

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MARCOS BOHRER**

**A FRONTEIRA E A DOCÊNCIA:
O ENCONTRO EM UM *CAMPUS* FRONTEIRIÇO**

Porto Alegre

2023

MARCOS BOHRER

**A FRONTEIRA E A DOCÊNCIA:
O ENCONTRO EM UM *CAMPUS* FRONTEIRIÇO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador Prof. Dr. Nestor André Kaercher
(POSGEA/UFRGS)

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Bohrer, Marcos

A fronteira e a docência: o encontro em um campus
fronteiriço / Marcos Bohrer. -- 2023.

177 f.

Orientador: Nestor André Kaercher.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Formação de professores. 2. Educação na
fronteira. 3. Institutos Federais de Educação, Ciência
e Tecnologia. 4. Pesquisa Narrativa. I. Kaercher,
Nestor André, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCOS BOHRER

**A FRONTEIRA E A DOCÊNCIA:
O ENCONTRO EM UM *CAMPUS* FRONTEIRIÇO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador Prof. Dr. Nestor André Kaercher
(POSGEA/UFRGS)

Aprovada com louvor em 04 de setembro de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Nestor André Kaercher - Orientador (POSGEA/UFRGS)

Profa. Dra. Ana Cláudia Carvalho Giordani (UFF)

Prof. Dr. César Augusto Ferrari Martinez (UFPEL)

Profa. Dra. Roselane Zordan Costella (UFRGS)

Dedico este trabalho a todos os jovens que passaram por minhas salas de aula e que, de alguma forma, mobilizaram e construíram o meu ser docente. Aos colegas professores e professoras que, com seus atravessamentos, puseram-me a pensar. Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Findar a pesquisa de tese – algo que jamais passou pelo meu universo docente – talvez, seja um dos maiores desafios para pesquisadores e pesquisadoras. Se, em condições normais, a tarefa da pesquisa e escrita seja árdua, em um país chefiado pela extrema direita, orquestrando o desmanche e a desvalorização da educação pública, da pesquisa e de outras esferas administrativas, tal atividade foi penosa. Soma-se a esse cenário um período pandêmico, no qual vidas foram ceifadas pelo vírus, e, no Brasil, a negação e o discurso anticiência. Em meio ao caos, e sobrevivendo a ele, agradeço a todos e todas que, de algum modo, contribuíram para que eu conseguisse concluir este objetivo. Muito obrigado.

Primeiramente, agradeço aos professores e professoras que foram participantes desta pesquisa. A disponibilidade de vocês – em pleno período de atividades docentes remotas – de narrar, de forma tão verdadeira e profunda, suas experiências profissionais e pessoais, contribuiu imensamente para esta pesquisa. A vocês, minha admiração, respeito e carinho. Muito obrigado!

À minha família, especialmente a meus pais, Ari e Maria Cristina, por me apoiarem em todas as jornadas e proporcionarem-me condições para que eu estudasse. O amor em mim depositado por vocês é vital. Meu irmão Lucas, exemplo de afeto, alegria e vida. Estar contigo é, sem dúvida, celebrar a vida. À minha avó Dione Zely (*in memoriam*), que sentia orgulho em contar que o neto era professor e tinha mestrado. Agradeço o teu amor, companheirismo e incentivo desde a época do pré-vestibular. À minha tia Margo pelos momentos em família que são tão caros para nós. Muito obrigado.

À Ludmila, minha companheira de estradas, mates e geografias. *Antes de ti yo no era yo*, pois tua companhia, carinho e afeto são essenciais. Obrigado por estar comigo e tornar a vida tão maravilhosa. A meus sogros, Gorete e Fonseca, por nos receberem em Itapuã no período pandêmico e por compreender a ausência em alguns momentos de pesquisa. Muito obrigado.

À amizade essencial, mesmo que distante, da Leca, do Dutra, do Topo, da Bruna, do Fábio Dias, da Déia, do Rafa, Fabi, Indi e Zé. Contar com vocês é saber que a vida é feita de portos seguros. Ao cotidiano de prazeres para desopilar com o Praia, Nunes, Francini, Matias e Jane, os quais tornam essa jornada mais suave e com momentos significativos. Aos amigos da pós-graduação Igor, Joaquim e Victória, que foram grandes parceiros nesse processo. Muito obrigado.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por toda a sua excelência e aprendizado desde o período da graduação. Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), instituição na qual sou docente, por me proporcionar meios de atuar e desenvolver esta pesquisa, com um período de afastamento para cursar as disciplinas do doutorado. Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) pelo acolhimento e espaço. Ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), seção sindical de Videira-SC, na figura da companheira Francini e do companheiro Marcos, pelo suporte e apoio jurídico na garantia dos direitos. Muito obrigado.

Aos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff por promoverem a maior expansão educacional da história do nosso país. Por permitirem que jovens e trabalhadores de todas as regiões do Brasil tivessem a oportunidade de estudar e pesquisar. Por impulsionarem a promoção humana por meio da educação profissional, da ciência e da tecnologia. Muito obrigado.

À banca de qualificação por sua leitura atenta e orientações para o desenvolvimento da tese. À professora Ana Cláudia Carvalho Giordani pelas indicações de bibliografia, orientações e sapiência. Ao professor César Augusto Ferrari Martinez por toda a sua perspicácia acadêmica, organização e contribuições. Vocês dois são exemplares e servem de inspiração. À professora Roselane Zordan Costella pelo acolhimento no grupo de pesquisa que, justamente com o professor Nelson Rego, levou-me a compreender o método (auto)biográfico. À eterna – e sempre presente – professora Ivaine Maria Tonini por me ajudar a compreender o meu orientador. Muito obrigado.

Ao comandante *en jefe* Nestor André Kaercher por toda a sua paciência, atenção, leituras e comprometimento. Por acompanhar cada passo desta pesquisa. Pelas viagens de campo e eventos. Pelo afeto e disponibilidade de sempre – desde a graduação. Foram dez anos de companhias acadêmicas – apresentação do TCC, defesa da dissertação e, agora, a pesquisa de tese. Obrigado por me desacomodar enquanto professor e pesquisador. Obrigado por me mostrar que era possível estar na pós-graduação. Tu mudaste a minha vida e sou muito grato. Acima de tudo, obrigado pela amizade. Abraços.

Yo no sé de dónde soy
Mi casa está en la frontera
Yo no sé de dónde soy
Mi casa está en la frontera

Y las fronteras se mueven
Como las banderas
Y las fronteras se mueven
Como las banderas
(DREXLER, 1999)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os saberes de professores e professoras que passaram a lecionar em um *campus* fronteiriço da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT). Tal fenômeno ocorreu a partir do processo de interiorização dessa rede, a qual possibilitou o deslocamento de docentes para o interior do Brasil. Buscou-se, mediante um estudo de caso, compreender a relação entre o espaço fronteiriço e a docência, considerando a experiência de cada participante. A tese está inserida no campo de pesquisa narrativa, centrando o processo na subjetivação docente, tendo como foco a prática profissional considerando o espaço como uma possibilidade pedagógica no campos da Geografia. O trabalho realizado teve um caráter qualitativo e desenvolveu-se com procedimentos intencionais de coleta de dados que ocorreu a partir do plano de um estudo de caso organizado em duas fases. Na primeira fase, trabalharam-se dados documentais para identificar o processo de criação e expansão da RFEPCT, bem como elementos da carreira docente no magistério federal. A segunda fase ocorreu a partir da coleta de dados verbais, na qual se optou pelo método (auto)biográfico com o uso do dispositivo de narrativas docentes. Os docentes são parte central da pesquisa, pois, a partir de suas narrativas, foi possível entender a relação entre prática profissional e a fronteira. A análise dos dados documentais permitiu inferir que a presença de unidades da RFEPCT mais que sextuplicou na região da faixa de fronteira, em pouco mais de uma década, as quais são representadas por cartografias que especializam a capilaridade da rede em território nacional. As condições subjetivas do cotidiano profissional de docentes que atuam nessa realidade territorial estão presentes em suas narrativas (auto)biográficas, as quais desvendam simultaneidade e vivências espaciais que ganham particularidades nas trajetórias percorridas, sendo as experiências temporais e espaciais constituintes nas decisões pessoais e profissionais. Ao longo da pesquisa realizada, pôde-se compreender que a dimensão territorial dos professores e professoras é distinta: cada pessoa percebe de uma forma diferente a partir do seu corpo. Entrementes, existem atravessamentos sócio-históricos no lecionar na fronteira que ainda são percebidos, vividos e relatados pelo corpo docente ao longo de suas narrativas. Ademais, a pesquisa suscitou elementos sobre a RFEPCT em municípios distantes dos grandes centros, bem como inquietações sobre a prática docente.

Palavras-chave: formação de professores; educação na fronteira; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; pesquisa narrativa.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los saberes de los docentes que comenzaron a enseñar en un *campus* fronterizo de la Red Federal de Educación Profesional Científica y Tecnológica (RFEPCT). Este fenómeno ocurrió a partir del proceso de interiorización de esta red, que posibilitó el desplazamiento de profesores al interior de Brasil. Se ha buscado, a través de un estudio de caso, comprender la relación entre el espacio fronterizo y la enseñanza, considerando la experiencia de cada participante. La tesis se inserta en el campo de la investigación narrativa, orientando el proceso a la subjetividad de cada docente, centrándose en la práctica profesional. El trabajo realizado tuvo un carácter cualitativo y se desarrolló con procedimientos intencionales de recolección de datos que se produjeron a partir del plan de un estudio de caso organizado en dos fases. En la primera, se trabajaron datos documentales para identificar el proceso de creación y expansión de la RFEPCT, así como elementos de la carrera docente en la enseñanza federal. La segunda fase ocurrió a partir de la recolección de datos verbales, en la que se optó por el método (auto)biográfico con el uso del dispositivo de las narrativas de los profesores. Los docentes son parte central de la investigación porque, a partir de sus narrativas, se comprendió la relación entre la práctica profesional y la frontera. El análisis de los datos documentales permitió inferir que la presencia de unidades de la RFEPCT más que sextuplicó en la región de la franja fronteriza, en poco más de una década, lo que es representado por cartografías que especializan la capilaridad de la red en territorio nacional. Las condiciones subjetivas del cotidiano profesional de docentes que actúan en esa realidad territorial están presentes en sus narrativas (auto)biográficas, que revelan simultaneidad y vivencias espaciales que ganan particularidades en las trayectorias recorridas, con experiencias temporales y espaciales que constituyen decisiones personales y profesionales. A lo largo de la investigación realizada, fue posible comprender que la dimensión territorial de los profesores es distinta: cada persona percibe de forma diferente a partir de su cuerpo. Mientras tanto, hay cruces sociohistóricos en la enseñanza en la frontera que todavía son percibidos, vividos y relatados por el profesorado a lo largo de sus narrativas. Además, la investigación planteó elementos sobre la RFEPCT en municipios alejados de los grandes centros, así como inquietudes sobre la práctica docente.

Palabras Clave: formación del profesorado; educación en la frontera; Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología; investigación narrativa.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the knowledge of teachers who began to teach on a border campus of the Federal Network of Scientific and Technological Professional Education (Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)). This phenomenon occurred from the process of internalization of this teaching network, which enabled the displacement of teachers to the interior of Brazil. In this work, it was sought, from a case study, to understand the relationship between the border space and the teaching practice, considering the experience of each participant. This thesis is inserted in the field of narrative research, focusing the process on the subjectification of each teacher, focusing on professional practice. The work was carried out based on qualitative character and was developed with intentional data collection procedures, which occurred from a case study plan organized in two phases. In the first phase, we worked with documentary data to identify the process of creation and expansion of the RFEPCT and elements of the teaching career in the federal magisterium. The second phase occurred from the collection of verbal data, in which the autobiographical method was chosen with the use of the own teachers' narratives. Teachers are a central part of the research because, through their narratives, we sought to understand the relationship between their professional practice and the context of frontiers. The analysis of the documentary data allowed us to infer that the presence of RFEPCT units increased more than sixfold in the border region in just over a decade, this being represented by cartography that specializes in the capillarity of the network in the national territory. The subjective conditions of the professional daily life of teachers who work in this territorial reality are present in their autobiographical narratives. These narratives reveal simultaneity, and the spatial experiences gain particularities in the trajectories traversed, with temporal and spatial experiences constituting personal and professional decisions. Throughout the research carried out, it can be understood that the territorial dimension of teachers is distinct: each person perceives in a unique way from their body. Meanwhile, there are socio-historical crossings in teaching at the frontier that are still perceived, lived, and reported by the teachers throughout their narratives. In addition, the research raised elements about the presence of RFEPCT in municipalities far from the large centers, as well as concerns about the teaching practice.

Keywords: teacher education; education at the border; Federal Institutes of Education, Science, and Technology; narrative research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desenvolvimento da pesquisa	76
Quadro 2 - Eixos de pesquisa	78
Quadro 3 - Reitorias, número de municípios atendidos e número de <i>campi</i> por estado e reitoria.....	92
Quadro 4 - Divisão de estados por arcos	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos municípios da Tri Fronteira	23
Figura 2 - Parque Turístico Ambiental da Integração	26
Figura 3 - Esquema da construção cênica de Marinas.....	81
Figura 4 - Reitorias, número de municípios atendidos e número de <i>campi</i> por estado e reitoria	93
Figura 5 - Panorama das escolas técnicas federais instaladas entre 1909-2005.....	98
Figura 6 - Fase I - Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2005) ...	100
Figura 7 - Fase II- Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2005-2009)	101
Figura 8 - Fase III- Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2011-2014).....	103
Figura 9 - Cartografia com os deslocamentos dos docentes até chegar em Guajará-Mirim ..	111
Figura 10 - Cartografia de Rondônia com municípios, rodovias e hidrografia.....	137
Figura 11- Sinaliza�o na BR-364 no encontro com a BR-425	138
Figura 12 - Fachada do <i>campus</i> Xapuri.....	139
Figura 13 - Av. Prefeito Rolando Moreira, que d� acesso a ponte para Cobija–Brasiléia-AC	140
Figura 14 - Ponte Internacional La Amistad entre Brasiléia e Cobija.....	141
Figura 15 - Ponte sobre o rio Ribeirão na BR-425	142
Figura 16 - Pórtico do município de Guajará-Mirim-RO.....	143
Figura 17 - Avenida 15 de novembro- Guajará-Mirim – final de tarde	145
Figura 18 - Chegada de caminhões vindos da Bolívia na Aduana de Guajará-Mirim	146
Figura 19 - Espaço ao lado da aduana – Guajará-Mirim.....	147
Figura 20 - Avenida General Federico Roaman, Guaiameryn	148
Figura 21 - Plaza Principal Hernan Roca Casanovas, Guayaramerín.	149
Figura 22 - Mercado Central de Guayaramerín.....	151
Figura 23 - Feira ao lado do Mercado Municipal em Guajará-Mirim.....	152
Figura 24 - Antiga locomotiva em Guajará-Mirim	154
Figura 25 - Aduana em Guajará-Mirim.....	155
Figura 26 - Complexo Militar junto a vila no centro de GM	156
Figura 27 - Corredores e escadaria do <i>campus</i> GM	157
Figura 28 - Pátio interno do <i>campus</i> Guajará-Mirim	158

Figura 29 - Bloco A (à esquerda) e Bloco B (à direita)..... 159

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFET -	Centros Federais de Educação Tecnológica
CIF -	Consórcio Intermunicipal da Fronteira
EAF -	Escola Agrícola Federal
EBTT -	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMTI -	Ensino Médio Técnico Integrado
ETF -	Escola Técnica Federal
FACED -	Faculdade de Educação
FASC -	Fundação de Assistência Social e Cidadania
FASE -	Fundação de Atendimento Socioeducacional
FF -	Faixa de Fronteira
IF -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR -	Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Paraná
IFRO -	Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Rondônia
LMQA -	Laboratório de Meteorologia e Qualidade do Ar
MS -	Magistério Superior
PDFF -	Plano de Desenvolvimento para a Faixa de Fronteira
POSGEA -	Programa de Pós-Graduação em Geografia
RFEPCT -	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UTFPR -	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	IDENTIDADES DOCENTES: MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS	18
2	PONTO A - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: GEOGRAFIAS, TRAJETÓRIAS E FRONTEIRAS	40
2.1	GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: O PRINCÍPIO DESTE ESTUDO	40
2.2	AS TRAJETÓRIAS: O PONTO DE ENCONTRO DOS DOCENTES E A PESQUISA	43
2.3	A FRONTEIRA E A DOCÊNCIA: O OUTRO EM TERRITÓRIO ALHEIO.....	63
3	PONTO B – APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS: CAMINHOS, ESCOLHAS E COMPROMISSOS.....	74
3.1	O CAMINHO: PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA	74
3.2	A ESCOLHA: A ESCUTA PELAS NARRATIVAS	77
3.3	COMPROMISSOS: AMOSTRA E ÉTICA DA PESQUISA	84
4	PONTO C – ENTRE MAPAS E NARRATIVAS: SUJEITOS E SEUS ESPAÇOS	90
4.1	A CAPILARIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO NACIONAL	90
4.2	LÁ NA FRONTEIRA.....	110
4.2.1	Quando a fronteira vira mar	112
4.2.2	Os trilhos do trem	117
4.2.3	Elegendo a fronteira	119
4.2.4	No dia do meu aniversário	123
4.2.5	O impacto do IFRO	127
4.2.6	Começando na gestão	129
4.3	CRUZANDO PALAVRAS: A FRONTEIRA E A EXPERIÊNCIA DOCENTE	131
5	PONTO D – E AS FRONTEIRAS SE MOVEM: NA MARGEM DO RIO MAMORÉ	136

6	PONTO E – MINHA DOCÊNCIA ESTÁ NA FRONTEIRA: APROXIMAÇÕES, ENCONTROS E DISTÂNCIAS.....	161
	REFERÊNCIAS	168

1 IDENTIDADES DOCENTES: MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS

Entender e analisar o espaço em que se desenvolveu esta pesquisa é uma etapa fundamental para compreender as implicações de ser docente na fronteira. E não apenas de estar e/ou ter passado pela fronteira, mas, a partir das trajetórias, nesse ponto (a fronteira), ver como as identidades docentes são forjadas. Nessa realidade, a proposta é compreender o espaço como uma possibilidade pedagógica e, a partir dele, perceber os elementos de identidade profissional que essa vivência gerou nos participantes da pesquisa. Uma busca não apenas acadêmica, mas também ontológica pois, em um passado recente, vivi e lecionei na fronteira e, tal experiência acabou ressignificando minha prática profissional. Ao enxergar minhas vivências, movo-me nas experiências (pessoais e como docente) e, a partir delas, concretizo tal fato nesta pesquisa com colegas, docentes da RFEPECT.

A produção desta pesquisa é, para além de uma formalidade acadêmica, o encontro de sujeitos e espaços, em que nós, professores e professoras, encontramos, no espaço, elementos que nos constituam. Coloco isso porque o que nos desloca para a fronteira é a docência e, desse modo, é aonde iremos docenciar e constituir-nos profissionalmente. A pesquisa buscou compreender, mediante o diálogo com docentes que atuam na fronteira, qual a relação do espaço com suas práticas cotidianas. Ou seja, como a fronteira compõe a trajetória docente de um/uma professor/a que chega em tal espaço? Nessa perspectiva, o foco desta pesquisa foi compreender a relação docente com o território.

Para entender o que me trouxe para esta proposta de pesquisa, retomo minha trajetória na Geografia¹ e na docência. Como um exercício narrativo, busquei elaborar os percalços da minha vida até as inquietações que formaram a presente tese. E, assim como um exercício (auto)biográfico (SOUZA, 2010), produzi conhecimentos sobre mim, meu cotidiano, subjetividades e singularidades que, associados a lugares e pessoas, falam das apropriações das experiências vividas. Como colocado por Belchior (1976), o passado ficou justo, é uma roupa que não nos serve mais. É preciso encontrar novos caminhos, novas companhias, diferentes daquelas que estiveram comigo.

Minha ruptura ocorreu em dezembro de 2014, quando, em um carro com meu pai, estava indo realizar a prova didática do concurso público para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), em um pequeno município localizado na fronteira do Brasil com a Argentina, escutando Belchior, em seu álbum “Alucinação”. Dezembro de 2014 foi,

¹ A grafia com letra maiúscula será utilizada ao longo do trabalho quando se faz referência a ciência geográfica e a disciplina escolar; com letra minúscula quando abordamos as vivências espaciais de sujeitos.

talvez, o momento responsável por eu estar aqui em 2023, defendendo a tese de doutorado na linha de Ensino de Geografia: “Você não sente nem vê. Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo. Que uma nova mudança em breve vai acontecer. E o que há algum tempo era jovem, novo. Hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer” (BELCHIOR, 1976).

Docente recém-formado e lecionando em educandários privados em grandes municípios, tornei-me professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) de uma instituição fronteiriça. Esse curto e intenso tempo vivido de 2014 a 2023 é a velha roupa colorida que, como profetizado por Belchior, precisava rejuvenescer. Esse rejuvenescer materializa-se nas práticas, na vida e na pesquisa. Belchior (o cantor) e Nestor (o orientador), não necessariamente nessa ordem, mostraram o quanto mudei e como devo e posso buscar esses novos caminhos. Um, que nem sequer me conheceu ou soube da minha existência, toca-me com suas letras; o outro, que talvez me conheça e entenda melhor que o meu próprio “eu” porque me vê e percebe-me por inteiro, indica minhas fragilidades e potencialidades. O leitor não pode sentir e ver, mas é importante que saiba sobre quem escreve, de qual tempo e espaço. Parto, dessa forma, aos caminhos e às andanças até chegar na fronteira e retornar a escrever.

