corpo, Espaço. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 93-109.

DINIZ, Maria do Socorro. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira**. 263 f. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH-USP. São Paulo: USP, 1998.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 189-222.

_____. O processo de formação e alguns dos seus componentes integrantes. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Introdução. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 81-95.

_____. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-46.

DURÁN, Diana. **Geografia e transformación curricular**. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina, 1996. 96 p.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? uma provocação a fim de criar espaço especulativo do ato de investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica** – teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 549-584.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 133-168.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

_____; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: Texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales**. Paris: Méridiens, 1979.

FERREIRA GULLAR. **Poesia completa, teatro e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. 1132 p.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. In: **Território**. Rio de Janeiro, UFRJ, ano V, n. 9 (jul/dez), 2000. p. 65-83.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. Reconstruindo trajetórias docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt Fischer; PERES, Lúcia Maria Vaz Peres. **Memórias docentes: Abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 51-65.

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-128.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra – Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Introdução – De enguias e outras metáforas. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola** – Memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2011. p. 17-24.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FONSECA, Selma Guimarães. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006. p. 137-162.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 361-376.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 245 p.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002. (Fundação Carlos Chagas).

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. 9 ed. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002. 270 p.

_____. **De pernas pro ar**. A escola do mundo ao avesso. Tradução Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 1999. 376 p.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. 5. ed. Tradução Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2004. 474 p.

GUIMARÃES, Iara. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. **Terra Livre** – Geografia e ensino, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 45-66, jan-jun 2007.

HESS, Remi. Momento do diário e diário de momentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BARRETO, Maria Helena Menna (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 89-103.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

IANNI, Octavio. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/censo2010/> Acesso em: 21 abr. de 2011.

_____. Censo demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

_____. **Contagem da população**, 2007. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 21 mai de 2009.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader. (Org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-41

JOSSO, Marie- Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 340 p.

_____. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos da Geografia crítica**. 363 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH-USP. São Paulo: USP, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 39-52

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002. 120 p. (Coleção Questões da Nossa Época, n. 70).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Serie formação do professor). 263 p.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: _____. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 11-26.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000. 297 p.

_____. **Compreender a Formação e a Formação pela Compreensão: para além das simplificações**. Brasília: Liber Livro, 2010. 252 p.

_____. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.75-126.

MAIOLI, Maria Ana. **Coisa de Formiga**. Disponível em <http://www.vivercomcalma.com.br/txt/coisadeformiga.htm>, acesso em 09 outubro 2012.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. In: **Terra Livre**. São Paulo, v. 2, ano 18, n. 19, p. 95-112, jul/dez. 2002.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo** – novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002. 232 p.

_____. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estudos Avançados**. Rio de Janeiro, v.15, n.43, p.31-36, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 03/04/2011.

MASSEY, Barbara Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. p. 176-185.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 325 p.

MEZAN, Renato. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 585 p.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000. p. 123-144.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.111-140.

MORAES, Ana Alcídia A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004. p.165-173.

MOTA, Dalva; SCHMITZ, Heribert. Pertinência da categoria rural para análise do social. In: **Revista Ciências Agrotécnicas**. Lavras-MG, v. 26, n. 2, p. 392-399, abr./mar., 2002.

NOCEDO DE LEÓN; Irma; ABREU GUERRA, Eddy. **Metodología de la investigación pedagógica y psicológica**. Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Uma Interpretação Fenomenológica na Geografia. In: SILVA, Aldo A. Dantas; GALENO, Alex (Org.). **Geografia: Ciência do Complexus: Ensaios Transdisciplinares**. Porto Alegre, Sulina, 2004. p. 209-236.

NOGUEIRA, Eliane Greice D. *et al.* A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p. 169-196.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Introdução. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 18-29.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p.11-30.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88 p.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun, 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se... Implicando com professores: Tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. EDIPUCRS: Porto Alegre/Salvador, 2006. p. 47-57.

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

_____. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008a. p. 27-42.

_____; BARBOSA, Mabel Nobre. Memórias, Memoriais: o que há de memorável? In: _____. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008b. p. 15-24.

PASSEGGI, Maria da 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. p. 257-268.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 177-188.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003. 236 p.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 91-108.

_____. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Vieira, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacibi; PAGANELLI, Tamoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUZA, Elizeu Clementino de. Ensino de Geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas/SP: Papirus, 2013, p. 95-134.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”** – Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/GRAFHO. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2010. (digitalizado)

_____. **Projeto Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias** – uma proposta de investigação-formação em Geografia. Serrinha: UNEB, 2006 (Digitalizado).