Um dos três filhos de pai e mãe docentes da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Minha mãe lecionava na Escola Estadual de Educação Básica Presidente Roosevelt, escola próxima à nossa residência no bairro Menino Deus, em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Meu pai, também professor, tinha uma matrícula no estado e outra no município de Porto Alegre, lecionando em diferentes escolas. À noite, duas vezes por semana, lecionava no Instituto Porto Alegre (IPA), no curso de Educação Física. Minha avó e avô maternos eram professores, também do magistério estadual. Minha avó paterna era funcionária pública da Câmara de Vereadores de Porto Alegre; e meu avô, porteiro em uma empresa. De forma geral, todos os meus familiares mais próximos – isso considerando a irmã do meu pai, que também era funcionária da prefeitura de Porto Alegre – eram servidores públicos. Hoje, percebo o quanto o serviço público acabou sendo parte do meu ser. Para Tardif (2007), ao tratar dos saberes docentes, é necessário olhar para a trajetória pré-profissional, compreendendo a natureza de suas vivências e as socializações ocorridas nessa fase da vida dos professores e professoras, percebendo que, em grande parte dos casos, essas refletem em suas práticas e/ou escolhas profissionais:

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

Conforme Tardif (2007), as escolhas têm raízes histórias e as relações familiares acabaram refletindo em minhas escolhas profissionais. A relação com o serviço público e a busca pela estabilidade sempre estiveram no cotidiano familiar. Outro fato marcante desse momento foi o período de escolarização, ainda, na Educação Básica. Percebo que esses espaços socializados, tanto na família como na escola, foram plasmando minha forma de perceber o mundo. Do bairro e da escola primária saíram meus amigos para a vida e hoje muitos são docentes. A escolha do vestibular foi um percurso natural, mãe, pai, as duas avós e uma tia, os quais tinha grande contato, eram funcionários públicos; a rotina em casa de pai e mãe professores, o ciclo de amizade deles e, conseqüentemente, com o que eu convivia, era marcado pela presença de docentes. Colegas, aqueles lá do Ensino Fundamental, escolhendo cursos de licenciatura, a maior parte em História, acabaram me influenciando para seguir o mesmo caminho. Contudo por que Geografia? Até hoje não sei ao certo. Sempre gostei muito da disciplina, especialmente dos assuntos relacionados aos trabalhos do Ensino Fundamental. Recordo-me de uma enciclopédia que tinha na casa da minha avó paterna, “O Tesouro da Juventude”, que frequentemente recorria para as pesquisas de escola; e, nela, a matéria parecia mais atrativa que em muitas aulas. Verdade que, muitas vezes, as aulas de Geografia foram pintar mapas e, em outras, não compreendia a diferença de uma aula de Geografia e História.

Na graduação (2009), comecei a conhecer a Geografia (nas aulas do Departamento de Geociências) e a prática docente, na Faculdade de Educação (FACED), como ciências, algo novo. As disciplinas de Geografia Física foram as que exerceram maior encantamento porque muito do que aprendi era novo – não tivera um contato na escola básica com esses conteúdos. Esse despertar levou-me para uma bolsa de iniciação científica ainda no primeiro ano da graduação, no Laboratório de Meteorologia e Qualidade do Ar (LMQA). Nesse mesmo período (2010), comecei a lecionar em um curso pré-vestibular popular que funcionava na Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), mantido por uma organização não governamental de cultura africana. Com o tempo, comecei a lecionar em um educandário em Cachoeirinha, município da região metropolitana de Porto Alegre. Lá dei aulas no pré-vestibular e na educação de jovens e adultos (EJA) e considero esse o meu “primeiro” emprego, porque, mesmo sem ter carteira assinada, recebia um salário fixo, o que me fez renunciar à bolsa de iniciação científica. Em seguida, na mesma mantenedora, passei a lecionar no município de Gravataí, que fica próximo à Cachoeirinha. Aqui, em 2011, comecei a sentir-me professor. Lembro-me do trânsito intenso e dos ônibus que utilizava para chegar até as escolas e que, em nenhum momento, isso foi impeditivo ou motivo para desistir. Achava ótimo! De Cachoeirinha e Gravataí passei a

lecionar em diversos municípios, como Canoas, Porto Alegre, Lajeado, Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul (RS), e Criciúma, no sul de Santa Catarina (SC). As aulas, como um velho disco, repetiam suas faixas, falas, exemplos, quadros e vozes.

Iniciei um período de muito trabalho, associado à graduação. Nesse ciclo de aulas e mais aulas, com disciplinas no período diurno e noturno na UFRGS, estradas e viagens, conheci o Fábio Dias, professor de História e mestrando em Geografia do professor Nestor. Fábio desacomodou o Marcos que pensava em terminar a graduação e seguir dando aulas. Fábio falava do Nestor, dos seus textos e da admiração que ele nutria pelo professor de Geografia. Dizia, ainda, que, se fosse hoje, faria tudo diferente, teria seguido estudando. Que eu deveria largar tudo e estudar, que tinha potencial. Geografia para mim era ciência – sim, aprendi isso nos primeiros anos de graduação. Sala de aula era repetição: livro/apostila e conteúdo. Era assim nos locais que trabalhava e acabei internalizando essa prática professoral pouco reflexiva.

Fui compreender o Fábio apenas no final da graduação, quando cursei as disciplinas específicas do Ensino de Geografia. Com a professora Ivaine Maria Tonini e o professor Nelson Rego; passei a enxergar outras possibilidades de ensinar e aprender Geografia. Algo que fugia à lógica com a qual estava acostumado, incentivando os jovens a pensarem por meio da Geografia. De um acumulado de conhecimento, a Geografia passou a ser uma forma de vivenciar os espaços, os momentos e as pessoas. Acima de tudo, com a professora Ivaine, pude trabalhar com elementos para superar desigualdades e enxergar a realidade na qual estamos inseridos.

O estágio foi significativo porque, nos dois momentos (estágio no Ensino Fundamental e o estágio no Ensino Médio), cursei com o professor Nestor e pude conhecer melhor esse docente que tanto admirava por seus textos. O fato é que no estágio do Ensino Fundamental a turma era numerosa – creio que uns 27 estudantes –, o que dificultou um contato maior com o docente e com as propostas de aulas. Mesmo assim, a disciplina foi muito significativa, porque, afinal, quem começa uma aula de Geografia com uma pintura? Uma coluna de jornal? Um rabisco qualquer vira material didático. Esse é o Nestor que, mesmo com um quadro feio e quase organizado, era capaz de falar de diferentes artes em uma aula. Foi com ele que fui incentivado a retornar às leituras de romances e livros afins, ir ao cinema e admirar as ruas de Porto Alegre. Ver que um filme e um simples andar pelas ruas é conhecimento. É ampliar o pensamento e acreditar nas diferentes possibilidades para ensinar-aprender Geografia. Com Nestor – e depois no mestrado com Ferry (2009) – passei a mover-me pelo pensamento ampliado, sempre refletindo sobre nos preocupar e colocarmo-nos no lugar do outro.

No momento da escolha de um orientador para o trabalho de conclusão de curso (TCC), conversei com Nestor pela confiança que ganhei ao longo dos estágios. Ele lia tudo, anotava, criticava, pouco elogiava e devolvia. Jamais deixou uma folha sem glosa. Algo que sempre me incomodou, ao longo de minha vida escolar e acadêmica, era receber trabalhos e/ou atividades com um “visto” e a data. Com o Nestor era diferente. Procurar defeitos e apontar caminhos e, sobretudo, fazer pensar sobre o que escreveste. Queria falar sobre a pedagogia histórico-crítica, a formação do homem novo e o ensino de Geografia porque foram os temas que mais marcaram minha trajetória na graduação. O final da graduação foi um momento de muita conquista, pois estava formalmente habilitado para lecionar. A defesa do TCC ocorreu à noite, na sala 909 da FACED, dado que, no outro dia, haveria uma prova didática de um concurso em Santana do Livramento.

Naquele momento, meu objetivo era seguir lecionando, tendo em mãos o diploma de professor de Geografia. Meu pai e minha mãe sempre falaram na importância de ter, pelo menos, uma matrícula no serviço público e, para isso, deveria começar a realizar concursos. Por influência de um ex-professor do Ensino Médio e hoje professor em Santana do Livramento, fui realizar a prova da primeira etapa do concurso para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IF), localizado no município em questão, sem muitas pretensões. Para a minha surpresa e felicidade, fiquei entre os dez classificados para a prova didática. Foi então que, no dia seguinte, após a defesa do TCC, viajei para a fronteira para sortear o ponto, realizar a prova didática e entregar meus títulos. Nestor me ajudou com o plano de aula – nesse momento, percebi a importância da prática dos dois estágios, nos quais fazíamos planos semanalmente. Na prova didática, eu fiquei como segundo colocado e, na prova de títulos, em último, ou seja, oitavo. Recém-formado, com pouquíssimos trabalhos acadêmicos e com uma pequena experiência docente. No geral, fiquei em sexto colocado para o cargo de professor de Geografia. Esse concurso acabou significando bastante porque, em um universo de quase cem inscritos na primeira etapa, consegui uma boa colocação. Fiquei feliz com meu desempenho. Passei a ver no serviço público uma possibilidade real, mesmo para um recém-formado. E foi nesse momento que o Nestor me incentivou a seguir estudando, algo que, antes, jamais imaginei fazer. Queria ser licenciado para lecionar e seguir a vida, sem grandes pretensões acadêmicas.

No início de 2014 fui demitido de um curso pré-vestibular no qual lecionava em duas cidades do RS e, para tanto, resolvi aproveitar o tempo para dedicar-me aos concursos e a estudar para seleção da pós-graduação. Incentivado pelo Nestor, iniciei um curso de especialização. Fiz seleção para o mestrado em três instituições e, com minha aprovação no

Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS), iniciaria o mestrado com o Nestor em 2015. Ainda em 2014, com o suporte do meu pai e minha mãe – que me apoiavam incansavelmente nos concursos – realizei cinco certames para o magistério. Foram provas para as prefeituras de Novo Hamburgo e Porto Alegre (prova escrita e prova de títulos). Para além dessas seleções públicas, realizei os concursos do IF Farroupilha, para o *campus* Alegrete, do IFMT, para o *campus* Primavera do Leste, e do IFPR, para o *campus* Barracão. Todos esses concursos com provas (de títulos e didática) semelhantes àquelas que havia realizado em Santana do Livramento. Em Mato Grosso, não realizei a prova didática. No Paraná e no Rio Grande do Sul, participei de todas as etapas. Com minha aprovação nos certames municipais ocorridos no RS e no magistério federal no Paraná, acabei optando pela carreira EBTT.

Cursar o mestrado na UFRGS e lecionar no Paraná seria um desafio geográfico e físico, distâncias a serem vencidas e rotinas semanais de percorrer quilômetros. A Figura 1 retrata a nova localização: na divisa de Santa Catarina, Paraná e Misiones, na Argentina. Ao mesmo tempo, contava com o apoio de minha família e do meu ex-actual-futuro orientador, o Nestor, que prontamente disse que, independentemente de tudo, deveria buscar a estabilidade e uma vida digna na docência e a carreira no magistério federal seria um caminho a ser seguido. Em nenhum momento, pesou a diferença de salário entre a rede privada e o início de uma nova carreira na Educação Básica, apenas com graduação – que não tinha uma remuneração inicial muito atrativa. Um plano de carreira, que garantiria uma progressiva melhoria salarial com a qualificação acadêmica, pesou bastante nas escolhas. A distância, que muito assustou meu pai, que realizou a viagem para a prova didática comigo, para mim, foi o que menos me amedrontou. A Geografia, a docência e a sala de aula encaminhar-me-iam para mais um estado, mais um município. Novas realidades começariam no início do ano de 2015.

Figura 1 - Localização dos municípios da Tri Fronteira



Fonte: Bohrer (2017, p. 70)

O ano de 2015 começou com muitas experiências e expectativas. Tomei posse e com os demais servidores iniciamos as atividades em um *campus* que estava sendo implementado. Ao todo, nove docentes e quatro técnicos administrativos recém-empoados iniciaram suas atividades sob orientação de um docente, que exercia o cargo de diretor da unidade, e uma técnica em assuntos educacionais, os quais foram removidos de um *campus* já existente para implementar a unidade de Barracão. Nenhum de nós era da região: todos mudaram para a fronteira por conta do concurso público. O ano letivo iniciou com a primeira turma de Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) em Administração – curso ofertado anualmente, no período matutino, com 40 vagas para jovens que tinham concluído o nono ano do Ensino Fundamental.

A seleção desses alunos é feita pelo processo seletivo, realizado sempre por uma instituição externa. O processo seletivo de 2014 contou com 43 alunos inscritos, e apenas 31 efetivaram a matrícula. As vagas remanescentes foram para sorteio público e, felizmente, completou-se uma turma com 40 alunos.

Enfrentamos, nesse início, muitos percalços, especialmente no primeiro semestre. O *campus* não contava com internet, impressora, telefone nem livro didático. Tínhamos um bom espaço físico, com a estrutura um pouco precária², de uma antiga faculdade privada que fora vendida para o governo para ser implementado o *campus*. Éramos nós, servidores, com o auxílio dos estudantes, que limpávamos as dependências do *campus* uma vez por semana. Todos esses serviços, desde a limpeza até a impressão e comunicação, ainda não tinham sido licitados e algumas alternativas foram criadas para suprir essas demandas. Uma delas, conforme já citado, foi o engajamento dos servidores que, com o auxílio da comunidade, especialmente dos municípios do Consórcio Intermunicipal da Fronteira³ (CIF), prestaram apoio, pois, na sede do CIF, utilizávamos a impressora, internet e infraestrutura necessária para suprir tarefas emergenciais. Por meio do consórcio foi realizada a doação de produtos de limpeza, folhas, materiais e alguns instrumentos. A comunidade como um todo, pais, mães e/ou responsáveis legais abraçaram o *campus*, que se tornou a extensão da própria fronteira.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no comprimento de minha tarefa como professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se minha opção é democrática e progressista, não posso ter uma prática reacionária autoritária e elitista. (FREIRE, 1996, p. 97)

Nas palavras de Freire (1996), passei a perceber a importância da integração educandário-comunidade, sendo fundamental para o crescimento intelectual dos/das estudantes, bem como para a integração do corpo docente. Para além da sala de aula, Kaercher (2011a, p. 203) aponta que, “o professor, bom ou mau, sempre é modelar”. Notei que muito do ocorrido nesse período e o respeito dos alunos com os servidores vinham dessa época, pois percebiam nossa dedicação para com o projeto de educação pública, gratuita e de qualidade que

² O sistema de energia elétrica antigo, paredes com rachaduras e diversos espaços com goteiras são exemplos do que ocorria com frequência.

³ Consórcio Intermunicipal da Fronteira (2009) – constituído pelos municípios de Barracão – PR, Bom Jesus do Sul – PR, Dionísio Cerqueira – SC e Bernardo de Irigoyen – Misiones/ARG. Desde então as ações políticas começaram a tomar forma. Sob as bases legais da Lei n.º 11.107/2005, a criação do CIF possibilitou um novo modelo de desenvolvimento para esses pequenos municípios. Com o referido consórcio, as municipalidades passaram a atuar em cooperação na prestação de serviços públicos, agindo em eixos prioritários, tais como saúde, saneamento básico, assistência social e educação.

ali estava sendo implementado. Como supracitado, a comunidade reconhecia nosso empenho em manter o espaço e ofertar uma educação de qualidade. Também conheci o sentido de ter uma profissão, ser um docente e alguém que se dedica a uma escola, a uma comunidade, a um alunado. Antes, era um professor sem muita identidade, sem profissão. Alguém que professava pelas salas de aula, um *cover* de mim mesmo. Passei a compreender a importância da dimensão do trabalho docente em dedicar-se ao grupo, comunidade com a qual trabalhamos, em específico. Isso proporciona laços. Gera responsabilidade. Oportuniza aprendizados e vivências. Na fronteira, comecei a perceber que o educador se reeduca para além do diálogo com os discentes, a partir das vivências espaciais: a relação com o meio proporciona outras identidades com a escola e os sujeitos. Novas geografias produzem encontros e entendimentos, que passam a ocorrer a partir da escola. Na imagem fotográfica que segue, apresento a nascente do rio Peperi-Guaçu, divisão do Brasil (no lado esquerdo da imagem, localização das cidades de Barracão-PR e Dionísio Cerqueira-SC) e da Argentina (do lado direito da imagem, localização da cidade Bernardo de Irigoyen-MSN).

Figura 2 - Parque Turístico Ambiental da Integração



Fonte: Bohrer (2017, p. 73).

O viver e lecionar na fronteira, com as disciplinas do mestrado, fizeram-me perceber, de forma empírica, as relações estabelecidas no e pelo espaço geográfico. A cartografia produzida em minha dissertação (BOHRER, 2017) (Figura 3) revela a proximidade física entre os países. Como exemplo, cito o *campus* no qual lecionava, que ficava a poucos metros do limite político entre o Brasil e a Argentina. Na prática, essa divisão pouco importa para os

sujeitos que vivenciam essa parcela do espaço geográfico, a fronteira organiza-se de forma contínua, sem uma linha ou separação. Existe uma dimensão política que, por ora, separa-nos e, por ora, une-nos, porém, no cotidiano, na vida, nas práticas, essa dimensão é superada pelos sujeitos, pelas formas de viver; e isso quem me ensinou foram os alunos. Eu, que sempre acreditei que estava no final do nosso território e que, por vezes, falava para os estudantes que “ali, no lago, termina o Brasil”, era constantemente corrigido por um deles: “ali começa, sor, ele vai terminar lá no oceano”. O imaginário de que sim, o mundo pode ser visto do oeste, basta nos colocarmos no centro dele. Aprendi e modifiquei-me nessa fronteira. Encontrei outras possibilidades de ensinar e aprender Geografia.

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontece. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)

As relações estabelecidas pelos sujeitos e a fronteira não ficavam do lado de fora da escola, pelo contrário. Entendo que as vivências no cotidiano são transmitidas para o ambiente escolar. E, por mais que possamos ver o contrabando e o descaminho de forma ilegal, para esses jovens e demais munícipes, isso está ligado ao cotidiano e à experiência deles, já que significa sustento. Outro fator muito comum na fronteira que reflete na situação escolar são os núcleos familiares constituídos por diferentes nacionalidades. Isso enriquece e torna a escola um espaço único, no qual não existe língua estrangeira entre o espanhol e o português, tudo se fala e tudo se compreende.

O ano de 2015, em grande parte do tempo, passei na estrada, entre Porto Alegre e a fronteira. No primeiro semestre, cursei as disciplinas da pós-graduação ofertadas na terça-feira e, no segundo semestre, as ofertadas na quinta e sexta-feira, pois foi a maneira que consegui ajustar os horários para conciliar docência e os créditos necessários do mestrado. Ao todo, foram 32 semanas nas quais percorri em torno de 650 km de ida e 650 km de volta, ou seja, 1.300 km semanais, contando aulas e orientações. Ou eram duas noites dormindo em um ônibus que faz a linha Porto Alegre/RS e Foz do Iguaçu/PR ou nove horas de carro para cada deslocamento. Foram 41.300 km percorridos somente no ano 2015. Se considerarmos que a circunferência da Terra tem 40.075 km, foi possível dar uma volta em nosso planeta para chegar em mim e nos meus alunos. Desafio partilhado com outros colegas, também docentes e pós-graduandos.

Ao perceber as novas relações que a expansão da RFEPCT proporcionou em Barracão, comecei a pensar no tamanho do impacto da criação e interiorização do IF que, a partir da primeira década dos anos 2000, possibilitou uma nova realidade escolar nos mais remotos espaços do Brasil. O projeto de mestrado ganha um rumo: conhecer o impacto da implementação do *campus* Barracão, na fronteira do Brasil com a Argentina, para os jovens fronteiriços. O objetivo passou a ser analisar quais os sentidos e expectativas que os jovens atribuem a seus estudos no IF e às aulas de Geografia cursando o EMTI. Ao longo do mestrado, lancei o olhar para a fronteira e para os jovens e os impactos do IF para essa comunidade. A proposta do trabalho intencionava dar voz aos jovens que habitam e estudam na fronteira. Como resultado, a dissertação revelou que o IF é construtor de topofilias e que a possibilidade de cursar o EMTI superou as expectativas dos jovens. A partir da interiorização e implementação do *campus*, os jovens passaram a conceber a educação como uma possibilidade de ascensão social. Igualmente importante, revelou-se que existe um sentimento de pertencimento dos jovens à fronteira e aos seus elementos, bem como trouxe as aulas de Geografia com os seus cotidianos. A pesquisa desvendou que o IF possibilita uma nova realidade escolar e torna-se importante repensar concepções sobre a RFEPCT e o ensino de Geografia.

Assim, a pesquisa do mestrado findou e, após seu término, chegou o momento de me despedir da fronteira. Foram praticamente três anos lecionando no oeste, em uma cidade-gêmea. Após o pedido de redistribuição, fui lecionar no interior de Santa Catarina, na região do Vale do Contestado, centro-oeste do estado. A despedida foi difícil, porém era um movimento de mudança fundamental para a continuidade de minha trajetória acadêmica. Lecionar em um *campus* maior, que ofertasse Ensino Superior, mais especificamente de Licenciatura em Pedagogia, seria uma excelente oportunidade para docenciar minhas aprendizagens da linha de Ensino de Geografia, que foram de extrema valia no mestrado. A mudança não foi para um grande centro, pelo contrário, estava indo para um município de pequeno porte, que disponibilizada uma vaga na minha área. Para além de novas experiências no Ensino Superior, outro elemento fundamental para a escolha foi a distância dos grandes centros, cursar o doutorado seria mais plausível.

Após a defesa do mestrado, optei por não realizar a seleção do doutorado porque, naquele momento, ainda tinha muitas questões a serem amadurecidas. O Nestor nunca ficou distante: conversávamos constantemente sobre as práticas e aulas no Ensino Superior. Era um novo desafio e, para isso, contava com o olhar dele. Passei a ministrar aulas no curso de Licenciatura em Pedagogia, mais especificamente as disciplinas de “Fundamentos do Ensino de Ciências Sociais” e “Fundamentos do Ensino de Geografia”, ambas no sexto semestre – a

primeira disciplina era oferecida antes da reestruturação do projeto do curso, que futuramente dividiu os fundamentos para diferentes áreas, entre elas, Geografia. Para o segundo semestre, também na Pedagogia, lecionei a disciplina “Educação Sociedade e Trabalho”, utilizando leituras do meu TCC. A mudança em minha prática foi substancial porque tive a oportunidade de colocar, em meu cotidiano, na sala de aula, as leituras acumuladas ao longo da minha formação.