_____. **Práticas avaliativas no ensino fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano da sala de aula**. 2005. 251 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC), Universidade do Estado da Bahia – UNEB: Salvador, 2005.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Tempo e narrativa**. Tradução Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus, 1995. Tomo II.

_____. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação.** Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011. 212 p.

_____. O lugar do outro na formação docente. In: GÁRCIA, P. C. S; FARIAS, S. O. **Entre-Texto: narrativas, experiências e memórias.** Guarapari, ES: Ex Libris, 2008. p. 53-70.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia.** Goiânia: Vieira, 2006. p. 15-25.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. In: **Campo-território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma escola da Roça. In: **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador. V. 12, n. 19, p. 147-158. jan./jun. 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **Território e sociedade:** Entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo – Globalização e Meio Técnico-científico informacional.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado.** 5. ed. – São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial das relações urbano-rural no Sudoeste paranaense. In: SPOSITO, Maria E. Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e Campo – relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 157-186

SARAMAGO, José. Biografias. In: **O caderno de Saramago**, 22 de setembro de 2008. <http://caderno.josesaramago.org>. Acesso em: 02 jul. de 2012.

_____. **Ensaio sobre a Cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SCHALLER, Jean-Jacques. O lugar aprendente como criador de inteligência coletiva: da estratégia dos fluxos às táticas dos lugares. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória, (auto)biografia e diversidade – questões de método e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 97-113.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 210-222.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Olhares sobre o rural: estado da arte, pesquisa (auto)biográfica e questões de formação**. 100 f. (Relatório Pós-doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – FEUSP. São Paulo: USP, 2012a.

_____. Apresentação. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: _____. (Org). **Educação e ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012b, p. 17-28.

_____. O que fica por dizer: memórias cruzadas em histórias de formação. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola – Memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2011a. p.165-178.

_____. (Org). **Memória, (auto)biografia e diversidade – questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011b, 448 p.

_____. “Vim aqui para ficar com os ‘comigos’ de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (Orgs.). **Universidade-Escola. Diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011c. p. 79-98.

_____. (Coord.) *et. al.* **Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil**. (Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no âmbito do Edital MCT/CNPq 03/2008). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2010. 132 p.

_____; PINHO, Ana Sueli; GALVÃO, Izabel. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aprendizagens Cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis - RJ: De Petrus et Alii, 2008. p. 77-93.

_____; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. 272 p.

_____; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias, HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006. 184 p.

SPOSITO, Maria E. Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e Campo – relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 248 p.

SPOSITO, Eliseu S.; BOMTEMPO, Denise Cristina; SOUSA, Adriana Amaro (Orgs.). **Geografia e migração: movimentos, territórios e territorialidades**. São Paulo, Expressão Popular, 2010. 304 p.

STOCK, Mathis. L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *Espaces Temp. Net*, Paris, 2004. Disponível em: <<http://espacestemp.net/document1138.html>>. Acesso em: 18 dez. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TOMITA, Luzia M. Saito. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. In: **Geografia: Revista do Departamento de Geociências**. Universidade Estadual de Londrina. Vol. 08 nº. 01 p. 13-15, jan./jun. 1999.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983. 250p.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia**. Serrinha, 2010. (digitalizado)

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. In: _____; d'Ávila, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 304 p.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Líber Livros, 2007. 108 p. (Série pesquisa, v. 5).

VLACH, Vânia R. Farias. Estado-nação, ensino de Geografia, mundialização: alguns desafios para a formação do professor. In: CAVALCANTI, Lana de Souza.

Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. p. 51-65.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, N. (Comp.). **¿Una nueva ruralidad in America Latina?** Buenos Aires: CLACSO/ASDI, p. 31-44, jan. 2001.

MÚSICAS

GONZAGUINHA. Caminhos do Coração. In: _____. **Caminhos do Coração**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. Faixa 10.

_____. Redescobrir. In: _____. **Coisa mais maior de grande**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1981. Faixa 9.