Nessa nova fase da prática profissional, utilizei muito da minha formação no Ensino de Geografia, especialmente os/as docentes da UFRGS. Lecionei, com textos do Nestor, a temática da “Geografia do custo zero”, pela qual propúnhamos⁴ práticas em um contexto “sem custo”, porque, nessa proposta, a importância das aulas/conteúdo não está no material, mas sim em despertar, entre e nos sujeitos, docentes e estudantes, novos significados e sentidos. Construímos materiais didáticos de baixo custo que, posteriormente, foram utilizados nas práticas da disciplina nas escolas. Ademais, utilizamos músicas e imagens a fim de despertar novos sentidos na sala de aula. Conforme proposto por Kaercher (2011b), para além de uma prática, procurei aguçar o desenvolvimento da imaginação em nossas aulas. A busca do belo e, por que não, do subjetivo. Das perguntas – ou do exercício da “perguntação” como definido pelo próprio autor – que visam estimular o pensar e existir-se no e pelo espaço geográfico. Na disciplina de Fundamentos fui buscando criar práticas para que as aulas não fossem um “um pastel de vento”: bonitas por fora, porém, na sua essência, distantes de conceber o espaço e a espacialidade dos/das alunos/alunas (KAERCHER, 2014). Compreender o espaço dos/das jovens passa, obrigatoriamente, por escutá-los/as sobre suas vivências, tal como proposto em:

Assim, reafirmo a necessidade de nós professores nos interessarmos em ouvir, dialogar – tensionando suas falas e ideias, pois não basta dizer qualquer coisa, há que se argumentar, defender sua posição de forma inteligente e não abobadamente – e entrar no mundo simbólico dos alunos. Até para terem força de enfrentarem as situações comuns como a que citei no início do texto: burocracia, desencanto, frustração. Entrar no mar congelado e imaginar lugares e novas sociedades. (KAERCHER, 2011b, p. 9)

A busca para escutar os jovens, que esteve presente em minhas aulas, ganhou materialidade também por novas leituras, que, juntamente com o Nestor, criaram possibilidades de um re-pensar o ensinar e aprender Geografia por meio do mundo simbólico dos/das estudantes. Assim, com Costella (2013), esse diálogo com o espaço possibilitou representar as

⁴ Trago em primeira pessoa do plural pois entendo que é uma proposta do autor do texto – no caso, o Nestor – com a prática docente, como um interlocutor. Em outros momentos da tese o tempo verbal é utilizado como uma construção minha juntamente com o orientador.

diferentes funções, ao longo do tempo, que uma parcela do espaço geográfico pode assumir. E essa percepção é possível de ser notada pelo olfato? O espaço geográfico tem um “cheiro”? Conforme proposto pela autora, “os espaços ausentes podem ser lembrados por diversas sensações inclusive pelo cheiro. O cheiro pode lembrar um espaço ausente já vivido ou um espaço ausente nunca vivido” (COSTELLA, 2013, p. 69). Despertar o olfato dos/das jovens, a partir do olhar do espaço, aguça o aprender e, na prática, em uma região com frigoríficos de aves e suínos, isso ganha grande materialidade. Ao olhar para uma antiga estação férrea – na qual, hoje, funciona um restaurante – os jovens logo apontam os distintos cheiros que esse espaço produz atualmente e o que ele produziu em um momento passado. A partir dessa leitura é possível construir muitas propostas para se pensar a Geografia e suas diferentes dimensões (política, econômica, social, cultural, etc.).

O retorno ao POSGEA/UFRGS, como doutorando, era nesse momento o meu desafio. A única certeza de pesquisa era o retorno para as minhas vivências na fronteira porque, a partir delas, passei a dar um outro sentido à minha prática docente, ao longo dos anos de docência, fui recriando possibilidades para ensinar e aprender Geografia, compreendendo as influências do território na dimensão escolar.

[...] nossa busca é ontológica, antes de epistemológica. Mais do que a necessidade de saber os fundamentos, seja da pesquisa científica, seja da Geografia ou da Educação, queremos falar sobre – não necessariamente responder – o que é ser (um bom) professor. Como um bom professor pode contribuir, não só com uma boa formação intelectual/cognitiva do seu aluno, mas também, e sobretudo, indo além do cognitivo, ajudar este aluno a pensar a sua existência, o seu papel como estudante/trabalhador/cidadão? Se a ação do professor faz diferença, qual é esta diferença? (KAERCHER, 2004, p. 47)

A minha busca ontológica passou a ser compreender a fronteira como território simbólico que influencia a prática. Para além disso, conforme Kaercher (2004), a busca constante de ser um bom professor está, para mim, em compreender as experiências desses jovens na fronteira e, desse modo, contribuir para a sua existência, seja como estudante e/ou trabalhador/a. Pensar na formação intelectual desses/as jovens é conceber que são parte do espaço geográfico, sendo fundamental para os/as professores de Geografia compreenderem essa realidade. Percebi as relações do/da docente com o espaço geográfico na práxis cotidiana, no estar na fronteira e em sala de aula.

Qual a virada epistemológica? Se me aproximo dos alunos com curiosidade real, fazendo-lhes perguntas que me fornecerão informações sobre o mundo cotidiano, inclusive o mundo simbólico, terei um canal de comunicação e informação que me facilitará tanto na parte comportamental como do conteúdo de geografia. Lembremo-

nos que a geografia sempre estudou “população” de qualquer país/região do mundo. O problema é que não raro a geografia “esquece-se” de estudar/interrogar sobre a população que talvez mais nos devesse interessar, a dos nossos alunos e seus familiares. Esquece porque sua visão epistemológica é conservadora e um tanto alienada do seu papel ontológico de interrogar acerca da realidade vivida. (KAERCHER, 2011a, p. 9)

Se em determinado momento – nesse passado recente – a fronteira possibilitou-me pensar no meu ser-estar professor de forma a articular o conhecimento científico com minha prática docente e os/as jovens fronteiriços/as, estudo realizado no mestrado, creio que possa avançar e olhar para os pares: meus/minhas colegas docentes. A articulação entre o espaço geográfico com o docenciar foi o caminho percorrido na busca para compreender qual a relação entre docência e o território simbólico na constituição dos saberes docentes, ao longo de suas práticas, em áreas de fronteira. Desta forma, discutir a formação de professores na teoria e na prática é, de certo modo, associá-la ao espaço no qual atuo. E, nessa minha experiência na cidade-gêmea, convivendo com colegas que também realizam deslocamentos semanais para cursar programas de pós-graduação em outros centros, tal como Francisco Beltrão e Curitiba, pude enxergar que a busca pela qualificação acadêmica se tornou um movimento comum para o quadro docente que foi para a fronteira. Ademais, os temas de pesquisa, de alguma forma, dialogavam com essa expansão da RFEPCT, seja pesquisando algo relacionado aos/às jovens ou à prática profissional.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126)

As possíveis transformações da educação, mesmo que em uma pequena escala, estão intimamente associadas à presença de um ensino público, gratuito e de qualidade. Sabemos que isso só é possível com um quadro docente qualificado e engajado nas questões sociais que leciona. Essas transformações, como sugerido por Freire (1991), não revolucionam por si só uma sociedade, porém é com elas que podemos mudar alguma coisa. Ou, como colocado anteriormente por Kaercher (2011), fazer a diferença é o que nos move. A escolha pela RFEPCT deu-se pela sua expansão e interiorização, que, a partir da primeira década dos anos 2000, possibilitaram uma nova realidade escolar nos mais remotos espaços do Brasil.

A proposta era, mediante a escuta de docentes, compreender o papel dessas instituições de ensino, especialmente as localizadas em uma cidade-gêmea. Para além de educandários no interior do Brasil, a expansão da rede permitiu a interiorização da mão de obra – as pessoas

foram atraídas pela estabilidade e, sobretudo, pelo plano de carreira –, por meio da qual diversos docentes migraram dos grandes centros para municípios longínquos. Especialistas, mestres e doutores saíram dos seus centros formadores e passaram a lecionar para populações que estavam esquecidas pelo poder público federal, distantes das capitais, em municípios de pequeno e médio porte. Para um docente que, como eu, saiu de um grande centro para esses municípios de pequeno/médio porte, uma nova realidade era vivenciada, identificando formas próprias da fronteira e, desse modo, o cotidiano fronteiriço perpassava o muro das instituições de ensino e fazia-se presente nas salas de aula. Por conseguinte, os/as docentes encontravam, na diversidade de saberes e vivências, uma realidade fruto desse encontro.

Se “[...] a Geografia deve falar, sobretudo, de pessoas” (KAERCHER, 2010, p. 175) e, se elas se constituem por meio da interação com os demais sujeitos e espaços, é necessário sempre considerar o contexto no qual esses sujeitos estão inseridos. Pensar na expansão da RFEPCT e na instalação de novos *campi* no oeste de nosso território, porta a dimensão do espaço geográfico para o processo de formação continuada do corpo docente. Com isso, compreender esse movimento, tornou-se fundamental para a pesquisa. Por mais particular que seja a trajetória de cada docente, com suas subjetividades e peculiaridades, pode-se esperar uma relação da parcela do espaço geográfico com os saberes dos docentes. Saliento que, como eixos basilares desta pesquisa, estão a Geografia da Educação e a formação de professores.

Os estudos de doutorado iniciaram e findaram em sala de aula: no primeiro semestre, tratei de dividir-me entre sala de aula e disciplinas do programa. A partir do segundo semestre, após participar de um edital de afastamento para qualificação, fui contemplado com afastamento integral de 18 meses – os quais consegui prorrogar por igual período. Após esse período, retornei – no último ano – para o *campus* no qual leciono. Portanto, diferentemente do mestrado, o qual fiz sem afastamento, o doutorado consegui um período de dedicação exclusiva para os estudos. Confesso que, no início, tal condição gerou certo estranhamento, pois, desde a graduação, estava em sala de aula. Hoje, vejo o quão importante foi esse período – especialmente para as leituras e aprofundamentos teóricos, bem como para a realização do trabalho de campo.

O que não esperávamos é que, justamente no período de finalizar os créditos e realizar a fase de campo, uma pandemia iria assolar nosso planeta. Tudo – ou quase tudo – parou. As escolas foram afetadas em seu cotidiano. O trabalho docente passou por profundas adaptações que elevaram, gigantescamente, a carga horária de trabalho. A precarização foi acentuada. Com isso, as condições de estudo e pesquisa ficaram, de algum modo, afetadas. Havia a convivência com o receio de uma contaminação. A dúvida em relação à letalidade. A negação do governo

brasileiro e a morosidade de aquisição das vacinas colocaram-nos em uma condição mais vulnerável ainda. Com isso, convivemos com a perda de mais de 600 mil vidas e, entre elas, de pessoas próximas e queridas.

Enquanto o vírus digital podia parar um circuito técnico-informacional, o vírus biológico seria capaz de ir muito além: podia, viajando com eles, para os corpos. E parou. Num piscar de olhos, cidades, regiões e países inteiros decretaram parada compulsória. Inimaginável. Trens de alta velocidade deixaram de correr, fábricas gigantescas fecharam, ruas de um burburinho atroz foram silenciadas, navios monumentais eram aprisionados, ou ficavam à deriva, até o tráfego pelo céu voltou a ser interdito em função das fronteiras da terra. Mesmo os jogos e a diversão pararam. Isso foi o mais insuportável. Nem o cinema, ávido de catástrofes, pode (ainda) contar essa história. (HAESBAERT, 2020, p. 16)

Em poucos meses, a realidade parou. Fechamos. Aguardamos. Nem todos tivemos as mesmas condições porque, como apontou Haesbaert, a desigualdade aflorou, especialmente no Brasil, país no qual “havia um mandatário que, ignorante e autoritário, [...] resolveu começar brincando com o vírus” (HAESBAERT, 2020, p. 17). Sem uma política sanitária, fomos largados à própria sorte. Viramos cobaias de tratamento sem eficácia. Os trabalhadores informais, sem vínculo empregatício, “viravam-se” para não morrer de fome. Caos social. Desemprego. Inflação. Professores buscando atender os alunos; e os alunos tentando acompanhar as aulas/atividades *on-line*. E quem não está conectado? Eis a questão. Se antes da pandemia os/as docentes já tinham uma elevada carga de trabalho em casa, com as atividades não presenciais, esse volume triplicou. A casa virou escola. Estúdio. Gráfica. Adoecimento para muitos.

[...] tecer considerações sobre a educação brasileira nos tempos atuais, e mais especificamente sobre a educação pública, nos remete a uma variada gama de questionamentos e reflexões que têm levado boa parte dos educadores e demais profissionais da educação a intenso desgaste emocional. As preocupações se acumulam a cada notícia ou a cada postagem nas redes sociais, uma vez que têm sido muitos os retrocessos e os ataques que se dirigem a vários segmentos, desde a categoria docente em geral às universidades públicas. (SERRA, 2019, p. 10)

Para além desse contexto sanitário, a tese desenvolveu-se em um momento que tinha, de certo modo, desestabilizado a educação como um todo, por meio de reformas, emendas e políticas educacionais perversas. Serra (2019), sob tal perspectiva, alerta sobre as atuais condições de pesquisadores e docentes, especialmente da rede pública. O autor pondera que é notório o desgaste emocional dos profissionais da educação. Na RFEPC, sentimo-nos extremamente pressionados, desde 2017, com mudanças drásticas nas resoluções institucionais e nas políticas nacionais que interferem diretamente no nosso cotidiano profissional. Entre os

avanços conquistados na educação profissional está a oferta do Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI), conforme a Lei n.º 11.892, a qual estabelece o mínimo de 50% dos cursos técnicos ofertados, prioritariamente, na forma integrada ao Ensino Médio (EM). Posto isso, o EMTI é, sem dúvida, o grande diferencial dos IFs, por meio do qual o acesso a uma formação propedêutica atrelada à formação técnica possibilita o desenvolvimento dos sujeitos para o mundo do trabalho – partindo das premissas da omnilateralidade e da politecnia. Um dos principais resultados da dissertação, sem dúvida, foi o envolvimento dos/as jovens fronteiriços/as da primeira turma de EMTI do *campus* no qual lecionei, com a formação proposta para essa modalidade de ensino. O dito *Novo Ensino Médio*, que está alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), põe em xeque a permanência da oferta dos cursos na forma como ocorrem nos IFs, priorizando uma educação operacional e tecnicista, a qual “reduz o currículo do Ensino Médio, bem como a formação dos estudantes, a uma dimensão limitada ancorada exclusivamente em critérios de desempenho postos pelas avaliações em larga escala” (SILVA, 2019, p. 1).

Diferentemente do proposto na dimensão politécnica, cujos elementos de aprendizagem estão intimamente associados às experiências de cada área com as vivências sociais, culturais, a ciência e a tecnologia, tal reforma decompõe as disciplinas, propiciando uma nova dualidade na formação profissional. Ora, sabemos que, nas escolas privadas, que primam, em sua maioria, pelo conteúdo e a formação para exames e vestibulares, a oferta de conhecimento em forma de disciplinas não será suprimida. Enquanto isso, na educação pública, o risco de mantermos apenas as disciplinas obrigatórias (Português e Matemática) e uma oferta limitada de cada grande área é grande. Ou seja, podemos entender que ela limita a formação, tornando mais desigual a realidade educacional brasileira, especialmente no que tange ao Ensino Médio.

Neste sentido, a BNCC subtrai áreas importantes para a formação integral do estudante, delegando a este a responsabilidade da livre escolha das demais disciplinas ou áreas do conhecimento do seu interesse, fundamentais para a construção do seu “projeto de vida”, anunciando um “protagonismo juvenil” prematuro. (ZITZKE; PINTO, 2020, p. 410)

Dessa forma, passamos a perceber que, diferentemente do que estamos acostumados a presenciar nas turmas de EMTI dos IFs, em que enxergamos cada disciplina como fundamental para uma formação integral dos sujeitos e o curso como responsável pela inserção desse/a jovem no mundo do trabalho, com a reforma do EM, tal responsabilidade recai sobre os/as jovens estudantes, que devem fazer suas escolhas. Desse modo, o Estado exime-se da formação dos sujeitos, individualizando não apenas o conhecimento, mas sua inserção no mercado de

trabalho. Trocar a formação integral dos sujeitos para uma formação individual, que visa a uma formação rápida com direcionamentos formativos instantâneos, os quais servirão para atender à população mais vulnerável economicamente.

Ao analisar a Lei n.º 13.415/2017, percebemos que o EM está atrelado à BNCC, tendo de se organizar e atender às demandas formativas. E o que isso tem que ver com os IFs? Entendo que, tal medida, afeta diretamente a oferta do EMTI, visto que as instituições teriam de adaptar seus currículos para demandas específicas que contradizem a própria existência dos IFs. Vejamos no documento do IFC, minha atual instituição:

Art. 6º. A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, no IFC, é compreendida a partir de uma concepção de formação humana que toma a perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral, de modo a integrar, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida: o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura, numa superação da dualidade entre Educação Básica e Educação Técnica. A concepção da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio exige a superação de práticas de justaposição, eliminando qualquer perspectiva de hierarquização dos saberes do currículo, demandando a integração entre os conhecimentos das diversas áreas do saber. (BRASIL, 2017, p. 3)

O entendimento de uma formação integral dos sujeitos objetivando a superação de justaposição e hierarquização do conhecimento está nas premissas do EMTI. Ou seja, o conhecimento não pode ser categorizado, mas entendido como um elemento fundamental para a formação em todas as dimensões da vida do estudante. No momento que a BNCC propõe disciplinas obrigatórias, ela já elege uma hierarquia quanto à importância, transformando as demais disciplinas em itinerários que aglomeram áreas do conhecimento distintas – e algumas disciplinas viram estudos e práticas, sem nenhuma obrigatoriedade. Isso rompe com a proposta do EMTI; e, a partir de discussões ocorridas na RFEPCT, o entendimento é que essa agenda gera um esvaziamento da formação dos sujeitos porque, desse modo, o estudante pode sair do EM com vários pequenos cursos de formação técnica, dessa forma, relativizando uma formação básica dos/as jovens brasileiros/as. E esse contexto não ocorre de forma isolada. Seus desdobramentos atingem outras políticas atreladas à escola, tal como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual sofreu uma série de mudanças para atender à BNCC.

Somam-se essas duas questões apontadas à publicação da Portaria 983/2020 do Ministério da Educação (MEC), a qual modifica a carga horária docente. Até então, ao docente com regime de 40 horas era estabelecido o mínimo de 8 horas e o máximo de 16 horas em sala de aula. Com a portaria supracitada, ficou estabelecido apenas o mínimo de 14 horas, sem definir nenhum teto para essa atividade. Se não se tem um limite máximo estabelecido, as

atividades de pesquisa e extensão, por exemplo, correm um sério risco. Infere-se uma forte precarização do trabalho docente e das próprias políticas para atender às demandas de ensino, pesquisa e extensão.

Devo destacar que, nos IFs, todas as atividades de pesquisa e extensão estão atreladas às atividades de discentes. Ou seja, o corpo docente desenvolve uma atividade associada à presença de discentes, que, por sua vez, participam como bolsista ou voluntário. Ao criar mecanismos para aumentar a carga horária docente em sala de aula, a portaria impossibilita o desenvolvimento de outras atividades. Ainda nesse período, mais precisamente entre 2020-2021, as reitorias dos IFs enfrentaram fortes cortes de orçamento, inviabilizando a manutenção de determinados serviços e assistências. A precarização, não apenas do trabalho docente, mas das instituições como um todo, atingiu de forma abrupta. Ao passo que faltava verba para a educação, o MEC propunha a divisão das reitorias por meio de um reordenamento dos *campi* já existentes, o que também foi visto com desconfiança, pois os reitores dessas “novas” instituições seriam indicados pelo ministério. Sem falar na distribuição do corpo docente, que passaria a estar vinculado a uma nova instituição, sem segurança quanto ao trabalho e ao município de lotação.

Ao longo do período da pesquisa, o contexto no qual o corpo docente da RFEPCT estava inserido era de elevadas demandas institucionais e políticas. O ensino remoto e/ou híbrido adentrou à realidade dos/as professores/as. Debates sobre as condições de trabalho e sobre o currículo do EMTI, bem como a análise das coleções do PNLD – no qual o Objeto 1 foi amplamente debatido pelos professores da RFEPCT e, em grande parte, refutado – sobrecarregaram demasiadamente a todos. Pensar o currículo, a escola e os materiais didáticos enquanto se debatiam questões de mudanças na carga horária docente, os impactos profissionais e a qualidade do ensino ofertado, tudo isso dividia o espaço com o sobreviver à pandemia. Posto isso, entendemos o motivo pelo qual muitas pessoas não aceitaram nosso convite para participar da pesquisa, ao mesmo tempo, admiramos e agradecemos a disponibilidade de quem tanto contribuiu.

A proposta era olhar a fronteira como tema; e a educação, como prática de produção territorial. E, para chegar a essa relação, utilizei os conceitos basilares da Geografia, tendo como intermédio os autores Haesbaert (2002; 2014) e Massey (2015), que contribuíram para tecer as relações espaciais com a formação docente. O caminhar no campo da Geografia da Educação foi desenvolvido com base em Giroto (2018) e Serra (2019), os quais trabalham com os desdobramentos de fenômenos educacionais a partir da perspectiva espacial. No que tange à formação de professores, Kaercher (2004; 2007; 2010; 2011a; 2011b; 2014), Arroyo (2000) e

Larrosa (2018) dão aporte teórico para esta pesquisa, trazendo elementos da compreensão do cotidiano escolar na formação pessoal e profissional do corpo docente. Martins (2019), por sua vez, possibilita o entendimento do outro a partir da experiência e propicia-nos compreender a vivência de cada sujeito com o território. O encontro do campo político, pelo uso de conceitos caros para o território, com os elementos da escola, da educação e da formação docente permite situar a tese no campo da Geografia da Educação, porque, além de elementos fundamentais do cotidiano da escola, o trabalho buscou perceber a produção do espaço por meio dos/das professores e professoras que, por conta de uma política educacional, deslocam-se para a fronteira. Esse deslocamento ocorre, fundamentalmente, por conta do processo de expansão da RFEPCT que, em um dado momento, no transcurso da criação dos IFs, passou por uma forte interiorização de seus *campi*.

Por meio da expansão da RFEPCT, que possibilitou a criação de novos *campi* no interior do Brasil, foram diversos os municípios fronteiriços atendidos por esses educandários geridos pelo governo federal. A nova realidade educacional acarretou o deslocamento da mão de obra docente em direção ao oeste: o desembarque no limite territorial do Brasil produziu o encontro de uma realidade espacial até então desconhecida para professores e professoras que foram lecionar nessa parcela do espaço.

Teve-se, assim, um incremento de docentes que acompanharam o processo de expansão da RFEPCT. A partir dessas informações, coube analisar a relação dos/das docentes com os espaços e, nesta pesquisa em particular, olhar educação como prática de produção territorial, por meio de um *campus* em uma cidade-gêmea. O estudo proposto articulou os temas da formação de professores, professoras e políticas educacionais com questões de cunho geográfico pautadas pelo ordenamento territorial, político e administrativo da RFEPCT. O problema de pesquisa consistiu no seguinte questionamento: como o território fronteiriço atua na prática docente e na percepção de viver ali de professores e professoras que foram atuar em um *campus* fronteiriço? Para elucidar tal proposta, apresentam-se os seguintes objetivos.

Objetivo geral: compreender as trajetórias e identidades de docentes na fronteira de Guajará-Mirim a partir da instalação de um *campus* do Instituto Federal.

Objetivos específicos:

- a) identificar a expansão da RFEPCT, direcionando o olhar para a Faixa de Fronteira (FF) e seu desdobramento na interiorização da mão de obra docente;
- b) analisar a relação entre prática profissional e trajetória pessoal na construção da identidade docente;

- c) reconhecer formas de produção da fronteira a partir das práticas docentes em uma cidade-gêmea.

Como justificativa para a realização desta tese, destacam-se três elementos fundamentais para a academia. O primeiro deles é a possibilidade de uma leitura da fronteira a partir do olhar docente, participantes que fazem parte de uma construção social do território, abandonando, conforme Martins (2019), a visão clássica de domínio da acumulação capitalista do controle, segurança e desenvolvimento dessa parcela do território nacional. O segundo é a importância da Geografia da Educação para compreender o fenômeno da expansão da RFEPCT e seus impactos no território, especialmente na FF. O terceiro é desvendar as potencialidades das narrativas (auto)biográficas na formação de professores, especialmente nas suas relações espaciais. De forma geral, compreendo que esse tripé de análise contribuirá para suprir uma lacuna entre a Geografia e a educação, especialmente no que tange à relação espacial e formação de professores. Profissionalmente, entendo que a oportunidade de poder aprofundar o conhecimento sobre a RFEPCT e de destacar seu importante papel na educação brasileira, na qualificação do corpo docente e no trabalho desenvolvido pelos *campi* no tocante à educação, à pesquisa e à extensão deva ser difundida não apenas em esfera local, mas para a comunidade acadêmica. Pessoalmente, o que me move na pesquisa é poder escutar colegas que, de algum modo, rememoram suas trajetórias e contribuem não apenas para a minha formação, mas para a dos demais colegas da RFEPCT e, quem sabe, para o fomento de políticas para atender às necessidades do corpo docente, desse modo, contribuindo para uma difusão social do trabalho realizado na RFEPCT. Essas duas últimas motivações buscam dar continuidade à pesquisa de mestrado, na qual me centrei no corpo discente, porém percebi a necessidade de escutar os pares e suas percepções sobre o processo de interiorização e prática profissional em uma cidade-gêmea.

Desse modo, após situar o lugar de escrita desta pesquisa, faz-se necessário apresentar como a tese está organizada. Com uma estrutura de seis seções, o trabalho conta com cinco capítulos organizados em pontos, como uma proposta de trajetória percorrida ao longo da produção científica. Inicialmente, na **primeira seção**, intitulada “Identidades docentes: movimentos introdutórios”, há a descrição da pesquisa com minha apresentação – em um relato (auto)biográfico –, a trajetória e inquietações que me trouxeram até aqui. Em uma forma de aproximação de quem lê com a proposta de pesquisa, essa primeira seção busca situar, de forma temporal e espacial, a produção do trabalho, bem como indica a justificativa, objetivos e estruturação do trabalho. Na **segunda seção desse trabalho**, denominada “Ponto A – fundamentação teórica: geografias, trajetórias e fronteiras”, encontra-se o alicerce teórico que

embasa a pesquisa. Com a apresentação da autora e autores com suas respectivas teorias, o segundo capítulo permite uma compreensão da base teórica da tese.

A **terceira seção do trabalho**, nominada “Ponto B – aproximações metodológicas: caminhos, escolhas e compromissos”, no qual o percurso metodológico da investigação é apresentado. Esse capítulo conta também com os compromissos éticos e processos de registro da pesquisa. Chegando na **quarta seção**, chamada de “Ponto C – entre mapas e narrativas: sujeitos e seus espaços”, é o momento de apresentar as cartografias produzidas com base no estudo realizado, bem como dar voz às narrativas de professores e professoras. Nesse quarto capítulo, a tese ganha corpo com a palavra dada aos participantes que dela participaram – suas narrativas, memórias e identidades. Já na **quinta seção**, que é “Ponto D – e as fronteiras se movem: na margem do rio Mamoré”, são descritas as impressões e vivências da realização do trabalho de campo, ocorrido em 2022. Na **sexta seção**, denominada “Ponto E – minha docência está na fronteira: aproximações, encontros e distâncias”, abordam-se os elementos constituintes da tese, as aprendizagens e possibilidades futuras. Depois, são apresentadas as Referências, o que consiste na lista bibliográfica da tese.

A tese demarca-se por apresentar elementos territoriais vividos por docentes que experienciaram uma realidade escolar singular. Essa realidade vivida, a partir de um fenômeno educacional, possibilitou, por meio de trajetórias pessoais, colocar as histórias de vida de professores e professoras na centralidade da pesquisa. Com isso, a prática profissional, a fronteira e as imagens representam delineamentos de identidades emergidas por corpos que percebem, de forma distinta, a dimensão territorial em seu fazer profissional.

2 PONTO A - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: GEOGRAFIAS, TRAJETÓRIAS E FRONTEIRAS

Num romance, ou pelo menos da maneira como entendo e pratico sua escrita, a reflexão deve transformar-se em carne humana que, colocada na grelha de certos acontecimentos comprovados ou possíveis na história, exale fumaça, cheiro de queimado, transpire gordura e provoque comoções não só filosóficas, como, e sobretudo, dramáticas, definitivamente humanas, ou seja, que funcione como um *romance* e atinja a “a alma das coisas”. (PADURA, 2020, p. 209)

O que move Padura a escrever os romances é justamente a condição humana. Ele escreve para superar sua ignorância e, ao mesmo tempo, entender sua própria história. Compreender por qual motivo se viveu os fatos, como eles se desenrolaram e quais seus impactos acaba movendo o escritor. Se os romances do autor cubano nascem de uma finalidade única e pessoal – sempre atrelada às condições humanas –, a pesquisa acadêmica também busca suprir, de alguma forma, as dimensões do pesquisador sobre um fenômeno a respeito do qual ele tem dúvidas e/ou gostaria de aprofundar-se. Romper com a ignorância é um caminho a ser percorrido. Para isso, encontramos, nas pessoas, em suas trajetórias, respostas para questões que nos são tão caras. Se “[...] a Geografia deve falar, sobretudo, de pessoas” (KAERCHER, 2010, p. 175) e se elas se constituem por meio da interação com os demais sujeitos e espaços, o que visamos aqui foi escutar colegas que, em um dado momento, chegaram na fronteira para lecionar. Todavia é preciso, antes de chegar nos participantes, referenciar nosso arcabouço teórico.

O presente capítulo versa sobre os referenciais teóricos que alicerçam a pesquisa. Organizado em três partes centrais, as quais abordam a geografia, as trajetórias e as fronteiras, são apresentados os autores com os quais trabalhamos. Na primeira parte é abordado o campo da Geografia da Educação como referência para o desenvolvimento da pesquisa. Na segunda parte, a dimensão simbólica do território ganha espaço a partir do conceito de trajetórias. Na terceira parte, a fronteira e sua dimensão humana na representação social do outro mostram a condição vivida na percepção pessoal.

2.1 GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: O PRINCÍPIO DESTES ESTUDO

A Geografia da Educação é um campo recente e em franca ascensão na academia brasileira, especialmente nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, buscando fazer uma análise geográfica de fenômenos educacionais. Para isso, a utilização de dados, informações e

registros da educação ganha uma dimensão espacial. Ou seja, compreender que um fenômeno educacional tem uma influência geográfica é entender sua espacialidade.

Gomes e Serra (2019) destacam que tais estudos se vêm consolidando nas pesquisas de Geografia em países de língua inglesa, ganhando notoriedade a partir da difusão de áreas que compreendem o aprender como uma prática geográfica. Os autores apontam que, na academia brasileira, a Geografia da Infância enquadra-se como o maior expoente do campo, uma vez que a dimensão espacial ganha protagonismo no aprendizado. A experiência educacional é marcada por elementos tão caros para a Geografia – tal como o lugar – que não se pode separar o processo educacional de um episódio geográfico. Apesar de ser o maior expoente nas pesquisas realizadas na atualidade, ele não se restringe, apenas, à área da infância, mas abrange as distintas formas de compreender o espaço escolar. As pesquisas que colocam o espaço como produtor da escola e construtor de elementos de aprendizagem, a partir de múltiplas formas de estudar, ganham protagonismo. Para além dessa linha investigativa, o campo divide espaço com os estudos da espacialidade de políticas educacionais, investigando, mediante dados e informações, a espacialidade e ocorrência de fenômenos ligados à educação.

O ramo da Geografia da Educação relaciona-se a um conjunto de trabalhos dedicados ao estudo e à especulação sobre as causas e formas de entendimento do fenômeno da dispersão em relação às redes, lugares, objetos e ações educacionais. Dito de outra forma, trata-se a GdE de um campo da Geografia, em interface com a Educação, que tem por característica a reunião de temáticas aparentemente preocupadas em responder sobre os porquês que envolvem a localização de práticas, objetos e arranjos relativos à educação, seja qual for a sua modalidade – formal ou não formal –, considerando os seus respectivos efeitos dentro da rede na qual esses elementos estão inseridos. (GOMES; SERRA, 2019, p. 11)

O olhar geográfico para a educação permite enxergar os fenômenos educacionais para além de situações pontuais. Elas estão inseridas em práticas espaciais. Ou seja, o desdobramento está intimamente associado ao espaço. Se não ocorresse em determinada parcela do espaço, possivelmente, teríamos outro resultado. O que é sugerido é uma relação do espaço vinculada com a educação. Nesse sentido, tendo o espaço como um potencial protagonista, os fenômenos educacionais ocorrem de forma singular. E isso pode ser aplicado na compreensão do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, nas relações de aprendizagem, em fenômenos escolares, nas mobilidades espaciais de sujeitos e, também, no entendimento de políticas educacionais. No trabalho em questão, o foco está em compreender, a partir da espacialização, uma política educacional de expansão da RFEPCT, bem como inferir a relação do estar docente na fronteira com a mobilidade espacial de sujeitos. Essa perspectiva coloca o espaço no centro do processo educativo, com isso, ampliando a forma de compreender a educação.

Nessa direção, Giroto (2018) posiciona a Geografia como condição para a existência de um fenômeno. Para além da disciplina escolar, a Geografia passa a ser entendida como parte da existência humana e como uma dimensão da prática educativa (GIROTO, 2018, p. 159). Não podemos ser professores sem pensar na condição geográfica – do docente, do aluno, da escola e das políticas que promoveram esse encontro. Essa condição espacial tem, de algum modo, consequências objetivas e subjetivas. De maneira ampla, a Geografia da educação pode ser entendida tanto na espacialidade associada aos processos de aprendizagem quanto no estudo de fenômenos de espacialização de políticas educacionais. Os dois processos incluem o movimento – seja do aprender ou do especializar –, o que coloca o espaço como questionamento central das pesquisas – seja nos processos objetivos ou, até mesmo, nos mais subjetivos. Exemplificando, as pesquisas no campo podem estudar os critérios de localização das escolas que ofertam determinado nível de ensino, bem como entender os desdobramentos para essa comunidade ou, até mesmo, perguntar como os/as alunos/as percebem-se nessa escola. Nessas três perspectivas, o espaço é o condicionante das perguntas a serem respondidas, pois, se não fosse ali, naquela escola, por aqueles participantes, provavelmente, as respostas seriam distintas. Com isso e tecendo a partir da perspectiva de Giroto (2018) de escutar estudantes, o que buscamos foi uma aproximação de docentes, viventes de uma cidade-gêmea.

Nessa concepção, a Geografia da Educação é um conjunto específico de questões que emergem do espaço, colocando a Geografia em interface com a Educação. Gomes e Serra (2019) inferem que, a partir disso, as pesquisas deixam de usar conceitos cedidos de um campo em pesquisas de uma área distinta. Ao pensar na interface das relações entre a Geografia e a Educação, abre-se espaço para um novo campo, no qual os elementos fundem-se, possibilitando que tenhamos geógrafos da educação. Para que isso seja possível, Giroto (2018) aponta que o cerne do conhecimento está no processo que permite que os participantes consigam construir uma consciência da condição espacial. Nisso reside a riqueza única da Geografia da Educação, pois, ao trazer para as pesquisas a espacialidade e as condições dos fenômenos educacionais, ela permite compreender as políticas educacionais e seus desdobramentos, bem como as condições subjetivas do processo no cotidiano dos participantes. Foge de uma Geografia mais uniforme e busca uma Geografia relacionada ao território, suas simbologias e concepções. Para Giroto (2018), é demonstrar que a localização das pessoas, dos fatos e dos processos educativos importam e, por isso, devemos pensar, de forma multiescalar, as questões ligadas à escola e à educação. Quem pode dar conta desse processo é a Geografia, enquanto ciência e enquanto prática do território.

E é justamente a Geografia como ciência do espaço que Serra (2019) coloca dentro das relações educacionais. Para o autor, o pensar a educação com base nas relações espaciais é perceber essa interface entre os campos, sua correlação e desenvolver pesquisas que permitam perceber o desdobramento de políticas educacionais em diversas escalas. Essa interface é justamente o que buscamos construir na tese. A partir de uma política educacional, visamos identificar a expansão da RFEPCCT, direcionando o olhar para a FF e seu desdobramento na interiorização da mão de obra docente e, por meio de um caso específico, relacionar docentes e trajetórias pessoais de professores que chegam para lecionar na fronteira. A Geografia da educação serviu de alicerce para a pesquisa, que teve como embrião um fenômeno educacional responsável pela interiorização da mão de obra docente. Logo, para além de um olhar direcionado à espacialização de uma política educacional, a tese buscou compreender, a partir da mobilidade espacial de docentes, as relações do território com a prática profissional. Para isso é fundamental apresentar qual a abordagem utilizada para compreender essas relações. Na subseção que segue, o conceito de território ganha espaço com Haesbaert e Massey.

2.2 AS TRAJETÓRIAS: O PONTO DE ENCONTRO DOS DOCENTES E A PESQUISA

Para a luz de uma pesquisa em Geografia, trazemos elementos fundamentais que orientaram a análise em relação ao corpo docente com o espaço. Nesse sentido, a tese foi embasada em conceitos de dois autores. Haesbaert (2002; 2014; 2017) propõe o entendimento da dimensão simbólica do território, o que é de suma importância para compreendermos as relações estabelecidas entre os participantes e os espaços. Após compreender essa dimensão, Massey (2015; 2017) apresenta a coetaneidade do tempo e do espaço, descortinando, por meio do conceito de trajetória, o quanto a nossa experiência é espacial. A partir dos ensinamentos desses autores é possível inferir o quanto nossas relações vão constituindo-se por intermédio do tempo e do espaço. Reeduquemo-nos e refletimo-nos a partir da nossa trajetória. Da nossa história. Cada espaço configura uma nova experiência, uma reinvenção do fazer cotidiano. Nossa própria realidade está associada as vivências espaciais, tal como proposto na leitura de Haesbaert (2002):

Enquanto idealismo e materialismo procuram responder basicamente à questão sobre o que determina a própria realidade (o concreto, a matéria, ou a ideia, a consciência), empirismo e racionalismo são formas de buscar respostas para o que é fundamental no processo de conhecimento dessa realidade (objetiva ou subjetiva): o sensitivo, o “vivido”, a experiência, a percepção ou o refletido, o teórico, o racional. (HAESBAERT, 2002, p. 24)

Haesbaert (2002) considera que as experiências vividas ganham relevância na dimensão do ser e, com base nisso, sua proposta é aproximar a Geografia da paixão e da razão, relacionando-as com o percurso vivido. Nós, professores, estamos constantemente em contato com as vivências espaciais. Pela natureza do trabalho que, para além de objetos, coloca-nos cotidianamente em contato com participantes. As vivências espaciais superam a dimensão objetiva porque nossa relação com o espaço também ocorre por intermédio dos estudantes.

O que emerge dessas relações são as questões culturais definidas por Haesbaert (2002) como um resgate da sensibilidade e da liberdade. Para o autor, a sociedade que emerge do modelo pós-industrial sensibiliza as experiências vividas, fomentando novas relações, entre elas as micropolíticas. Vale ressaltar que, em termos de relações sociais, as estruturas foram mantidas, cabendo novas relações da ordem estatal que, em muitos casos, estão atreladas à proposta neoliberal.

Esse quadro evidencia bem as dificuldades em caracterizar a fase que vivemos a partir dos “paradigmas” (se é que assim podem ser considerados) da modernidade e da pós-modernidade. Em uma época de crise social e filosófica tão drástica como esta, as palavras rapidamente perdem seu sentido e enfrentamos enormes dificuldades para sistematizar/aprender a dinâmica social. (HAESBAERT, 2002, p. 56)

Independentemente do quadro, modelo e/ou classificação, os paradigmas da atualidade emergem e, mesmo que de forma efêmera, desafiam a (re)pensar as práticas, sejam elas escolares ou não. Cabe, aqui, tecer as relações do território com o *campus* do IFRO, localizado na cidade-gêmea de Guajará-Mirim, ou seja, estudar como os docentes percebem a relação de sua prática com o espaço. Para tal, buscamos romper com a própria ideia de fronteira clássica, que coloca a reprodução do capital e os elementos do Estado como forma de análise. Ao mesmo tempo, também, não colocamos a fronteira como uma continuidade. Ela é, ao longo desta tese, um espaço do vivido, do humano ou, como menciona Martins (2019), a *fronteira do humano*. Quando desembarquei na fronteira para lecionar, meu imaginário era o de distanciamento, de fim, longe dos grandes centros e próximo de um outro país. Sempre com um olhar muito pautado no litoral e em um imaginário político. Ao colocar a fronteira no centro da prática pedagógica, percebi-a como início, tendo como foco o espaço, os/as estudantes e as relações sociais que ali emergiam. E, nesse sentido, Haesbaert (2002) propõe o território para além do espaço-poder e/ou econômico: ele carrega consigo a dimensão simbólico-cultural – espaço como produto da apropriação simbólica. O autor, dessa forma, delimita o uso do conceito no

campo da nossa ciência como um produto da apropriação simbólica e das vivências ali concretizadas de forma coletiva (HAESBAERT, 2002).

Haesbaert (2002) compreende a territorialização como “conjunto de múltiplas formas de construção/apropriação (concreta e/ou simbólica) do espaço social, em sua interação com elementos como o poder (político/disciplinas), os interesses econômicos, as necessidades ecológicas e o desejo/subjetividade” (2002, p. 45). Em análise às colocações do autor, percebemos que essa interação pode ser promovida na ordem objetiva/funcional (econômica, política e disciplinar) ou na ordem simbólica/subjetiva (cultural e das vivências). Por isso é preciso escutar os participantes, tal como Padura (2020) propõe em seus romances. Perceber o espaço é optar por um olhar da dimensão do pesquisar e por considerar a fronteira um espaço de múltiplas vivências, de encontros e construção coletiva, no qual a opção pelo olhar no território simbólico, encontra em Haesbaert (2002) o refúgio conceitual. Subsidiaria as relações estabelecidas na escola, como um encontro simbólico de pessoas.

É por esta dissociação entre pensamento e prática que se torna cada vez mais difícil entender a sociedade contemporânea, e a maioria dos intelectuais, em diálogo fechados de academia, distancia-se das problemáticas concretas para as quais deve(ria) ajudar a encontrar respostas. (HAESBAERT, 2002, p. 62)

Seja na pesquisa ou na docência, o proposto é fugir do que regula e encontrar novas dimensões que revelem a realidade e seus sujeitos. Assim, para ler/pensar o espaço, é preciso superar dicotomias. Sem excluir, mas tecendo com a modernidade, Haesbaert (2002) propõe o encontro de uma visão clássica de Geografia

Política – que coloca a dimensão do território como reguladora e administrativa – com as possibilidades de emergências culturais e subjetivas, proporcionando condições para uma leitura espacial dos contextos nos quais estamos inseridos. Em outras palavras, para o autor, o território é um olhar de múltiplas dimensões e fenômenos concomitantes.

Não obstante, a instalação de um *campus* em uma cidade-gêmea pode acarretar um novo processo social na região da fronteira, à medida que o fluxo e a integração entre os municípios acabam sendo maiores, especialmente de estudantes. Outro fato que deve ser sublinhado é a chegada de servidores e servidoras que migram para assumir o cargo obtido por meio de concurso. A relação estabelecida possibilita um encontro entre sujeitos e, na centralidade das relações sociais estabelecidas a partir da instalação de um *campus*, temos o corpo docente. O espaço escolar passa a ser ambiente de vínculo entre a comunidade e os saberes docentes. As

relações vão estabelecendo-se e, para compreender qual o impacto disso na constituição dos saberes docentes, é importante saber como elas vinculam-se à trajetória de cada sujeito.

O espaço, sem dúvida, é testemunha e veículo dessa dinâmica. Nele são travados combates, estão cicatrizes de lutas, erguem-se monumentos ao novo tempo e através de seus signos há a realização simbólica daquilo que comumente se concebe como “vida moderna”. Em síntese, no espaço, estão os signos de permanência e da mudança, e são vividos os tiros da ordem e do caos, da disciplinarização e dos desregramentos. Seus múltiplos sentidos são vivenciados, a cada instante, nos mais diferentes lugares do planeta. (HAESBAERT, 2002, p. 81)

O espaço presencia os “constrangimentos”⁵ ao longo do tempo, sendo fundamental olhar essa parcela e compreender os signos – especialmente os simbólicos – que se materializam no decurso temporal. A expansão da RFEPCT, a abertura de novos *campi* na região fronteiriça, não só transforma a ordem estabelecida, como também possibilita novos encontros que despertam múltiplos sentidos. Muito além de uma escola, o projeto dos IFs possibilitou uma nova espacialidade impregnada de conteúdo, sentidos e complexidades que, com o espaço preexistente à sua chegada, possibilitam novas leituras e vivências. Em minha experiência, percebi a íntima relação do *campus*, na fronteira com a Argentina, com a comunidade, que passou a reconhecer a importância de uma educação pública de qualidade. Enxergou, no IF, a presença do Estado como promotor de uma política pública na fronteira – algo que inferi em minha dissertação a partir da escuta de jovens estudantes da primeira turma de um *campus*. Agora, por intermédio dos/as docentes, busquei estudar como esse encontro, possibilitado pela expansão produzida pelo Estado, é percebido pelos/as docentes em suas trajetórias. A produção da fronteira é, nesse sentido, objetiva e subjetiva. E, nesse ponto, é que temos a articulação espacial entre uma política pública e os participantes, permitindo localizar a tese no campo da Geografia da Educação.

A constituição dos espaços simbólicos, que busca olhar para os múltiplos valores existentes nas relações estabelecidas na parcela do espaço geográfico, revela uma grandeza do coletivo. Para Haesbaert (2002), pode-se analisar a espacialidade por meio de duas dimensões: a concreta, vinculada ao caráter produtivo e disciplinar, e a simbólica, vinculada à apropriação, a culturas e símbolos. É importante conceber o encontro do território em sua totalidade, superando o foco apenas nas materialidades. Ao enxergar a fronteira como concreta, percebemos distintos aparelhos – especialmente estatais – que exercem o poder: a aduana, o

⁵ Segundo Haesbaert (2002, p. 81) as “rugosidades” propostas por Milton Santos (1978 *apud* HAESBAERT, 2002, p. 81) são leituras dos “constrangimentos” que, nesse sentido, podem ser compreendidos como são as interferências, naturais e sociais, que modificam o espaço ao longo do tempo. Essas modificações, para tanto, convertem os processos sociais e econômicos do espaço.

controle migratório e alfandegário, o exército, os marcos divisórios, as questões jurídicas e a legislação própria, as bandeiras de cada país, instituições sociais e símbolos nacionais que nos separam. Um *campus* do IF pode, dessa forma, ser analisado como uma presença de dominação. Entrementes, ao perceber as relações estabelecidas entre os participantes que constituem o cotidiano escolar, passamos a percebê-lo como um contínuo das relações simbólicas de criação, destruição e construção territorial. A identidade fronteiriça supera o limite do concreto, construindo identidades e signos próprios, como uma apropriação coletiva do território que é estabelecida por relações vividas que chegam e compõem o dia a dia da escola. Isso envolve desenvolver novos significados ao longo do cotidiano.