Imagem 19: Inventário de Fontes
Fonte: <http://www.google.com.br>. Acesso em 12 de jul. 2012.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE A

Mapeamento de pesquisas – Teses e Dissertações
Banco de Dados da CAPES no período de 2003-2012

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Ensino de Geografia defendidas no Brasil entre 2003-2012.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2012	35	13	48
2011	25	5	30
2010	28	11	39
2009	27	8	35
2008	20	4	24
2007	11	7	18
2006	23	5	28
2005	24	5	29
2004	20	3	23
2003	26	3	29
TOTAL	239	64	303

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 12/01/2013

Tabela 2 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Histórias de vida de professores de Geografia defendidas no Brasil entre 2003-2012.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2012	0	0	0
2011	0	0	0
2010	0	0	0
2009	0	0	0
2008	0	0	0
2007	0	0	0
2006	0	0	0
2005	0	0	0
2004	0	0	0
2003	0	0	0
TOTAL	0	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 12/01/2013

Tabela 3 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Itinerância formativas de professores de Geografia, defendidas no Brasil entre 2003-2012.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2012	00	00	00
2011	00	00	00
2010	00	00	00
2009	00	00	00
2008	00	00	00
2007	00	00	00
2006	00	00	00
2005	00	00	00
2004	00	00	00
2003	00	00	00
TOTAL	00	00	00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 02/02/2013.

Tabela 4 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema, Professores de Geografia de escolas rurais defendidas no Brasil entre 2003-2012.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2012	0	0	0
2011	0	0	0
2010	0	0	0
2009	0	0	0
2008	0	0	0
2007	0	0	0
2006	0	0	0
2005	0	0	0
2004	0	0	0
2003	0	0	0
TOTAL	0	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 12/01/2013

Tabela 5 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema formação de professores de Geografia defendidas no Brasil entre 2003-2012.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2012	0	3	3
2011	4	0	4
2010	5	3	8
2009	2	1	3
2008	5	1	6
2007	2	0	2
2006	0	1	1
2005	3	2	5
2004	0	0	0
2003	2	1	3
TOTAL	23	12	35

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 12/01/2013

Tabela 6 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema, Trajetórias de formação de professores de Geografia defendidas no Brasil entre 2003-2012.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2012	2	3	5
2011	3	0	3
2010	1	0	1
2009	3	0	3
2008	2	0	2
2007	0	0	0
2006	0	0	0
2005	0	0	0
2004	0	0	0
2003	0	0	0
TOTAL	11	3	14

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 12/01/2013

Tabela 7 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação Rural defendidas no Brasil entre 2003-2012.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2012	12	3	15
2011	10	3	13
2010	13	02	15
2009	13	07	20
2008	9	07	16
2007	10	04	14
2006	14	01	15
2005	84	02	86
2004	09	01	10
2003	07	04	11
TOTAL	181	34	215

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 12/06/2013.

Tabela 8 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação do Campo, defendidas no Brasil entre 2003-2012.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2012	66	14	80
2011	56	11	67
2010	48	11	59
2009	45	15	60
2008	21	07	28
2007	28	04	32
2006	17	03	20
2005	14	05	19
2004	03	03	6
2003	06	02	8
TOTAL	304	75	379

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 12/06/2013.

Tabela 9 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Escolas Rurais defendidas no Brasil entre 2003-2012.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2012	15	02	17
2011	15	03	18
2010	06	01	07
2009	11	02	13
2008	08	01	09
2007	03	01	04
2006	12	00	12
2005	04	01	05
2004	12	00	12
2003	03	01	04
TOTAL	89	12	101

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 12/06/2013.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE B

Histórico escolar da pesquisadora – Graduação Licenciatura em Geografia
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS 1990-1993

Módulo	Disciplina	CH	Módulo	Disciplina	CH
I 1990.1	Introdução à Filosofia	60	II 1990.2	Int. à Geografia Física	60
	Estudos Prob. Brasileiros	30		Teoria da Geografia	60
	Met. do Trabalho Científico	60		Fund. de Climatologia	60
	Matemática I	75		Est. Prob. Brasileiros II	30
	Geologia Geral	60		Introdução à Economia	60
	Língua portuguesa	75		Estatística I	75
	Educação Física	60			
III 1991.1	Biogeografia	45	IV 1991.2	Introdução à Sociologia	45
	Hist. Econômica geral	60		Geografia Urbana	60
	Geografia da População	60		Geografia Rural	60
	Regionalização	60		Geomorfologia Climática	60
	Fund. de Geomorfologia	60		Geo. America Latina	60
	Cartografia Geral	75		Pedologia	60
V 1992.1			VI 1992.2	Geo. Águas Continentais	60
	Geo. Física do Brasil	60		Intr. à Antropologia	60
	Geo Humana do Brasil	60		Geografia Regional I	60
	Int. à Pesq. Geográfica	75		Org. Regional do Espaço Brasileiro	60
	Geografia Econômica I	60		Estrutura e	
	Geografia dos Solos	45		Funcionamento do	75
	Economia Rural	60		Ensino 1º/2º Graus	
VII 1993.1	Psicologia Educacional I	60		Didática	75
	Aprendizagem			Psicologia Educacional	60
				II Desenvolvimento	45
				Inglês Instrumental I	45
VIII 1993.2	Geografia Regional II	60		Geografia da Bahia	60
	Geografia Política	45		Geografia do Nordeste	60
	Geografia dos Transportes	60		Estágio Supervisionado	105
	Metodologia para o Ensino de Geografia	105		em Geografia	