Para compreender as demandas territoriais, Haesbaert (2002) retoma as relações da ciência com o conceito de território, que pode ser compreendido como um conceito flutuante, com conotação material e/ou simbólica. Para isso, concebe o território tanto como “naturalista” quanto como “emocional” (HAESBAERT, 2002, p. 118), propondo um encontro do natural com o emocional e fazendo emergirem as relações afetivas dos participantes com o espaço. Aqui, destaca-se a importância dessa dimensão para a presente tese, visto que um educandário fronteiriço é muito mais que uma escola, é um espaço coletivo entre sujeitos de diferentes realidades, inclusive, nacionais. Não apenas em sala de aula, nas demandas de ensino, esses vínculos vão sendo criados. À medida que os projetos de pesquisa e extensão vão sendo implementados pelo corpo docente, as relações sociais vão fortalecendo-se no sentido de ocupar espaços que, até a chegada do IF, não eram ocupados nesse município.

Um ponto comum entre essas diferentes versões sobre o território é que ele é sempre visto muito mais dentro das dimensões política e cultural do espaço do que em sua dimensão econômica. Apenas numa dessas vertentes “naturalistas”, a função econômica torna-se o fundamento da definição de território, enquanto base “vital” de recursos para a sobrevivência humana. Embora não esteja implícita aqui nenhuma defesa da separação dessas esferas – muito pelo contrário, consideramos que elas jamais podem ser vistas isoladamente – não há dúvida de que, tradicionalmente, a concepção de território sempre esteve mais próxima das ideias de controle, domínio, apropriação (políticas e/ou simbólicas) do que da ideia de uso ou de função econômica. (HAESBAERT, 2002, p. 119)

A heterogeneidade do espaço incorpora laços de identidades que pertencem às práticas sociais de ambas as nacionalidades. A apropriação do território, por meio de relações estabelecidas em diferentes segmentos, liga emocionalmente os sujeitos que ali vivem, isso porque nenhum espaço é estanque, hermético ou isolado. As redes que são criadas, enraízam-se e permeiam o território de forma a superar a distinção nacional, perpassando os marcos divisórios sem que sejam percebidas. O cotidiano permite essa ligação sistemática. Haesbaert

(2002) classifica como simplista o olhar do território a partir do Estado e de suas fronteiras materiais, cabendo aos pesquisadores e pesquisadoras do campo da Geografia perceberem que o território é “fruto de uma apropriação simbólica, especialmente através das identidades territoriais, ou seja, da identificação que determinados grupos sociais desenvolvem com seus ‘espaços vividos’” (HAESBASERT, 2002, p. 120).

A apropriação desenvolve-se pelas “vivências” do espaço, em que, na esfera social e histórica, os sujeitos fazem uso do território, gerando nele uma relação de poder que perpassa o domínio do Estado. Quando cheguei na fronteira e observei os marcos divisórios, enxergava o “fim” do Brasil. A presença da aduana, para mim, era como um muro, mas os estudantes olhavam esse espaço como contínuo, único e integrado. As relações sociais, familiares e culturais não podem ser “barradas”, pois, para além de um Estado que domina, há as identidades que se apropriam e vivenciam o território. Meu olhar, até então, era o do Estado, da objetividade do território como um produto de ordenamento e administração. Eles, por sua vez, enxergavam o território como algo cultural e simbólico, porque, como habitantes, tinham as relações estabelecidas no e pelo território.

Podemos, então, sintetizar, afirmando que o território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando. Como no mundo contemporâneo vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivenciam-se também, ao mesmo tempo, múltiplos territórios. Ora somos requisitados a nos posicionar diante de determinada territorialidade, ora perante outra, como se nossos marcos de referência e controle espacial fossem perpassados por múltiplas escalas de poder e de identidade. (HAESBAERT, 2002, p. 121)

Ao enxergar o território como uma relação de forças, passo a perceber e distinguir os elementos de domínio e apropriação. De acordo com Haesbaert (2002), na contemporaneidade, são múltiplos territórios que emergem de único espaço, coexistindo e promovendo significados para essa parcela do espaço. Cabe, aos pesquisadores e pesquisadoras, entreverem suas pesquisas e pincelarem suas referências, encontrando os elementos – seja de escala ou de domínio/apropriação – estudados nesse espaço. Recordando de Barracão, logo que iniciei minha trajetória como docente na fronteira, enxergava a presença do controle, especialmente na Receita Federal, como um marco importante no fluxo de cargas e produtos, dado que o pátio estava sempre movimentado com caminhões brasileiros, argentinos, chilenos, uruguaios, entre outros. Concomitante a isso, um aluno solicitou-me para sair mais cedo da aula, pois tinha de ajudar a “passar o camarão que chegou”. Curioso, como um forasteiro, perguntei se ele fazia

isso seguidamente e, prontamente, sem nenhuma vergonha, o jovem afirmou que sim, sempre que era necessário. Enquanto docente, estava observando duas formas (desiguais ou não) de forças: a do Estado, que controla e regula, e a dos sujeitos, que utilizam das possibilidades do contrabando e do descaminho como forma de trabalho e renda.

A escolha do conceito de território busca suprir as demandas que emergem dessa parcela do espaço geográfico. Haesbaert (2002) elenca a importância de explicitar o entendimento conceitual para demarcar o campo de pesquisa e assim muitas formas de apropriação e entendimento vão sendo construídas.

Considerando o conceito, sempre, como produto do jogo entre “realidade” e representação, uma indissociável da outra, sendo criado para decifrar o real e ao mesmo tempo tendo o poder de se impor sobre esta realidade (produzindo outras), devemos demonstrar como se dá esta interação entre uma dimensão mais concreta e uma dimensão mais abstrata, o conceito como um elemento constituinte da própria realidade, no sentido de realidade concomitantemente física e simbólica, materialidade e representação. Assim, seria difícil aceitar uma concepção puramente “abstrata” (“idealista”) ou “concreta” (“materialista”) do território. (HAESBAERT, 2002, p. 135)

Trabalhar com o conceito buscando relacionar o teórico ao real, exercitando enxergar em nossas pesquisas diferentes dimensões, é o desafio proposto por Haesbaert (2002). A sustentação teórica surge como um alicerce da pesquisa, cuja demanda reside justamente no encontro do simbólico, da vida na fronteira, suas relações e em como o lecionar nessa parcela do espaço geográfico pode modificar o docente em seu fazer – algo que vivenciei em Barracão e busquei estudar com os docentes em um outro *campus* fronteiro, na cidade-gêmea da Guajará-Mirim. Analisar como o território fronteiro é algo que está ligado à trajetória do professor, da professora e sua docência é o objeto da presente pesquisa. A intenção é romper a visão do território como simples instrumento de domínio político e/ou econômico, assim, aproximando o território, com as vivências, dos sujeitos no espaço e de como isso está presente na área de fronteira no corpo docente. Para além da visão do território como instrumento político, a tese também buscou infringir um entendimento do território como uma parcela determinante e condicionante dos sujeitos. Compreender as relações simbólicas do território é entender as particularidades das trajetórias de cada um e cada uma, buscando tecer relações entre os espaços e suas possibilidades.

Território simbólico é identidade e poesia: vive-se o espaço e a arte do cotidiano. Se, na dissertação, pude observar quais os elementos simbólicos dos/as jovens estudantes fronteiros e suas percepções da instalação de um *campus*, nesta tese, busquei compreender como o corpo docente percebe esse estar na fronteira em suas trajetórias. Haesbaert (2002) elucida que

Geografia é expressão do território: estamos sempre atrelados a um território que nos produz e pelo qual somos produzidos. A sala de aula é o encontro de pessoas e espaços e, na fronteira, não é diferente. Cabe, agora, buscar traduzir essa relação tão cara para nós, pesquisadores da Geografia, e que encontra uma lacuna na formação de docentes. Território expressa muito mais que concretudes: ele resgata identidades e, por meio delas, permite uma leitura simbólica de identidades coletivas. Identidades são forjadas e fortalecidas, cabendo ao corpo docente perceber os seus sentidos e práticas.

A partir de definições conceituais e percebendo a dimensão do território, Haesbaert (2014) apresenta um dos fatores que mais me inquietou ao longo da vivência na fronteira como docente: podemos viver sem um território? Com o olhar da Geografia, tal pergunta parece óbvia, pois somos parte e produzimos o espaço. Porém, na prática docente, tal questionamento é válido porque, nos cursos universitários, formam para lecionar em todo e qualquer espaço e, muitas vezes, acreditamos que podemos lecionar de forma desconectada da dimensão espacial. A formação é de docente, independentemente do local, iremos lecionar futuramente, o que acaba não mobilizando para uma formação sensível ao espaço no qual a escola está inserida. Os territórios, enquanto dimensão espacial, apresentam a possibilidade de encontrar um sentido múltiplo e relacional com o espaço. Eu, que até chegar na fronteira enxergava o “fim” do nosso território, percebi que as relações e constituições dos sujeitos estendem-se para além da marca política.

Enquanto geógrafos, estamos preocupados em elucidar as questões atinentes à dimensão espacial e à territorialidade enquanto componentes indissociáveis da condição humana. Decretar uma desterritorialização “absoluta” ou o “fim dos territórios” seria paradoxal. A começar pelo simples fato de que o próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua especialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. Sociedade e espaço social são dimensões gêmeas. Não há como redefinir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, “territorial”. (HAESBAERT, 2014, p. 20)

A relação dos sujeitos com o espaço constitui uma das principais dimensões do estudo dos geógrafos. Como cientista da área, Haesbaert (2014) narra suas distintas territorialidades. Com isso, o autor coloca em evidência que a especialização é uma dimensão que constitui os sujeitos de forma individual e/ou coletiva. O conjunto especial em que estamos inseridos é primordial para compreender as relações estabelecidas. Com os/as docentes que chegam em uma fronteira, como fruto de sua trajetória profissional, não é diferente, pois nessa parcela do espaço irão deparar-se com um contexto territorial único, que traz novas perspectivas e desafios. Ao optar pela leitura do território simbólico, busquei as relações estabelecidas com o território

que crescem e são percebidas pelos participantes em seu cotidiano espacial. O que está proposto aqui é trazer esse debate de cunho geográfico para compreender como se dá a dimensão territorial para docentes que foram lecionar na fronteira. O vínculo entre a Geografia e a Educação, conforme proposto na seção anterior, ocorre a partir do estudo de um fenômeno educacional – a expansão da RFEPCT – e das trajetórias docentes, as quais foram vinculadas a partir do conceito de território, conforme proposto por Haesbaert (2014).

Muito mais que simples paisagens, os espaços – quando vivenciado por pessoas – passam a ter um sentido constituinte do ser; e esse entendimento reforça que nossas relações com a Geografia do espaço criam identidades. Tanto Haesbaert (2014) quanto Massey (2015) trazem elementos que são constituintes dos sujeitos para entendermos suas trajetórias. E estas não podem ser vistas de forma desassociada do espaço. Independentemente das nossas particularidades, sempre estamos vinculados ao território, desterritorializamos e reterritorializamos com o tempo. Nesse sentido é possível deduzir que a dimensão conceitual é fundamental para os estudos que nos propomos realizar, tendo como foco o *campus* Guajará-Mirim, o olhar foi, então, direcionado para o corpo docente e sua relação com o território.

A constituição de um educandário que atende as demandas da população local pode ser considerada uma forma de identidade local e estabilidade, visto que a população passa a fazer uso cotidiano da escola. Até o *campus* de Barracão iniciar suas atividades, estudantes buscavam escolas em outros municípios, especialmente para cursar o Ensino Médio, como em Francisco Beltrão – distante 80 quilômetros da fronteira. Esse movimento pendular realizado não é feito apenas por estudantes da Educação Básica, mas, em um número bem mais significativo, por estudantes do Ensino Superior. Após a instalação do *campus* em Barracão, reduziu-se o fluxo de estudantes de Ensino Médio que se deslocavam para fora do município. Além de atender à população local (o que inclui o município de Dionísio Cerqueira-SC, com conurbação com Barracão-PR), o *campus* começou a assistir os jovens de municípios adjacentes, como Bom Jesus do Sul-PR, Ampére-PR, Santo Antônio do Sudoeste-PR, Guarujá do Sul-SC, entre outros. A situação descrita revela que a escola passou a ser um elemento aglutinador da população.

As relações do sujeito com o espaço possibilitam perceber uma integração social, na qual os elementos de pertencimento emergem do cotidiano. Quando migrei de Porto Alegre para uma pequena cidade fronteira foi possível perceber essa íntima relação, na qual os sujeitos sentem-se parte do espaço. É viver, ocupar e relacionar as trajetórias de vida com a fronteira e com o sentido de apropriação. Ao longo da pesquisa de mestrado, realizada com os/as estudantes do IF, foi possível inferir que eles enxergavam o espaço com muitos sentidos topofílicos, com uma dimensão social coletiva. A presença da aduana pouco (ou nada) interferia

no cotidiano, o transpassar da fronteira estava no fazer diário dos sujeitos, e a questão cultural, os símbolos e as vivências não estavam limitados ao território argentino ou brasileiro: eles espalhavam-se por um território que se estende por ambos os países. Por mais que os limites políticos existam, no cotidiano da fronteira, eles são secundários. As barreiras são simples acordos políticos que, de maneira prática, são subjetivos demais para essa população.

Ao mesmo tempo que a vida transcorria como um passar de marcos invisíveis, a realidade dos aparelhos urbanos e o trabalho de fiscalização nas aduanas me lembravam que ali era o início/fim de dois países. A realidade das políticas de regulação do Estado misturava-se ao cenário de integração social. Eu que cheguei na Tri Fronteira observo essas dinâmicas como se estivesse em um teatro: o palco era a fronteira e os atores eram os sujeitos que ali habitam, sujeitos que circulam, com chegadas e partidas. Enquanto a população local circulava com grande liberdade, caminhões de cargas (com placas da Argentina, Brasil e Chile) paravam e eram fiscalizados; e os turistas, veículos com placas de outros municípios, eram retidos para uma fiscalização.⁶ No verão, devido ao grande número de turistas argentinos que ingressam no Brasil para desfrutar das férias no litoral catarinense, as filas migratórias eram extensas.

Além das duas dimensões da vida no território – a do controle e a do viver cotidianamente o espaço –, coexistiam o território velado do contrabando e do descaminho. Os sujeitos sabem da existência e, para quem ali habita, a prática é normal, fazendo parte do (sobre)viver. Coloco como uma outra dimensão, pois quem a prática sabe das regulações do Estado e reconhece que o território exerce um controle e, mesmo assim, por motivações particulares, busca burlar. Na sala de aula, ocorria o encontro das duas primeiras dimensões, eu, como docente, com a visão do território como controle; e os/as discentes com o olhar do território vivido. Foram eles e elas que me ensinaram a ter um olhar mais sensível e perceber, por exemplo, as práticas não legais como algo natural, típico dessa região. Foi na escola, nas práticas e nas vivências que percebi o quão forte é a relação desses sujeitos com o território.

As distintas dimensões do território, já elencadas aqui, ganham, na minha prática, uma relação de confluência. E nisso reside o foco de Haesbaert (2014) quando questiona se não caberia à Geografia essa visão “integradora” do território.

Assim, se a Etologia tende a colocar a questão de porque muitos animais se comportam “territorialmente”, a Ciência Política procura discutir o papel do espaço na construção de relações de poder, e a Antropologia trata da questão da criação de símbolos através do território. Não caberia à Geografia, por privilegiar o olhar sobre a espacialidade humana, uma visão “integradora” de território capaz de evidenciar a

⁶ Como meu veículo era emplacado em Porto Alegre, sempre, ao cruzar a fronteira, acabava sendo parado. Essas situações diminuíram à medida que se vai conhecendo os sujeitos e suas dinâmicas.

riqueza ou a condensação de dimensões sociais que o espaço manifesta? (HAESBAERT, 2014, p. 75)

A proposta do autor é aproximar as distintas visões, buscando evidenciar as manifestações sociais do território como foco na espacialidade humana. Conseqüentemente, concebe o território como forma indissociável das relações humanas com o espaço, suas relações culturais. E, de forma mais ampla, é o contexto histórico do território que permite essa identidade. Assim, o território é concebido tanto como uma relação política quanto como um processo de identificação social. Diferente das outras facetas territoriais, a escola é transformada pelos sujeitos – estudantes, docentes, mães, pais, responsáveis, servidores etc. (HAESBAERT, 2014). Essa visão integradora me fez perceber elementos que, até então, estavam invisíveis para mim. Superar a relação do território como controle/poder possibilitou um amadurecimento docente que, a partir disso, passou a compor minha prática na escola e, até mesmo, na pesquisa.

Os sujeitos e o espaço constituem-se de forma integradora, proporcionando uma constituição única. O questionamento que pode ser feito é: qual a diferença de uma escola municipal e/ou estadual e um *campus* do IF localizado na região de fronteira? Diferentemente de uma escola, na qual os educadores são originários da fronteira – que fazem parte desse universo simbólico –, em um *campus* recém-instalado, grande parte do corpo docente migra de outros centros para lecionar nessa região. A interiorização da educação profissional tem como consequência a interiorização da mão de obra docente. Desse modo, dentro do que concebe Haesbaert (2014), esses sujeitos, professores/as, irão vivenciar uma nova realidade territorial e, no meu caso particular, muito diferente da qual estavam habituados. O/A docente, após se desterritorializar, reterritorializar-se-á na fronteira, e esse é o processo de territorialização vivenciado por docentes.

Esse ponto é fundamental na obra dos autores: os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e de reterritorialização. Muito mais que uma coisa ou objeto, o território é um ato, uma ação, uma relação, um movimento (de territorialização e desterritorialização), um ritmo, um movimento que se repete e sobre o qual se exerce um controle. (HAESBAERT, 2014, p. 127)

O movimento de des-re-territorialização carrega consigo marcas do território – espaço vivido – e, de certo modo, foi isso que Haesbaert (2014) apresentou na abertura da obra, por meio de trajetória de vida, reportou-se a sua eterna des-re-territorialização, que começou no Rio Grande do Sul, ganhou o Brasil e rompeu fronteiras pelo mundo para chegar no Rio de Janeiro. E nessa perspectiva cabe aos/às docentes entenderem suas trajetórias até chegar em um *campus*

fronteiriço. Ou seja, retomar os territórios vividos até chegar na fronteira. Essa trajetória de vida, com espaços específicos, pode desvendar o que marca a prática de cada docente, mas, ao mesmo tempo, é capaz de contribuir para entendermos o que esse movimento significou para cada um deles/as.

Haesbaert (2014) revela que os sujeitos são compostos por múltiplos espaços; e compreender a trajetória de cada professor é, antes de tudo, conhecer suas vivências espaciais. Assim, é possível entender as múltiplas dimensões que os indivíduos compõem pelo espaço. A reterritorialização não ocorre em um novo sujeito, pelo contrário, ele já carrega consigo signos de outros espaços e tempos. Somos, de tal forma, uma soma. Massey (2015) atenta para o espaço como praticado e como possibilidade de entendimento da relação sujeito-espaço. A geógrafa rejeita o direcionamento nas questões econômicas, enfatizando as questões étnicas e de gênero. A visão tradicional de território como controle muda o enfoque para um olhar concentrado em sujeitos.

A dimensão posta por Haesbaert (2014) coloca o espaço como constituinte dos sujeitos. Ao tratar a experiência como total, evidencia a dimensão de trocas na perspectiva da apropriação das dinâmicas espaciais pelos sujeitos e os docentes a partir da perspectiva temporal, que passam por experiências espaciais na fronteira. Então é impossível, nessa perspectiva, entender os sujeitos como independentes das relações espaciais. De alguma forma, o espaço irá afetar/modificar os docentes.

Massey (2015) adota o conceito de espaço e tal definição “foi alcançada no diálogo mais amplo entre as ciências ‘naturais’ e ‘humanas’” (2015, p. 57). Na apresentação de sua obra (na edição brasileira), o professor Rogério Haesbaert aponta que, independentemente da tradição escolar e/ou do conceito adotado, a intenção de Massey (2015) foi apresentar uma proposta que abarcasse a dimensão espacial de coexistência. Para tanto, para Haesbaert (2014), seja lugar na concepção anglo-saxônica e/ou “território” no olhar da Geografia latino-americana, os conteúdos conceituais são partilhados por mais que muda a grafia. A Geografia praticada está em vivências e trajetórias, tanto Haesbaert (2014) quanto Massey (2015) buscam trazer a Geografia para compreender os sujeitos.

As dinâmicas presentes no território e as relações estabelecidas entre os sujeitos e uma parcela do espaço geográfico guiam para pesquisar os docentes que atuam no *campus* Guajará-Mirim. Desse modo, Massey (2015) fornece o arcabouço teórico na compreensão das trajetórias e suas existências no e pelo espaço, como algo aberto, dinâmico e coexistente, reafirmando a existência de múltiplos espaços, mesmo diante da lógica globalizante homogeneizadora. Para isso, a autora apresenta o conceito de “coetaneidade” – a presença coexistente de vivências e

objetos. Assim como Haesbaert (2014) e a concepção de “multiterritorialidade”⁷, Massey (2015) propõe superar a divisão da concepção dos espaços, compreendendo a fluidez das dinâmicas existentes.

O olhar para a dimensão do espaço, segundo Massey (2015), reside justamente em sua relação com o tempo: para a autora, o tempo é a dimensão da mudança e da transformação, enquanto o espaço simboliza a coexistência, as relações. Assim, a autora coloca que tais dimensões não são autônomas:

Primeiro, reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até intimamente pequeno. [...] *Segundo*, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência, da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são coconstitutivos. *Terceiro*, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de histórias-até-aqui. (MASSEY, 2015, p. 29)

Cabe, então, sempre enxergar o tempo e o espaço como elementos de análise, que, juntos, criam a possibilidade de compreensão dos fenômenos analisados. Logo no início da obra, a autora localiza o leitor para o seu entendimento sobre o espaço e, desse modo, fica evidente a abertura da parcela do espaço geográfico para as relações, multiplicidades e pluralidade. A relação de trajetórias é o que a professora destaca como *estórias-até-aqui*. Evidencio dois fatos centrais para minha pesquisa e para o campo da Geografia que mira educandários fronteiriços: a pluralidade e multiplicidade estão relacionadas a um espaço que mantém relações com dois países. Um grupo de sujeitos que permeia distintas nacionalidades, mas que flui pelo espaço como contínuo, com isso, criando identidade. Isso faz com que a construção e modificação sejam constantes e ocorram a todo o tempo. Com a chegada de uma instituição de ensino nessa parcela do espaço, as relações sociais adentram os seus muros e reproduzem as condições espaciais na escola. Nesse ínterim, são elementos vivenciados e carregados para a pesquisa, relacionando espaço e trajetórias.

Os apontamentos da dinâmica espacial colocados por Massey (2015) revelam como a mudança espacial pode possibilitar novas leituras, pois quem chega depara-se com a realidade

⁷ A apresentação da edição brasileira do livro de Massey (2015) é do professor Rogério Haesbaert, que salienta a importância dos estudos da autora para sua concepção e entendimento de multiterritorialidade.

espacial constituída de (novos) simbolismos. Cabe salientar que, assim como o espaço produz, ele também é produzido pelos sujeitos, por isso, o corpo docente que chega também contribuirá para essa multiplicidade de existência e produção do espaço. Mais que isso, é importante considerar que quem chega porta outra dimensão espacial, de tempos e vivências que marcaram, de algum modo, a existência de cada um e cada uma. E é justamente aqui um ponto crucial para a autora e de grande importância para esta pesquisa e, ao mesmo tempo, para ser levado em consideração tanto para quem lê esta tese como para pesquisadores que considerem o espaço como plano de estudo: o que se analisou neste estudo foram, o que Massey (2015) considera, *estórias-até-agora*⁸, que são percepções sobre o espaço pelo olhar de sujeitos em um determinado momento de sua trajetória. E nisso constitui-se a riqueza da narrativa, um momento de pausa e de olhar, em que a pesquisa é igualmente realizada em um mesmo espaço, porém com tempos distintos, que pode levar a outras respostas e a novas cosmologias.

A aplicação do conceito proposto por Massey, nesta pesquisa, carrega a perspectiva de olhar um espaço por meio das narrativas em determinado tempo. Assim, considerando, a partir de algo relatado pelo corpo docente, uma história interpretada, relatada. Para Massey, isso possibilita uma coetânea de trajetórias simultâneas que, juntas, constitui o espaço (MASSEY, 2015). A pluralidade de *estórias-até-agora* forma o espaço que deve ser visto como algo aberto, heterogêneo e não estanque.

É o que estou chamando de espaço como a dimensão de trajetórias múltiplas, uma simultaneidade de estórias-até-agora. O espaço como dimensão de uma multiplicidade de durações. O problema tem sido a velha cadeira de significado-espaço-representação-estase continua a exercer o seu poder. (MASSEY, 2015, p. 49)

A busca de Massey (2015) por romper com a visão estanque do espaço, assim como sua relação oposta à dimensão temporal, vai ganhando força nas propostas de aproximação entre múltiplas trajetórias para compreender as dimensões vivenciadas. A autora reforça a proposta de refutar a leitura espacial compartimentada, procurando tecer as múltiplas possibilidades presentes nessa parcela. Em sua leitura, o espaço não pode ser entendido como fixação, estabelecendo um debate que leva a observar as relações entre espaço e tempo não como opostas e/ou dicotômicas, mas pelo contrário. Massey (2015) aproxima as relações temporais e espaciais, menosprezando a ideia de a importância temporal ser mais significativa que a espacial ou, como em alguns casos, ignorando o tempo como elemento fundamental das pesquisas. A

⁸ Como nota de tradução, o livro apresenta o conceito original que, no inglês, seria “*Stories-so-far*”.

proposta é justamente observar o espaço-tempo como um acontecimento múltiplo, composto por trajetórias, objetos e construções.

A dicotomia da percepção do espaço como imóvel, sem novidades, enquanto o tempo como aberto ao novo é rompido pela possibilidade de ver esse acúmulo múltiplo no espaço. Dar vida, olhar para o espaço superando a dicotomia espaço-tempo, possibilita ampliar o olhar sobre as múltiplas experiências do espaço, enxergando-o de uma maneira alternativa para a prática da pesquisa. Todavia, para que isso ocorra, um processo de desconstrução deve estar à frente dos estudos. Na trajetória de vida dos professores, cada território, cada experiência significa um espaço e um tempo específico. E, ao longo de uma vida, o que queremos encontrar é o quão significativo para sua trajetória é/foi lecionar na fronteira.

Diferentemente de Laclau e De Certeau, Derrida não emprega a terminologia do espaço como simples categoria residual de negatividade temporal. Ele lhe dá atenção explícita por ela mesma. O próprio conceito de *différance* traz em si uma imaginação, tanto do temporal quanto do espacial (diferimento e diferenciação). Derrida é explícito, também, sobre certos aspectos do espaço que, eu afirmaria, são cruciais (espaço como intervalo e mantendo aberta a possibilidade de um futuro também aberto). (MASSEY, 2015, p. 81)

As raízes do entendimento de Massey (2015) estão na Filosofia, onde a geógrafa encontra a quebra da unicidade do entendimento do espaço. A autora transporta tal entendimento para seus estudos, visando superar a visão estruturalista e trazer a espacialização como um conceito fundamental para compreender as dinâmicas do espaço. Posso inferir que especializar é compreender as dinâmicas múltiplas presentes no espaço, aglutinando o olhar temporal e espacial. Nessa perspectiva de perceber o espaço como um intervalo, algo aberto, a discussão da produção dos sujeitos a partir das relações estabelecidas possibilita novas leituras futuras. Ou seja, o que é vivido hoje pode ser percebido de uma forma diferente – a depender do tempo e do espaço. As relações estabelecidas possibilitam formas de produzir essa diferença e, com ela, de compreender os fenômenos.

Massey (2015) coloca o espacial como indissociável do temporal, como um movimento integrante do espaço. Para isso, perceber o espaço como um intervalo é olhar as duas dimensões como produtoras do território. Assim, a escuta de docentes é uma forma de compreender e estudar a fronteira a partir das relações territoriais estabelecidas por professores e professoras que lá foram atuar.

E, provavelmente, algo que faz disso uma manobra particularmente traiçoeira para a desconstrução em relação a uma reconceituação da espacialidade é aquela da herança: a da associação de texto/escritura e espaço. É particularmente difícil mudar a

imaginação a partir de uma incumbência que visa romper a suposta integridade das estruturas espaciais rumo a uma coreografia espaço-temporal generativa sempre em movimento, quando a própria noção de desarticulação de estruturas tem sido, tão frequentemente, trazida como desarticulação *do* espaço *pele* tempo. Como o próprio Derrida escreve, “o efeito da espacialização já implica uma textualização” (1994, p. 15). Chegando a este ponto por outro ângulo, sugere-se o que poderia significar demonstrar *não* o que o mundo (espaço-tempo) fosse como um texto, mas que um texto (mesmo que num sentido mais amplo do termo) fosse, simplesmente, como o resto do mundo. E, assim, poderia ser evitada a tendência, que existe há tanto tempo, de subjugar o espacial ao texto. (MASSEY, 2015, p. 88)

Pode-se crer que especializar é conceber o espaço como movimento. Para tanto, a escrita (compreendida como história do espaço) é como um testemunho do que Massey (2015) considerou as *estórias-até-agora*, que possibilitam a multiplicidade do espaço. E, nessa perspectiva, os sujeitos estão a todo o momento escrevendo o seu texto, nessas linhas, há o tempo e o espaço, vivências e momentos. É a trajetória de vida dos sujeitos que cria significados. A proposta de um novo olhar coloca o espaço como contínuo, como fluxo, e não como pausa; e essa coexistência permite que múltiplas trajetórias estejam contidas nessa parcela, cada qual como seu texto (narrativa) e percurso. Ao vivenciar a realidade, novas emergências espaciais surgem, e, a partir delas, mais um ponto em nossa trajetória.

Nessa relação, a proposta da presente pesquisa foi construir os textos dos docentes que foram lecionar na fronteira e colocar, nessas linhas, o que portaram para ali e como é estar nessa parcela do espaço. Para esta pesquisa, consideramos a vida como um especializar dos participantes, sua relação com o espaço e a criação de um texto do ser, estar e relacionar-se no espaço. As trajetórias foram construídas a partir de suas narrativas, que, de forma livre, deixam os participantes confortáveis para revelarem suas vivências espaciais – ou, em outros termos, os pontos de sua trajetória.

Se o tempo deve ser aberto para um futuro novo, então o espaço não pode ser equiparado com os fechamentos e horizontalidades da representação. De um modo mais geral, se o tempo deve ser aberto, então o espaço tem de ser aberto também. Conceituar espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política. (MASSEY, 2015, p. 95)

Para Massey (2015), olhar o espaço como estático é uma forma de subjugar-lo, visto que suas multiplicidades acabam sendo negligenciadas. E, para além disso, quebram-se as possibilidades e leituras históricas e políticas presentes nessa parcela do espaço geográfico. De acordo com a autora, fechar o espaço, tornando-o estático, é impossibilitar a emergência do texto, ou seja, das coexistências que habitam essa parcela. A proposta é permitir a abertura ao múltiplo, ou seja, as distintas possibilidades que o espaço nos permite. A narrativa dos

participantes pode ser compreendida como parte integrante da construção do espaço, e, para entender o complexo, é necessário começar pelo subjetivo e pelo concreto: elementos particulares que, para Haesbaert (2014), compõem o território em suas distintas dimensões. Em síntese, Massey aponta que:

Se o tempo se revela como mudança, então o espaço se revela como interação. Neste sentido, o espaço é a dimensão social não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido de envolvimento dentro de uma multiplicidade. Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas suas formas – diversidade, subordinação, interesses conflitantes. (MASSEY, 2015, p. 97-98)

Conceber o espaço como um recorte aberto e como o tempo possibilita um olhar múltiplo sobre a esfera das trajetórias e da imaginação. Isso revela que, em nossas vidas, os “espaços” constituem-nos ao mesmo tempo que são constituídos por nós. Massey (2015) atenta para o fato de que não se está reduzindo a importância do tempo, mas ampliando a concepção do espaço, porque esse conceito é mais do que uma simples distância, uma pausa, um sistema fechado. A proposta de expansão da RFEPCT e sua chegada na fronteira fizeram com que trajetórias distintas se cruzassem nesse espaço, demonstrando que ele nunca fecha e nunca para, seja fronteiro ou não. Ele se multiplica. Um simples exercício, aproximando-se da tese aqui proposta, de tecer as ideias de Massey e Haesbaert é lançado. A presença da escola com uma dimensão política da presença do governo no espaço encontra uma cultura da fronteira (seja em seus núcleos familiares seja nas demais relações sociais já apontadas aqui). Contudo é nesse “palco” chamado espaço que múltiplas trajetórias têm coetaneidade, ou seja, uma simultaneidade conectada. São histórias sendo feitas agora e o corpo docente tem muito a revelar sobre o lecionar na fronteira.

Enxergar o espaço como liso em sua origem filosófica de Deleuze e Guattari – tanto Massey (2015; 2017) como Haesbaert (2002; 2014; 2017) consideram que a superfície geográfica está sempre pronta para o novo ou, como Massey sugere, o *devenir*. Tais modificações irão constituir-lo com o tempo; e, assim, o espaço nunca será o mesmo porque está em constante modificação. O *devenir*, para Haesbaert (2002; 2014), são as novas territorialidades que irão emergir no espaço, re-territorializando. As trajetórias são tecidas no e pelo espaço, recriando-o, e, para exemplificar, Massey (2015) utiliza os trens londrinos, sugerindo que “você não está apenas viajando através do espaço ou cruzando-o, você o está modificando um pouco” (MASSEY, 2015, p. 175), isto é, o espaço está sempre sendo modificado. E nós, professores e professoras, em nossas trajetórias, fazemos parte de uma construção territorial. A pausa, o

momento da escuta das narrativas, busca entrelaçar espaços e tempos que levaram os/as docentes até a fronteira e, com isso, inferir como eles/elas se percebem nesse processo e como esse processo toca eles/elas e sua prática profissional.

Entendemos que os sujeitos vivenciam o espaço de forma a relacionar-se com trajetórias, objetos e vivências. Se transpor o exemplo de Massey para a prática docente, ao chegar em um novo espaço, o docente irá relacionar-se com multiplicidades e territorialidades. E essas relações do espaço são explicadas por Massey (2015) por meio do movimento do exterior/interior, pelo qual considera que o espaço não é apenas externo, mas igualmente interno dos sujeitos. A subjetividade do espaço afeta os sujeitos, possibilitando novos olhares. Assim como as novas vivências produzem a diferença, pois, no cotidiano, as relações estabelecidas irão determinar contatos entre o ser e a realidade territorial.

Na minha prática profissional na fronteira, especialmente no diálogo com os/as colegas professores e professoras, pude inferir o quanto a dimensão simbólica do território modifica o fazer docente. Com isso, busquei, na proposta de tese, emergir dessa dimensão o docenciar na fronteira com o foco nas relações espaciais. Segundo Massey, “todos os espaços são, de algum modo, regulados socialmente” (2015, p. 217) e disso surgem diferentes formas de afetação. Na fronteira, essa regulação perpassa a dimensão nacional e, de algum modo, propõe uma multiplicidade territorial que coloca em evidência diferentes países. Na pesquisa de mestrado, realizada na fronteira, foi possível vivenciar os múltiplos elementos que chegavam na escola, pois, como já apontado, as relações espaciais constituídas perpassavam a aduana, a escola e demais esferas do Estado e ganhavam vida. Para além disso, há um processo de mudança: em sua grande maioria, o corpo docente desloca-se de um espaço central, “bem-sucedido” academicamente, para uma periferia educacional. Esse deslocamento – muito comum nos grandes municípios quando docentes lecionam nas periferias da cidade – muda de escala, a interiorização (e porque não considerar um deslocamento para o oeste em nosso território) coloca os professores em contato com uma nova realidade espacial, que, em muitos casos, nunca é conhecida.

Massey (2015) contribui para esta pesquisa porque permite enxergar o espaço para além de lógicas binárias, proporcionando observar a fronteira como aberta, porosa e múltipla. Esse cenário fronteiriço no qual os/as docentes desembarcam não é fechado e delimitado, pelo contrário, o fluxo de relações é tão intenso que a construção e as relações emergem nas trajetórias, modificando e constituindo o espaço.

Estamos sempre, inevitavelmente, construindo espaços e lugares. As coesões temporárias das articulações de relações, os fechamentos parciais e provisórios, as práticas repetidas que modelam seu caminho para se tornarem fluxos estabelecidos, estas formas espaciais refletem as necessárias fixações de comunicação e identidade. (MASSEY, 2015, p. 248)

Somos indissociáveis do espaço e das relações com ele, visto que, constantemente, somos produtos e produtores do território em que estamos. Ao lecionar não é diferente: relacionamo-nos com sujeitos, com suas Geografias, imbricadas de espaços e vivências. Massey (2015) elenca que, independentemente da nossa intencionalidade, estamos sempre construindo espaços; e essa lógica é transportada para a relação docente, que, em determinado momento da sua trajetória profissional, chega na fronteira. É o encontro de trajetórias que partilhará o espaço a partir desse momento. Para além disso, falamos de tempo e espaço construídos pelas articulações dessas trajetórias que revelam um fluxo de vivências.

Na dissertação que defendi em 2017, meu olhar direcionou-se aos jovens fronteiriços e aos sentidos estabelecidos por eles a um *campus* recém-instalado da RFEPCT. Na ocasião, as relações espaciais dos jovens com o *campus* e com a fronteira revelavam uma topofilia dos/das estudantes, demonstrando quanto o viver na fronteira é uma relação de pertencimento e carinho. O *campus*, na fronteira estudada, possibilitou uma nova realidade escolar, ampliando o pensamento daqueles jovens. Conseqüentemente, a emergência da fronteira como lugar para os jovens, um ponto de afeto e relações de pertencimento, reafirmava uma fixação no espaço – consoante com os pressupostos de Massey (2015), que sugere a fronteira como o lugar de emoção, ou seja, interioridade. Já nesta tese, o olhar volta-se para o corpo docente e suas relações territoriais, tendo em vista tecer as relações interior e exterior do sujeito e compreender suas trajetórias, cuja multiplicidade espacial torna-se fundamental para o entendimento da pesquisa.

O espaço é tão desafiador quanto o tempo. Nem o espaço nem o lugar podem fornecer um refúgio em relação ao mundo. Se o tempo nos apresenta as oportunidades de mudança e (como alguns perceberiam) o terror da morte, então o espaço nos apresenta o social e seu mais amplo sentido: o desafio de nossa inter-relacionalidade constitutiva – e, assim, a nossa implicação coletiva nos resultados dessa inter-relacionalidade, a contemporaneidade radical de uma multiplicidade de outros, humanos e não humanos, em processo, e o projeto sempre específico e em processo de práticas através das quais essa sociabilidade está sendo configurada. (MASSEY, 2015, p. 274)

Ao perceber as relações estabelecidas nesse educandário, especialmente a origem do corpo docente e os deslocamentos realizados por eles, o olhar desloca-se para a formação docente. Dentro dessa concepção de compreender os sujeitos e suas relações espaciais, a autora

coloca-nos a pensar em cada ponto da trajetória pessoal e profissional como um momento distinto, mas fundamental para se entender quem se é. Nossas experiências proporcionam mudanças e, nesse processo prático, encontramos quem somos e por qual motivo somos dessa forma. A partir das narrativas docentes, o que propomos é compreender os significados que os docentes atribuem à sua trajetória, especialmente a respeito do momento que eles chegaram na fronteira.

Através de sua concepção relacional de espaço, Massey definiu lugar como uma imbricação de múltiplas trajetórias, considerando o movimento e a transformação como constituintes fundamentais na construção do espaço. O termo aparentemente simples “trajetória” sintetiza esta dupla constituição espaço-temporal: não é possível definir trajetória sem vincular de maneira indissociável espaço e tempo. Provavelmente não exista melhor expressão, assim, para romper com a dicotomia entre as categorias mestras, espaço e tempo. (HAESBAERT, 2017, p. 6)

O espaço é muito mais que uma simples parcela de uma área formada por elementos. Ele se materializa a partir do tempo e do espaço. Um encontro. Algo que Massey (2015) já havia revelado ao apontar a coetaneidade tempo e espaço. Esse modo de conceber o espaço, agora, torna-se mais concreto por meio das “trajetórias”, tratadas como uma possibilidade de entendimento das duas categorias “mestras”, como define Haesbaert. A trajetória é, nessas palavras, multiplicidade ou, como posto por Haesbaert (2017, p. 7), “[...]trajetória significa ao mesmo tempo o espaço (geográfico) percorrido e o movimento, o percurso (histórico) dessa jornada, totalmente geminados”. O olhar para o processo de deslocamento de docentes para Guajará-Mirim é, desse modo, compreender suas trajetórias, considerando espaços e tempos – que pausas os trouxeram até aqui. Para isso é fundamental encontrar suas relações com os territórios, pois neles estão suas geografias – parte constituinte do ser.

Nesse contexto, sendo o espaço essa multiplicidade de trajetórias; ao enxergarmos uma escola, temos o encontro de muitas geografias: docentes, discentes e comunidade na qual estamos inseridos. Na fronteira, essa relação ganha força, pois, a partir do que experienciei, as multiplicidades de formações são mais latentes. Exemplifico com o relato de discentes que foram alfabetizados em espanhol; que falam português, espanhol e guarani; que têm, em seus núcleos familiares, distintas nacionalidades e etnias. Fato esse que se torna latente para nós, que, conforme Massey (2017), estamos acostumados a ver/viver um mundo dividido/organizado em localidades e territórios. Ao chegar na fronteira, nossas imaginações são contraditas pelo espaço, o que demonstra que a natureza das relações não respeita os limites nacionais.

Essa leitura ocorre devido à nossa “imaginação geográfica” (MASSEY, 2017, p. 2), ou seja, as geografias que carregamos, as nossas imagens mentais do que concebemos do mundo. Romper com essas leituras e pensar em novas formas de ler, perceber, viver o espaço é uma das propostas deste estudo que, mediante as narrativas docentes, pensa nas habilidades dos professores que foram atuar na fronteira a ampliar seu pensamento e entendimento do espaço. Compreender a fronteira como um espaço de encontros e fluxos é, nesse sentido, entender as dinâmicas estabelecidas pelos/as jovens que ali estudam. Evidentemente que cada espaço se comporta de uma forma. Minha experiência em uma cidade-gêmea na fronteira do Brasil com a Argentina permitiu um entendimento específico que, de algum modo, pode ser usado para compreender as particularidades das experiências de escolas instaladas em outras fronteiras. O que Massey (2017, p. 3) pondera é que cada parcela do espaço tem “muitas histórias acontecendo ao mesmo tempo”, tratando das que a autora nomeia de “coetaneidades”. As relações estabelecidas no espaço coexistem e, a partir disso, constituem uma Geografia do espaço.

Apesar das multiplicidades colocadas é importante destacar que cada movimento interpretativo está associado às vivências particulares. As relações de simultaneidade formam o espaço. Entrementes, o espaço assume uma particularidade para cada sujeito – o qual já tem, em suas experiências anteriores, signos que constituem essas particularidades. Com isso, podemos considerar que o espaço é essa multiplicidade de trajetórias, caminhos percorridos e concepções formadas; e os sujeitos, um acúmulo de *estórias-até-agora*. As relações e experiências anteriores ganham corpo, tornam-se fundamentais para o entendimento e constituição do “agora”. Nossas relações espaciais anteriores formam estruturas de compreensão do presente – somos o que somos, pois vivemos e experienciamos espaços.

O entendimento do território e sua dimensão simbólica servem para perceber o quanto uma parcela do espaço geográfico pode significar. Sair da lógica de território como ordenamento e compreender as relações estabelecidas é possível a partir do olhar de Haesbaert (2002; 2014; 2017). A escuta de docentes, suas trajetórias, que Massey (2015; 2017) coloca como fundamentais para compreender os signos gerados por cada espaço, servem como arcabouço para analisarmos as narrativas dos/as professores/as. Por isso, a análise proposta nesta tese foi pautada no olhar do território simbólico e nas trajetórias docentes.