Fonte: Histórico Escolar da Pesquisadora – Graduação Licenciatura em Geografia – UEFS

Elaboração: Jussara Fraga Portugal



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE C
PERFIL BIOGRÁFICO DO PROFESSOR
(COLABORADOR PARTICIPANTE DA PESQUISA)

DADOS PESSOAIS

Nome _____

Idade: _____ SEXO: () M () F

Nascimento – Local: _____

Data: _____

Estado civil _____ Número de filhos _____

Endereço Residencial

Composição da Família:

Pai: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Mãe: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Irmãos: nº ()

Como você se vê como moradora do espaço rural?

Você autoriza que a sua identidade seja publicizada na escrita da tese () SIM () NÃO

DADOS PROFISSIONAIS

Formação: _____

Curso de Pós-graduação: _____

Fez o Curso de Magistério – Normal () SIM () NÃO

Onde? _____

Tempo de exercício profissional na docência _____ Escola Rural _____

Escola onde trabalha: _____

Endereço da Escola: _____

Carga horária de trabalho semanal / Turno de trabalho _____

Situação Trabalhista: Concursado () Prestador de Serviço () Selecionado ()

A escola onde você trabalha no espaço rural: (descrição, localização, modalidade de ensino que oferece, funcionamento, etc).

Outras experiências:

(Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE D
MEMORIAL – DIMENSÕES TEMÁTICAS
ORIENTAÇÕES

Prezado Professor,

Inicialmente, gostaria de agradecê-lo pelo acolhimento e ajuda nesta importante fase da minha vida profissional.

Agora chegou a hora da escrita das suas histórias, das suas memórias.

O memorial contempla a escrita de suas memórias, uma narrativa (auto)biográfica, em que o narrador/autor/personagem da sua própria história, da sua vida, relata fatos e acontecimentos que considera importantes e que foram significativos na sua trajetória.

Na intenção de ajudá-lo, defini quatro dimensões temáticas que devem ser considerados na escrita da sua narrativa.

Dimensão 01. Traduzindo-me em palavras: histórias de uma vida

Dimensão 02. “Ser de um certo lugar”: cenários da vida em contextos rurais

Dimensão 03. Memórias das trajetórias de escolarização e da Formação profissional

Dimensão 04. O exercício da docência em escolas rurais

Cordialmente,
 Profa. Jussara Fraga Portugal



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE E

MEMORIAL

Traduzindo-me em palavras: histórias de uma vida

Nome: _____

Escola: _____

Município: _____

A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Dominicé (2010a, p.199)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE F
QUESTIONÁRIO – IMAGENS DA ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

1. Localização: _____
 Telefone: _____

2. Nº de alunos/as atendidos/as (total)

Matutino ()	Vespertino ()	Noturno ()
-------------------	---------------------	------------------

3. Modalidade(s) de ensino:

4. Processo de escolha dos/as dirigentes:

5. Ano de fundação:

6. Nº de dirigentes: _____

Nome: _____

Formação: _____

Nome: _____

Formação: _____

Nome: _____

Formação: _____

7. Coordenação Pedagógica: Sim () Não ()
 Quantos profissionais atuam na escola: () Carga Horária: ()
 Formação Acadêmica:

7.1 Como atua o(a) coordenador(a) na escola (Funções):

7.2 Acontecem momentos de estudos sobre temáticas atuais de educação e formação docente?

Sim () Não ()

Quando? _____

Como? _____

8. Nº de professores: () Estagiários: ()
Nº de funcionários: () Apoio () Administrativo ()

- ## 9. Espaço físico:

Nº de salas de aula: ()

Auditório: ()

Laboratório: ()

Qual/Quais: _____

Cantina: ()

Copa/Cozinha	()
--------------	-----

Pátio/Área de recreação: () Coberto () Não coberto ()

Biblioteca: ()

Sala de leitura: ()

Sala de dirigentes: ()

Almoxarifado: ()

Banheiros (ALUNOS) () Masculino () Feminino

(PROFESSORES) () Masculino () Feminino

Sala de professores: ()

Secretaria: ()

Quadra de esportes: ()

Prédio(s) anexo(s): ()

Depósito: ()

Arquivo: ()

Parque infantil: ()

- 10. Atividades complementares / O que a escola oferece aos alunos no contraturno:**

Cursos/oficinas: ()

Qual/quais:

- 11. Participação de algum Programa Oficial?**

Sim () Não ()

Qual/quais:

- 12.** A comunidade escolar já construiu o seu Projeto Político-Pedagógico?