2.3 A FRONTEIRA E A DOCÊNCIA: O OUTRO EM TERRITÓRIO ALHEIO

Para encaminhar a parte do referencial teórico, na presente seção, apresentamos o entendimento da fronteira aplicado na pesquisa, bem como os elementos fundamentais para compreendermos a constituição formativa para professores e professoras que foi utilizada para analisar as narrativas. No que tange ao conceito de fronteira, o uso de Souza Martins (2019) permite enxergar a parcela do espaço geográfico a partir da experiência do outro. Sair da lógica das fronteiras dos Estados nacionais que, segundo o autor, é muito utilizada nas pesquisas acadêmicas, e focalizar a experiência do outro é a proposta para compreender essa parcela do espaço. De igual importância para o trabalho, as relações de área e delimitações do espaço fronteiriço estão abarcadas por Machado (2010; 2005), especialmente pelo PDFF, o qual serviu como base para a construção de cartografias para o entendimento da dimensão da expansão da RFEPCT. Quanto à experiência docente, Arroyo (2000) baliza no tocante aos processos formativos que, para o autor, ocorrem ao longo das experiências, na constituição do ofício.

Ao mencionar fronteira, cria-se uma imagem hipotética de contrabando, descaminho e situações constantemente reproduzidas nos noticiários. Ao migrar para a fronteira do Brasil com a Argentina, por conta da nomeação em um concurso público para o magistério, em 2015, muitas vezes fui questionado como era viver lá, em algumas oportunidades, relacionando o questionamento à segurança. O que aprendi, porém, com os/as alunos/as foi diferente: uma relação de pertencimento e identidade, algo que acabou desvendado no lecionar na fronteira. O que foi me apresentado:

Essa ampla maioria dos jovens referiram-se à fronteira como algo agradável, simples, pequeno e calmo, sossegado e tranquilo. Por meio dos adjetivos mencionados, os jovens demonstram vários elementos de toponímia⁹ com objetos e elementos urbanos presentes na Tri Fronteira. Isso fica claro não apenas pelos adjetivos elencados por eles, mas também pelos hábitos de frequentar alguns espaços que, com suas práticas cotidianas, despertam um sentimento de lugar onde o espaço passa a ter um significado emocional para aqueles sujeitos [...]

Outro motivo de orgulho para esses jovens é a segurança do local. Sempre que se referem ao lugar onde moram, utilizam adjetivos que remetem à tranquilidade e segurança do interior. Diferentemente dos grandes centros, onde a insegurança e o medo imperam, aqui a monotonia faz com que todos tenham um sentimento de resguardo. Outro fator decisivo para isso é o fato de que, por ser formado por pequenos municípios, a Tri Fronteira possibilita que grande parte dos seus habitantes sejam conhecidos. Se por um lado isso faz com que todos sintam-se mais seguros, por outro, impossibilita o anonimato presente nas médias e grandes cidades. Aqui todos se conhecem, sabem o que fazem, onde residem, o que procuram para se distrair e quais hábitos cultivam. (BOHRER, 2017, p. 123-124)

⁹ Para Valdés (2009 *apud* DIAS, 2012), toponímia pode ser entendida como um sentimento de amor e pertencimento ao lugar. Através desse sentimento, a comunidade passa a orgulhar-se de viver e ocupar o espaço habitado.

Como observado durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, o ambiente da fronteira, visto pelos olhos dos/as jovens que vivem lá, é considerado seguro, confortável e tranquilo. Até residir na fronteira, imaginava que, para a grande maioria dos/as jovens, o viver lá fosse um fator de repulsão e que um dos anseios deles/as fosse deixar a fronteira na busca por novas vivências, em outras coordenadas. Tal interpretação, no entanto, mostrou-se uma avaliação precipitada: eles pertencem a esse espaço e, para além disso, identificam-se com ele. Essa foi a primeira de muitas aprendizagens: um/a docente atento/a que, ao escutar os/as estudantes, compreende suas vivências, relaciona suas ideias e melhora a sua prática professoral.

Ao ler reportagens¹⁰ sobre a fronteira em que estava residindo, encontrava apenas informações referentes ao contrabando e insegurança. O que se percebe são os imaginários construídos e, por que não, constituídos por uma vinculação externa que muitas vezes não condiz com a realidade do local. Não conhecemos, criamos conceitos, imagens e leituras. O cérebro não permite vácuo, criamos imagens a todo o momento e foi assim comigo em minha trajetória como docente na fronteira, que aos poucos foi se revelando bem mais encantadora e desafiadora do que projetava.

Por todo o imaginário criado no termo fronteira, atenta-se ao fato de que por muito tempo a educação – ao menos como atributo do Estado enquanto agente – não esteve na pauta dessa parcela do território nacional. Observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹¹ (LDB), pode-se perceber que a Educação Básica fica a cargo dos estados e municípios, desobrigando a União de atender a esse nível de ensino. O olhar do Estado para a fronteira sempre esteve atrelado a um contexto de controle, limite e vigilância.

Se é certo que a determinação e defesa dos *limites* de uma possessão ou de um Estado se encontram no domínio da alta política ou da alta diplomacia, as *fronteiras* pertencem ao domínio dos povos. Enquanto o *limite* jurídico do território é uma abstração, gerada e sustentada pela ação institucional no sentido de controle efetivo do Estado territorial, portanto, um instrumento de separação entre unidades políticas soberanas, a *fronteira* é lugar de comunicação e troca. Os povos podem se expandir para além do limite jurídico do Estado, desafiar a lei territorial de cada Estado limítrofe e às vezes criar uma situação *de facto*, potencialmente conflituosa, obrigando a revisão dos acordos diplomáticos. (MACHADO, 2000, p. 9-10)

¹⁰ Uma das reportagens que visualizei em 2015 e revisei em 2020 é da filiada da TV Record, a RICTV. Os repórteres Sérgio Guimarães e Amauri Sales revelaram, em rede nacional, a facilidade do tráfico de armas na região. Intitulada “Fronteira sem lei”, a matéria teve grande repercussão não apenas na Tri Fronteira e no Brasil, mas também na Argentina, onde foi citada no importante jornal do país, o El Clarín (THOMÉ, 2015).

¹¹ Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

Machado (2000) coloca a fronteira em uma condição de encontro e vivências, como algo vivo, com trocas e comunicações constituídas por sujeitos que nesse espaço vivem. O limite é estabelecido como uma separação entre diferentes unidades políticas, a preocupação com a fronteira sempre esteve atrelada às questões de defesa, regulamentação e ordenação do território. A autora aponta que é evidente que existe, desde o período Colonial, uma estratégia de demarcação e controle por parte do Estado, o que revela uma condição de limite, de defesa.

Uma mudança importante no olhar sobre a fronteira começou a ser traçada no início dos anos 2000, com uma política de integração e desenvolvimento nacional, pela qual o Estado passou a olhar para espaços que até então eram pouco significativos para as políticas governamentais. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva¹², mormente em seu primeiro mandato, colocou em pauta uma política com estratégia de planejamento estrutural que priorizou a integração da América do Sul. O olhar governamental, que sempre esteve de costas para o oeste, passa a colocar na agenda uma nova dinâmica para o território. Tal mudança para as áreas de fronteira é marcada pelo lançamento da proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF), no ano de 2005 (BRASIL, 2005a). O documento foi construído em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo entre suas lideranças a professora Lia Osório Machado, que demarcou o olhar para a fronteira brasileira, possibilitando enxergar de sul a norte as distintas possibilidades e potencialidade de integração.

O PDFF já completa mais de uma década e garante a possibilidade de entender as condições e políticas para as regiões fronteiriças. É a partir desse documento e das relações territoriais que é possível associar o desenvolvimento e a implementação do estabelecimento de ensino, em âmbito federal, nessas áreas, que, conforme o próprio documento, representam 27% do território nacional e, já em 2005, abrigavam em torno de dez milhões de habitantes. Diferentes ênfases são apresentadas a respeito disso, colocando o espaço fronteiriço para além de um local de defesa e controle. De forma estratégica e buscando alinhar a fronteira com o restante do território nacional, a borda oeste seria um elo do Brasil com os demais países sul-americanos. Para o desenvolvimento dessa etapa de pesquisa, utilizamos como recorte espacial o conceito de Faixa de Fronteira (FF) presente no PDFF, que considera a faixa interna de 150

¹² Luiz Inácio Lula da Silva presidiu o Brasil por dois mandatos (2003-2006 e 2006-2010). Metalúrgico, ligado ao movimento sindicalista, foi o primeiro presidente eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Teve como marco de sua gestão as políticas sociais de distribuição de renda, bem como uma política externa de grande integração.

Km¹³ (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, conforme previsto na Lei n.º 6.634, de 2 de maio de 1979 (BRASIL, 1979).

Em vez do território reduzido exclusivamente à sua dimensão jurídico-administrativa, de áreas geográficas delimitadas e sob domínio do Estado, entende-se que o território é produto de processos de controle, dominação e/ou apropriação do espaço físico por agentes estatais e não-estatais. Os processos de controle (jurídico/político/administrativo), dominação (econômico-social) e apropriação (cultural-simbólica) do espaço geográfico nem sempre são coincidentes em seus limites e propósitos. (BRASIL, 2005a, p. 17)

O PDFF mudou, em parte, a forma de o Estado enxergar a fronteira. O conceito empregado deixa evidente que, muito mais que um limite, a FF passa a ser vista como um produto de relações de poderes estabelecidas na parcela do espaço. Ademais, as relações simbólicas do uso do território passam a ser consideradas, assim, reconhecendo-se práticas socioculturais que se fazem presentes na fronteira. Desse modo, a integração ocorre a partir de eixos econômicos, sociais e culturais, sendo um dos vetores de análise a oferta de diferentes formas e níveis de ensino. Nesse quesito, a presença de estabelecimentos de educação técnica é um dos critérios elencados no documento, que aponta carências para esse nível de ensino na região fronteiriça. Nesse sentido, e com base no documento, a primeira análise a ser feita é a da expansão da RFEPCT para a FF. Para tanto, a proposta de fronteira como encontro, descrita por Machado (2000), proporciona a ideia de chegada desses educandários na FF.

A proposta do governo, a partir do PDFF, é louvável e possibilita o planejamento para essa parcela do território. Sua base servirá para a construção de cartografias que permitam identificar a expansão da RFEPCT na FF, com isso, possibilitando uma comparação em diferentes tempos. Entrementes, ao analisar as narrativas docentes, verifica-se que é necessário um olhar para além das estruturas governamentais, bem como perceber as relações dos sujeitos com o espaço fronteiriço que superem o entendimento de expansão ou vigilância da sociedade nacional. Para isso, Martins (2019) revela os aspectos da multiplicidade, do conflito e, ao mesmo tempo, das vivências nas fronteiras – que, para o autor, é entendido também como uma “concepção de esperança” (MARTINS, 2019, p. 10).

Ao pesquisar os sujeitos que vivenciaram a expansão da fronteira nacional, Martins (2019) passou três décadas escutando diferentes grupos que experienciaram uma mudança no espaço geográfico para a região de expansão fronteiriça. Com foco no norte do Brasil, ele

¹³ No PDFF é possível inferir que o conceito de Faixa de Fronteira está presente nos documentos nacionais desde o período do Império, porém com distintas abrangências – conforme o entendimento de cada época. Atualmente, adota-se a medida de 150 km, presente desde 1979.

demonstra o quanto a fronteira modifica os sujeitos, suas condições e percepções. Ao adentrar em campo, o pesquisador encontra uma combinação de tempos históricos na qual as formas econômicas e sociais ainda são marcadas por relações e combinações arcaicas, pois não é raro encontrarmos uso e apropriação da terra por meio da força, o trabalho escravo e o genocídio de etnias, por exemplo. Esse quadro, muito latente nas frentes de expansão, acaba produzindo um espaço hostil, tanto para quem chega como para quem lá está. Se, no cotidiano, essa visão acaba sendo naturalizada, ao desembarcar na fronteira, alguns fatos são marcantes.

Quando inevitavelmente se reconhece a que a situação de fronteira é uma situação de conflito ou fricção, que se oculta ou se revela nessa dicotomia, é necessário reconhecer que o “lado de lá” da fronteira, o das populações indígenas, também *define* a convivência e o estranho que a protagoniza, que é o “civilizado”. (MARTINS, 2019, p. 25, grifos do autor)

Rotular o outro sem buscar entendê-lo é algo muito comum. A fronteira, em sua multiplicidade de elementos, coloca sempre um grupo de forma inferior ao outro. Mesmo sendo uma fronteira com elevado grau de integração e tendo as relações núcleos familiares com parentes nos dois países, era comum escutar, em Barracão, os comentários de que o lado argentino era “mais atrasado”, que eles tinham “muitos indígenas” e que “o lado brasileiro era bem melhor de se viver”. Vejamos que o imaginário que vivi, morando na fronteira com a Argentina, acaba sendo uma relação de superioridade da população brasileira. Mesmo nunca tendo escutado alguma dessas frases de alunos, era comum, no comércio local, essa hierarquia. Martins (2019) alerta que o estranhamento em relação ao outro também ocorre pela outra parte; e, com isso, os conflitos vão tomando forma. Essa peculiaridade vivida, no dia a dia e na reprodução social, por vezes, passa despercebida para quem já é desse espaço, porém quem chega percebe, de forma patente, essa hierarquia.

Ao enxergar os dois lados da fronteira, Martins (2019) afirma ser mais fácil reconhecer-se no outro. Para isso, a escuta de sujeitos – adultos, idosos, crianças e mulheres – faz-se fundamental no sentido de compreender como é viver em um tempo histórico distinto cujas peculiaridades vividas marcam a vida dos sujeitos. O tempo da fronteira, as controvérsias de estar em uma frente de expansão e as novas relações estabelecidas são elementos que permitem a descoberta do outro. Para tanto, o que o sociólogo desvela é que cada indivíduo, quando fala, está exercendo um instrumento de direito, de desvendar relações sociais, e a própria vontade. Para a Geografia, e no entendimento do território simbólico, a fala é do corpo; e o corpo é a expressão do território. Sempre que falamos, desvendamos fatos, momentos e elementos associados ao espaço por nós vivido. As experiências são, antes de tudo, espaciais. E a dimensão

mais restrita do território é, sem sombra de dúvidas, o próprio corpo. O protagonismo coletivo é uma parcela da dimensão espacial das vivências particulares. Por isso, ao perceber o outro, estamos abrindo-nos para experiências únicas. Essas experiências é que buscamos conhecer a partir das narrativas dos docentes, nessa perspectiva, buscando compreender como cada um e cada uma se percebe no tempo e no espaço, falando de uma fronteira para onde foram lecionar.

A proposta de Martins (2019) é discutir aspectos da multiplicidade da fronteira que, segundo o autor, é negligenciada nas pesquisas das Ciências Humanas. Nesse sentido, busca não resumir a “fronteira geográfica” (MARTINS, 2019, p. 11), ou seja, aquela que se focaliza nos elementos limítrofes, conforme supracitado em Machado (2000), não abordando as relações de dominação e de hierarquia existentes entre os sujeitos. Ao enxergar o outro e, a partir de experiências individuais, compreendendo o protagonismo coletivo, Martins considera que a fronteira ganha uma nova forma de análise, encontrando relações espaciais e temporais a partir do outro. Em tal análise, o contato entre os sujeitos permite conhecer como se sentem nessa parcela do espaço geográfico e como percebem os fenômenos que vêm ocorrendo. A fronteira como concepções e práticas (MACHADO, 2000) a partir do outro impede a falsa ficção da indiferença profissional.

A busca tem um forte caráter comunitário, o que se vê claramente nos locais de imigração ao longo do Tocantins e do Araguaia e mesmo em Rondônia. Em parte porque esses grupos são constituídos por extensas parentelas, agregando ascendentes, descendentes e colaterais, grupos que mesmo uma dramática adversidade econômica não destrói. (MARTINS, 2019, p. 163)

As relações estabelecidas nessas frentes de expansão para o norte do Brasil ocorreram, em sua maioria, por grupos organizados pelo Estados. Nesses casos de relações familiares, o fortalecimento do “nós” e do “eles” ganha força no distanciamento do valor comunitário. Tal fato, assim como ocorreu nas fronteiras do sul do Brasil, Martins descreve como distanciamento das relações sociais que poderiam fortalecer a fronteira. Com isso, o surgimento de uma “burguesia de fronteira” (MARTINS, 2019, p. 161) ganha notoriedade, permitindo a reprodução de relações servis de trabalho. Essa constatação de Martins (2019), em suas pesquisas, é perceptível em algumas falas em Barracão, especialmente no que se refere aos povos indígenas da província de Misiones, tentando justificar o fato de ser uma das regiões menos desenvolvidas da Argentina. Já como docente no IF, acabei presenciando a união dessa relação na escola: na mesma sala de aula, utilizando o mesmo uniforme, esses dois grupos descritos por Martins (2019) conviviam, estudavam e dialogavam. Essa era a realidade em Barracão, onde o *campus* tornou-se referência de educação de qualidade e, a partir das políticas

de acesso e permanência, os/as jovens em uma situação de maior vulnerabilidade econômica conviviam com a elite local.

As relações estabelecidas no espaço não passam despercebidas pelos sujeitos. A opção metodológica de dialogar com docentes perpassa por compreender que, ao experienciar a docência em uma nova parcela do espaço geográfico, todos realizamos leituras profissionais, sociais e pessoais. Sem pensar em um nível hierárquico, essas leituras possibilitam pensar e repensar o que somos e por quais motivos nos movemos. Escutar professores e professoras é mais que um processo de pesquisa: é uma etapa de formação e autoformação. Desse modo, Arroyo (2000) elenca a importância, para o entendimento da escola e para a formação de professores, da centralidade do corpo docente. Para o autor, ninguém melhor que os professores e as professoras para perceber as relações, mudanças e cotidiano da escola.

Quando revisitamos nosso lugar, nossa cidade, matamos saudades e encontramos surpresas. Cada vizinho nos conta uma história do lugar. Não podemos acreditar em tudo, mas nos faz bem ouvi-las. Reacendem nossa memória e nossa identidade. Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos. (ARROYO, 2000, p. 14)

A escuta possibilita a compreensão do outro e de nós. Essas revisitas permitem perceber nossas escolhas, percursos e mudanças. Para Arroyo (2000, p. 13), no magistério, essa é uma realidade que merece ser mais explorada e difundida, enxergando “no espelho dos outros ou no próprio espelho” como a categoria se percebe e quais suas leituras. Ao desenvolver a escuta a partir dos professores e professoras é possível compreender mais sobre o ofício docente, suas perspectivas, visões e compreensões do processo estudado. Mediante um fenômeno educacional, identificado por meio da Geografia da Educação, buscamos compreender esse fenômeno alicerçado na autoimagem de professores e professoras, na qual está a centralidade do processo educacional. Não são simples relatos de experiência, pelo contrário, são vivências, percepções e sentimentos que entrelaçam o profissional ao pessoal.

Na perspectiva profissional, Arroyo (2000, p. 21), ao resgatar a proposta da dimensão do “ofício de mestre”, propõe uma relação de “orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva”. O domínio de um saber específico representa compreender a dimensão social do fazer profissional e como isso possibilita o fortalecimento da profissão. Em sua tese de doutorado, Menezes (2021) trabalha com narrativas de docentes do magistério superior, eles narram muito mais que experiências do magistério. Em seu trabalho fica nítido o apego ao estudo e à qualificação a partir dos relatos de seus projetos de pesquisa e trajetória acadêmica, algo que Arroyo (2000) considera preciso resgatar com os professores e

professoras que atuam na Educação Básica. A proposta é no sentido de trazer à tona a ideia de que o ofício é fruto do saber e da prática profissional. Entretanto, sabemos o quanto é difícil vinculações quando professores e professoras têm uma elevada carga horária em sala de aula, trabalham em diversos estabelecimentos de ensino e atendem a distintas realidades sociais. A essência do professor da Educação Básica, seja da rede privada ou pública, é reduzida à sala de aula.

A docência repetitiva e saberes fechados não estimula a pesquisa, nem a leitura e o embate, e torna-se um dos processos mais desqualificados. Reduzir o professor e a professora a meros aulistas de saberes fechados é desqualificador. Pouco adianta sugerir uma nova moda: que o professor e a professora devem ser pesquisadores de sua prática e conteúdos. Tematizadores como se diz. Podemos alegar que os professores da Educação Básica não pesquisam, nem leem porque não têm interesse, não foram preparados, mas o problema é mais de fundo. Os saberes a serem ensinados, uma vez aprendidos (os mestres passaram na graduação aprendendo seus segredos), perdem interesse. Repeti-los é fantasioso. (ARROYO, 2000, p. 71)

Os saberes a serem ensinados na Educação Básica são verdades. Algo que não podemos questionar. Como se fossem relações distantes da ciência, a qual está em constante mutação. Pesquisamos, visto que acreditamos na mudança de paradigmas. A escola, diferente da universidade, distancia-se dessas perspectivas, pois, conforme Arroyo (2000), mantém-se presa em uma grade curricular. Como um conhecimento estanque, há a reprodução de conteúdos a serem “vencidos” ao longo dos 200 dias letivos. O que ainda é “permitido” aos docentes da Educação Básica é transformar sua prática em temáticas de estudo, com pouca reflexão ou aprofundamento. O que pondera o autor é que esse distanciamento da produção intelectual está associado às condições de trabalho e distanciamento histórico da Educação Básica da produção da ciência, assim, levando a uma docência monótona e distante da ciência.

Ao compreender o magistério do EBTT a partir da tríade de ensino, pesquisa e extensão, coloca-se a centralidade das ciências e o trabalho docente como produtores de conhecimento. Evidentemente que, até a expansão dos IFs, tal carreira está restrita aos colégios de aplicação da universidade, às escolas técnicas e agrotécnicas. Desse modo, a interiorização da educação pública federal possibilitou o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão em espaços que, até esse momento, estavam completamente desassistidos de políticas públicas que atendessem essa demanda acadêmica. Os jovens estudantes do ensino básico passam a fazer parte de projetos e com isso compreendem a dimensão das ciências, da tecnologia e da educação em sua formação.

As relações entre espaço e sujeitos são entrelaçadas pela experiência. Nessa questão é que buscamos entender como o ingresso no magistério EBTT é percebido pelo corpo docente,

a partir das narrativas com os participantes. Ou seja, essa experiência profissional, atrelada a uma parcela específica do nosso território, possibilita compreender novos signos na prática profissional. A relação entre a experiência, o mundo e o ofício é, para Larrosa (2018), um processo singular porque o exercício do ofício implica um modo de vida e é no corpo que essa história singular é escrita. Asso, tal relação está imbricada na escola.

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório o lugar do labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos. (LARROSA, 2018, p. 27)

A escola é o espaço de construção de uma constante formação. É a escola o laboratório do corpo docente, local no qual a construção do seu ofício é constituída. Essa relação de compreender a formação profissional mediante a prática escolar já está presente em Arroyo (2000), e é, justamente como elencado anteriormente, a partir do ofício que se constrói a identidade docente. A partir de Larrosa (2018), podemos inferir a compreensão mais ontológica da profissão docente, considerando que as relações profissionais desencadeadas no ambiente profissional permitem uma construção social que se constitui no lugar de exercício. Ser professor ou professora é viver uma relação cíclica com uma comunidade e assumir um papel na comunidade na qual leciona.