Sim () Não ()

Por quê?

12.1. E o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)?

Sim () Não ()

Por quê?

12.2. Caso a resposta seja **SIM**, informe os principais problemas, ações e as principais metas.

13. A escola fornece a família do(a) educando(a) boletim com os resultados do rendimento escolar?

Sim () Não ()

Por quê?

Quando?

Como?

14. Recursos disponíveis para uso didático:

Aparelho cd/player	()	Quantos? ()
Aparelho de tv	()	Quantos? ()
Aparelho vídeo Cassete	()	Quantos? ()
Retroprojektor	()	Quantos? ()
Microcomputador	()	Quantos? ()
Mapas	()	Quantos? ()

15. Todos alunos foram atendidos pelo PNLD?

Sim () Não ()

Por quê?

16. Qual o perfil dos alunos atendidos pela escola? (classe social; escolaridade dos pais; moradia; faixa etária; características étnicas; comportamento; etc)

17. Informações complementares (Registre neste espaço o que você considera relevante e que não foi solicitado)

_____, ____/____/____.

Nome do informante: _____

Cargo/Função: _____

Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE G
CARTA – CONVITE

Caro Colega professor,

Sou a professora Jussara Fraga Portugal, trabalho na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus XI*, no município de Serrinha. Estou desenvolvendo uma pesquisa de Doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC / UNEB, sobre trabalho docente (os saberes) desenvolvido por professores de Geografia de escolas rurais do Território de Identidade do Sisal.

Para realizar a pesquisa, preciso contar com o seu apoio. A recolha de informações será feita de acordo com a disponibilidade de cada participante. Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa, não tendo finalidade para a instituição da qual você faz parte como estudante. Asseguro que sua identidade só será publicizada mediante a sua autorização, por escrito.

Espero, além de desenvolver a pesquisa, ter a oportunidade de realizarmos um trabalho de parceria e de colaboração, no qual possamos trocar experiências e conhecimentos.

Preencha a ficha em anexo que entrarei em contato com você o mais breve possível.

Na certeza de contar com a sua colaboração.

Cordialmente,
 Profa. Jussara Fraga Portugal



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE H
TERMO DE ADESÃO

Eu, _____, _____ (estado civil), RG _____ nº _____, CPF _____ nº _____
 _____ declaro para os devidos fins que aderir, voluntariamente, como colaborador participante à pesquisa **“QUEM É DA ROÇA É FORMIGA!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**, realizada Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc / UNEB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade, de autoria da professora Jussara Fraga Portugal, da qual participarei de acordo com o processo de investigação desenvolvido pela autora.

Serrinha– Bahia, _____

(Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE I
DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Eu, _____, _____ (estado civil), RG nº _____, CPF nº _____, _____ estou ciente que assumindo esse compromisso, precisarei colaborar com a pesquisa da doutoranda Jussara Fraga Portugal, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC / UNEB, participando de todas as etapas da investigação, estando de acordo com a gravação de entrevistas, produção do memorial e autorizando a pesquisadora observar as atividades por mim desenvolvidas no âmbito da sala de aula, na escola rural _____ situada na localidade/comunidade _____ no município de _____.

Autorizo a utilização dos dados/informações para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data, não fazendo a divulgação do meu nome.

Após a análise e interpretação dos dados/informações, terei a oportunidade de ler o tratamento dado a estes antes da divulgação do texto da tese.

Serrinha – Bahia, _____

 (Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)

 (Assinatura da Pesquisadora)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE J
CARTA DE CESSÃO PARA AS HISTÓRIAS DE VIDA (MEMORIAL) DOS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE ESCOLAS RURAIS

Eu, _____, _____ (estado civil), RG _____ nº _____, CPF _____ nº _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha história de vida (memorial) escrita em _____ (data) para a doutoranda Jussara Fraga Portugal usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, para a escrita/produção da sua tese de Doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc / UNEB, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Serrinha – Bahia, _____

 (Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

APÊNDICE L

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, _____ (estado civil), RG _____ nº _____, CPF _____ nº _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista (história de vida, formação e profissão) gravada em _____ (data) para a doutoranda Jussara Fraga Portugal usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, para a escrita/produção da sua tese de Doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc / UNEB, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Serrinha– Bahia, _____

 (Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)

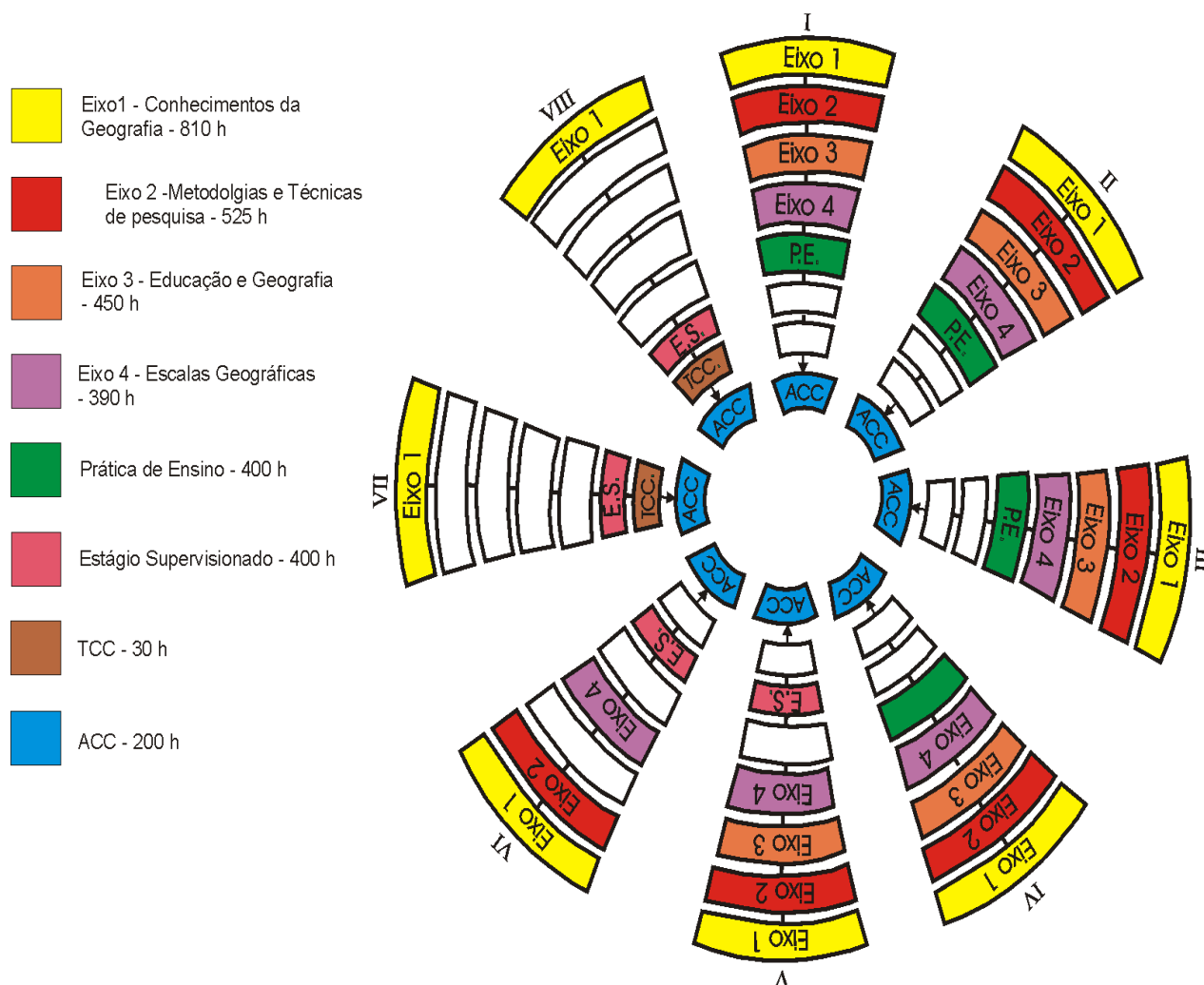
ANEXO



ANEXO 01

CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

MATERIA CURRICULAR - LICENCIATURA EM GEOGRAFIA



Fonte: Projeto de Reconhecimento do Curso – Licenciatura em Geografia – UNEB/Campus XI