Assim como já relatado neste estudo, essa percepção formativa que Arroyo (2000) traduz em uma prática relacionada à escola vivenciei a partir do meu ingresso no magistério federal na carreira EBTT. Embora, algum tempo depois, tenha percebido, em Barracão, a relação com a comunidade tão próxima no município, que extrapolava as relações escolares, da mesma maneira como Larrosa (2018) propõe a compreensão da relação professoral em seu ofício. Evidentemente que essa relação se torna mais concreta, visto que, no relato em questão, estava lecionando em um pequeno município e, pela pesquisa proposta, o objetivo era trabalhar com uma realidade urbana fronteira, pretendendo inferir como isso se relacionava com a realidade profissional dos professores e professoras participantes.

Ao considerar essa condição formativa, Larrosa (2018) ressalta que professor e escola são únicos, não sendo possível separar a história da escola da história do ofício e sua condição social. A maneira como elas se relacionam possibilita perceber a realidade atual do ofício, o qual passa por momentos distintos, desde o professor vocacional ao profissional. No processo formativo enquanto docente, o autor destaca que devemos considerar como cada um se

relaciona com sua experiência pessoal, pois é nela que residem os efeitos (devastadores ou não) do ser docente. Nesse campo, podemos compreender que, ao longo da trajetória pessoal e profissional, são as marcas proporcionadas pela vida que nos cunham o que somos – pessoas e profissionais – hoje. Esse acúmulo de situação e vivências é, conforme apontado no início desta seção, as relações temporais e espaciais que Massey (2015) considera elementos que nos constituem pelo espaço.

Compreender como a fronteira pode ser um nó, um ponto de encontro e, a partir das experiências de cada professor e professora, desvendar as relações estabelecidas ao longo de sua trajetória profissional e pessoal é o que orienta o trabalho. Aproximar dos seus modos de ser e fazer na fronteira a partir das narrativas. Para isso encontramos, nos referenciais descritos nesse capítulo, o alicerce para pesquisar a condição vivida na percepção pessoal de cada uma e cada um que contribuiu para o desenvolvimento desta tese. Na sequência do texto, trazemos o caminho metodológico proposto para as etapas da pesquisa.

3 PONTO B – APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS: CAMINHOS, ESCOLHAS E COMPROMISSOS

O terceiro capítulo – ou Ponto B – apresenta as aproximações metodológicas da pesquisa e está organizado em três momentos distintos, nos quais abordamos os caminhos, escolhas e compromissos que orientaram a pesquisa. Na primeira parte é abordada a intencionalidade da escrita, bem como o caráter da pesquisa, constituindo o caminho. Na segunda parte, as entrevistas narrativas são expostas como a escolha para a escuta dos professores e das professoras. Na terceira parte indicamos os compromissos éticos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 O CAMINHO: PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA

A temática da Geografia da Educação está inserida em um contexto de compreensão de um fenômeno educacional que possibilitou uma nova realidade na prática profissional de professores e professoras – tal como apresentado anteriormente. As motivações do estudo ganham protagonismo a partir das minhas vivências e inquietações em Barracão, cidade-gêmea no Paraná. As condições para uma compreensão mais absoluta do fenômeno ganham robustez no conceito de *trajetória*, cunhado por Massey (2015), o qual possibilita entrelaçar a compreensão social e espacial das vivências dos sujeitos estudados. A *trajetória* constituiu-se uma dimensão vital para o estudo proposto, pois tal conceito está pautado em relações espaciais e simbólicas que permitiram desvendar as intercorrências pessoais e profissionais dos participantes.

Ao eleger a fronteira como recorte espacial, procurei, inicialmente, reencontrar elementos que ainda me inquietavam na escrita da dissertação. Considerando as inquietações apontadas, busquei conhecer o que tem sido estudado no campo da educação, na fronteira, para embasar a pesquisa. Para tanto, foi desenvolvida uma revisão sistemática de literatura com procedimentos metodológicos baseados em Creswell (2007). A pesquisa começou com as técnicas de busca dos artigos e, posteriormente, foi realizada a análise deles. Utilizei duas bases de dados: SciELO – Scientific Electronic Library Online e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como foco, foram selecionadas pesquisas no campo da educação que versassem sobre a temática da fronteira, tendo como eixo artigos publicados nos últimos 5 anos.

Esse primeiro olhar já desvendou um maior número de trabalhos desenvolvidos na região do Arco Sul, sendo grande parte associada a universidades. Os trabalhos que versam sobre a escola básica são, em sua maioria, do campo da linguística. Outro elemento possível de evidenciar foi a lacuna de trabalhos que utilizam a temática da formação de professores e professoras que lecionam na fronteira – os que apareceram são, em sua maioria, também no campo da linguística, especialmente desenvolvidas nos Arcos Sul e Central, trabalhando com o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). No que tange à produção de teses e dissertações, as pesquisas encontradas estão desenvolvidas, especialmente, em programas de pós-graduação, no campo da Educação e da Sociedade, Cultura e Fronteira, não sendo localizada nenhuma pesquisa em programa de pós-graduação de Geografia. À vista disso, a pesquisa pretendeu reforçar uma perspectiva geográfica em um cenário no qual os trabalhos do campo da Geografia podem contribuir para a formação de professores e professoras a partir da dimensão espacial do vivido. A relação entre a faixa de fronteira e a prática profissional possibilita repensar os processos formativos considerando os elementos percebidos pelos docentes que lecionam nessa parcela do espaço. A inovação da tese reside em trazer para a centralidade da pesquisa o processo experienciado por professores e professoras em uma cidade-gêmea de Rondônia, instigando que outros pesquisadores e pesquisadoras vislumbrem, nessa forma de estudo, uma possibilidade real para pesquisas futuras. Nesse sentido, o foco do trabalho deu-se na experiência de cada sujeito, em suas percepções ao longo da vida e da prática profissional.

A presente pesquisa tem um caráter qualitativo e desenvolveu-se com procedimentos intencionais de coleta de dados (CRESWELL, 2010), que ocorreu a partir do plano de um estudo de caso (FLICK, 2009, p. 135), organizado em duas fases. Na primeira, trabalharam-se dados documentais para a identificar o processo de criação e expansão da RFEPCT, bem como elementos da carreira docente no magistério federal. Posteriormente, realizamos a coleta de dados verbais, a partir de narrativas docentes, para analisar as relações entre a prática profissional e o território, bem como outras questões que emergiram dos relatos.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem seu sustentáculo nas práticas e interações dos participantes com o cotidiano. Ao pesquisar educação, a trajetória docente e o seu dia a dia em uma cidade-gêmea e, profissionalmente, sua atuação em *campus* fronteiriço, a natureza do estudo insere-se em uma realidade social. Assim, por estar em um ambiente natural, em que o sujeito se envolve de forma ativa, no qual “os participantes vivenciam a questão ou problema a ser estudado” (CRESWELL, 2010, p. 208), há, nos dispositivos qualitativos, a possibilidade de

compreender o fenômeno na sua totalidade, sem negligenciar as especificidades e subjetividades dos participantes em seus relatos.

Aqui, o objeto em estudo é o fato determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. [...] O objetivo da pesquisa está, então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. (FLICK, 2009, p. 24)

No campo da educação, mais especificamente na formação de professores e professoras, a escolha do método está atrelada aos objetos, sendo que os dispositivos aplicados são uma consequência da pesquisa proposta. Diferentemente de outras pesquisas, em que os objetos são selecionados a partir da fidelidade acadêmica do pesquisador ou pesquisadora em relação ao método utilizado, aqui, buscamos entender um fenômeno por meio dos objetos e, então, o método a ser aplicado foi eleito. A partir de um estudo empirista, a pesquisa foi desenvolvida por meio de dispositivos coerentes e condizentes com a realidade vivida – levando em consideração, inclusive, as questões sanitárias geradas pelo período pandêmico. Para isso, apresentamos, a seguir, a disposição das fases da pesquisa qualitativa, organizadas em instrumentos, fontes e análises, com base no Quadro 1.

Quadro 1 -Desenvolvimento da pesquisa

	Primeira Fase	Segunda Fase
Instrumentos	Análise documental	Entrevistas narrativas
Fontes	- Documentos oficiais (leis, decretos, portarias, etc.). - Bibliografia do campo da educação (artigos, livros, etc.).	- Gestores/as. - Docentes. - Campo.
Análise	Linear	Codificação qualitativa

Fonte: elaboração própria (2021)

A **primeira fase**, realizada com documentos públicos, foi organizada em duas etapas: a) a primeira utilizando dados brutos, por intermédio de documentos oficiais disponibilizados em endereços eletrônicos e base de dados de instituições públicas. De posse desses documentos, iniciamos b) a segunda etapa, com estudos bibliográficos em textos de autores/as do campo da educação profissional. Nessa primeira etapa, os dados coletados foram organizados e analisados de forma linear (CRESWELL, 2010), o que prevê uma abordagem hierárquica, seguindo a

hierarquia das fontes, bem como seu caráter temporal. A análise ocorreu de forma cronológica, tendo como principal produto a produção de uma cartografia da expansão da RFEPCT e a instalação de suas unidades na FF.

A segunda fase ocorreu a partir de entrevistas narrativas com servidores do IFRO *campus* Guajará-Mirim, mais especificamente com docentes que lecionavam ou lecionaram na fronteira, com direcionamento às práticas profissionais nessa parcela do território. A análise das entrevistas ocorreu por codificação (CRESWELL, 2010), sendo identificados os saberes associados à prática docente, aos elementos sociais e aos fatores pessoais (históricos) dos/das docentes. O principal produto dessa segunda fase foi a identificação da relação entre prática docente e território, que é publicizado com a pesquisa aqui descrita.

Os “objetos” desta segunda fase foram participantes que, a partir de suas vivências, eram considerados exemplares na prática do magistério em uma cidade-gêmea. De tal modo, tais fontes apresentam-nos versões e perspectivas do mundo e da construção social (FLICK, 2009, p. 98). As narrativas representam a elaboração do vivido por esses participantes, contribuindo para a proposta da pesquisa. Tal fato, porém, não restou na simplicidade de um relato: as construções de vida, mediante as narrativas dos fatos empíricos vividos pelos/pelas docentes, foram alicerçadas em pressupostos teóricos dos campos da Educação e da Geografia, conforme o referencial teórico apresentado anteriormente. Para esse fim, apresentamos as narrativas como uma escolha para o desenvolvimento da segunda etapa de pesquisa, suas possibilidades e potencialidades.

3.2 A ESCOLHA: A ESCUTA PELAS NARRATIVAS

A opção pela narrativa permitiu o olhar não direcionado de uma entrevista estruturada ou semiestruturada porque, por meio da liberdade do narrar, deu-se a possibilidade de emergir a subjetividade dos participantes. Flick (2009) destaca que tal dispositivo é utilizado no contexto da pesquisa biográfica e, a partir disso, o participante revela elementos importantes ao tema de pesquisa. Dessa maneira, a proposta foi trabalhar com o discurso de pessoas que tinham uma relação produzida a partir de suas experiências, suas histórias de vida.

A narrativa deu-se desta forma, uma liberdade para os participantes revelarem os elementos que julgassem fundamentais em suas trajetórias que, para Marinas (2007), encontram-se atravessadas de signos. Esses signos, por sua vez, estão intimamente associados ao espaço. O discurso tem um lugar de alguém que fala do espaço para alguém de fora dele, possibilitando uma relação entre um repertório simbólico e elementos que contribuem para uma

razão comum. Evidentemente que o processo de trabalhar com discursos ou relatos não é algo simples, pois, conforme o autor, devemos atentar para não reduzir as falas dos participantes a meras opiniões, produzindo um conjunto de respostas fechadas que não demonstra as relações estabelecidas entre o que se viveu e o que isso representou para cada um e cada uma. Ou seja, para que um repertório seja construído é imprescindível que se busque compreender, nos relatos, como esses eventos narrados possibilitaram valoração na história de vida de quem fala.

Na lógica da história de alguém que é narrada a partir de sua perspectiva, Marinas (2007) destaca que esse processo não é um depoimento ou uma descrição de fatos. As narrativas implicam relações de vida e problemas da sociedade os quais, conforme supracitado, estão justamente na demanda por docentes do IFRO *campus* Guajará-Mirim. Para além desse elemento, Flick (2009) atenta para outro aspecto que envolve o/a entrevistador/a, que deve mobilizar a narrativa por meio de uma “pergunta gerativa” (ou *exmanente*) e, após o início da narrativa, não deve interromper com novas perguntas. Na fase final da narrativa, se for o caso, é interessante o pesquisador elencar algumas perguntas direcionadas (ou *imanes*) para alguns trechos que não tenham sido tão explorados e que sejam fundamentais para a pesquisa. Esse conjunto de perguntas direcionadas vai sendo produzido ao longo da narrativa, estando intimamente associado à fala dos participantes.

Para organizar esse processo, a proposta lançava a seguinte pergunta: “*o que você tem a nos contar do/da professor/professora tal? Como ele/a chegou em Guajará-Mirim e como tem sido sua vida aqui?*”. A partir desse questionamento, propomos, conforme Marinas (2007), dar a palavra para o sujeito.

A questão gerativa não se resume apenas a um estímulo à narrativa. Para além disso, ela deve direcionar o foco da pesquisa em questão, oferecendo um espaço para narrar sua biografia e um olhar para fatos pontuais que estejam atrelados à pesquisa. Para Flick (2009), por se tratar de um processo de reconstru o biográfica, a análise da narrativa ocorre de forma sequencial. Para isso, organizamos a narrativa em quatro eixos, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Eixos de pesquisa

EIXO	FOCO
1. Embarque	Conhecendo o/a professor/a
2. Forma�o	Trajetória acadêmica
3. Desembarque	Chegada em Guajará-Mirim
4. Fronteira	Docência no IFRO <i>campus</i> Guajará-Mirim

Fonte: elabora o própria (2021)

Esses eixos buscaram embasar o estudo. Não são um roteiro ou uma ordem que deva ser seguida. São elementos que, a partir da mobilização de uma pergunta, pretendemos identificar nas narrativas dos professores e professoras. Conforme Marinas (2007), a proposta não é encontrar respostas diretas, mas compreender, dentro de uma trajetória, os signos criados em distintas vivências. Nessa perspectiva, o autor atenta que, por se tratar de um modo peculiar de compreender as vivências, as narrativas não são lineares nem temporais. Trata-se de um processo dilatado, com mudanças abruptas e marcado por temporalidades espaciais. Para que o processo ocorra de forma a constatar as identidades e transformações – a partir dos signos gerados –, o autor propôs dar a palavra para os participantes e, com isso, entrarmos em um circuito narrativo de construção da vida atuada por alguém. Como se a narrativa ocorresse na terceira pessoa, construindo um processo de rememoração.

Dar la palabra significa establecer un vínculo en el que la mención del pasado, la experiencia vivida, no se queda en mera notificación: en el mero hacer saber. Significa que quien escucha se hace depositario de la historia y, por consiguiente, ésta le seguirá incumbiendo, importando, aun en ausencia o en el caso de la desaparición del protagonista del relato. (MARINAS, 2007, p. 21)

Ao dar a palavra, proporcionamos um momento de escuta e transmissão. Não é uma via única, na qual alguém responde a tópicos. Trata-se de um processo de rememoração pelo qual a experiência vivida ganha um significado especial para quem narra e, ao mesmo tempo, proporciona uma construção social do vivido. Marinas (2007) considera que esse processo de escuta permite uma desvinculação do protagonismo, proporcionando uma fala na qual os territórios e as vivências ganham significados. Com isso, vínculos vão sendo criados, permitindo uma articulação entre o discurso e o sujeito a partir de uma construção psicanalítica. O dispositivo da narrativa visa estimular a fala de elementos vividos associados a um contexto social, sendo justamente esse o centro da tese: entender a experiência de lecionar no contexto social de uma cidade-gêmea, mais especificamente, em Guajará-Mirim. Ao narrar, permite-se que os/as docentes reflitam sobre suas trajetórias, práticas e espaços, traçando um paralelo entre o que viveram de diferente nos espaços experienciados anteriormente e o que vivem hoje, na fronteira. A narrativa representa as relações dos/das professores e professoras com o espaço e as modificações ao longo do tempo.

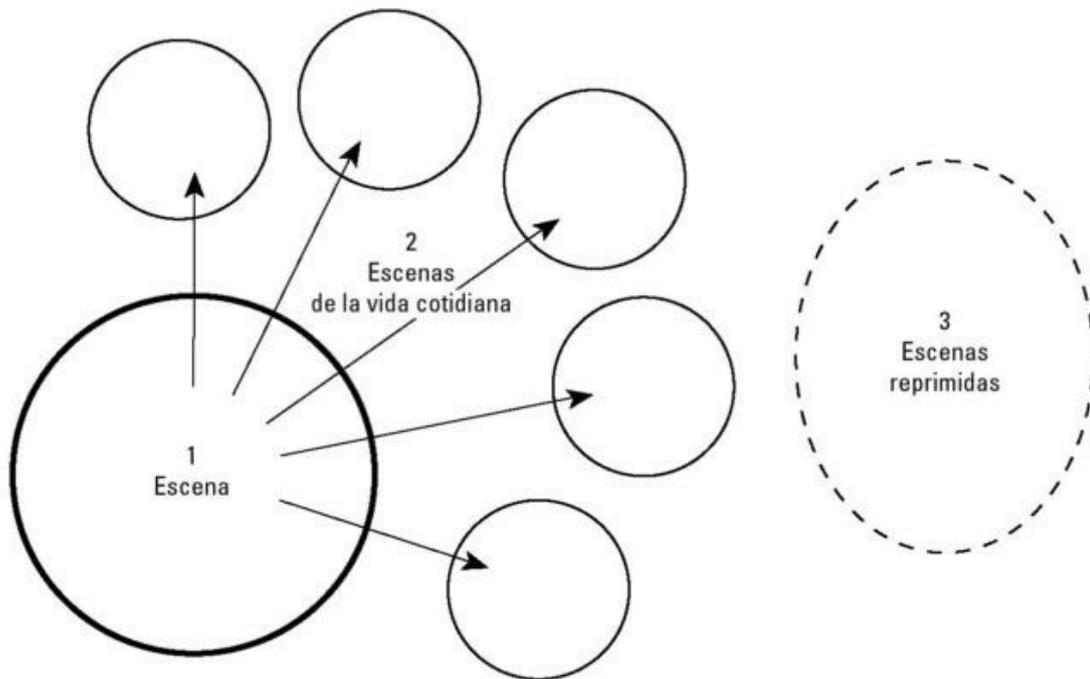
Quien canta - dice otro refrán - sus males espanta. Y este dicho nos acerca con la condensación de una metáfora el que hablar biográficamente no es sólo transmitir información, sino hacer balance. No sólo surge el dato sino el eco que deja en quien

habla y quien escucha. Hablar de sí comporta recordar, pero este trabajo no sólo pide recuerdo sino administrar pérdidas y olvidos. Es decir, recuerdos y duelos. (MARINAS, 2007, p. 21)

Ao escutar o outro, a posição do pesquisador não é de julgar, considerar certo ou errado. As representações sociais são sempre atreladas a experiências, espaços, tempo e subjetividades, observando constantemente a sua relação espacial e a vivência social. Nos ensinamentos de Marinas (2007) é nítida a relação entre fala e perturbações que vai sendo construída. Um processo de rememoração que, seguramente, produz uma reflexão do ser. Ao longo da narrativa, temos palavras e silêncios produzidos por quem fala, respeitando o vivido e suas particularidades. Nesse sentido, cabe ao pesquisador atentar para pausas, reflexões e distanciamentos produzidos por quem narra. O autor, nesse momento, destaca que quem conta sua história se coloca como protagonista de uma vida que é a sua. Ele não herdou ou se apropriou. O sujeito viveu e, ao compartilhar sua vida, coloca-se em um circuito marcado por verdades. O que vivi enquanto docente na fronteira e a forma como qual ela afetou meu saber docente está muito mais latente hoje, após ter deixado aquela parcela do espaço. Porém percebo que se tivesse pensado, contado, relatado o que eu vivia, essas questões já poderiam ter emergido ao longo da própria experiência, assim, possibilitando uma formação.

A narrativa cria um circuito de vida e, por conseguinte, momentos sensíveis vão sendo desvendados. Por isso, Marinas (2007) aponta que o processo deve ser no tempo de quem narra, uma vez que é convencional iniciar por verdades estabelecidas. Essa posição de produção da sua própria vida permite uma relação de rememoração lógica que, em um dado momento, mobiliza para outros fatos, que, até então, como o autor pondera, estavam silenciados. Por não se tratar de um processo linear, ao escutar quem narra, devemos atentar para os distintos momentos e fatos – que podem ser retomados em qualquer parte da narrativa. Para que ocorra a compreensão da narrativa, o autor destaca que é fundamental compreender que ela ocorre em três momentos, conforme esquema a seguir.

Figura 3 - Esquema da construção cênica de Marinas



Fonte: Marinas (2007, p. 129)

A compreensão cênica deve começar observando a primeira cena, a qual reúne a escuta de fatos que remetem à lógica das condições sociais. Marinas (2007) entende que esse momento é de maior aproximação entre quem narra e quem escuta, quando os fatores gerais são apresentados. A partir disso, segundas cenas vão sendo produzidas, nelas quem narra assume uma posição de protagonista dos fatos constituídos na vida cotidiana e nas relações íntimas. Nessa etapa, o circuito narrativo começa a ser construído: a narrativa retoma falas rememorando fatos e referindo-se a questões já apresentadas e, a partir delas, novos fatos são narrados. É justamente nesse encontro da cena dois com a cena um que quem narra vai por três vias: a do tempo, a do espaço e a dos signos. Ou seja, para Marinas (2007), os signos vão gerando ecos em tempos e espaços que, ao serem narrados, irão (re)elaborando as possibilidades de se entender enquanto sujeitos. Por fim, a partir da escuta e do circuito entre as cenas um e dois é possível chegar em elementos reprimidos, os quais formaram a terceira cena. Essa terceira cena pode ser dirigida por questionamentos *imanes* elaborados ao longo da narrativa ou retomando determinados pontos desta, solicitando, para quem narra, retomar algumas passagens.

Após a coleta das narrativas, elas foram transcritas para posterior análise. Entendemos

que a transcrição é uma análise preliminar, pois, a partir da escuta e escrita, identificam-se elementos fundamentais, tais como entonação, pausas, risos e demais manifestações que são significativas para a investigação. Após esse momento, fez-se a devolução do texto aos/às participantes, para sua leitura e apreciação, permitindo um consenso, uma validação. O retorno para o autor permite que os participantes façam anotações, modificações ou reiterem a transcrição. A construção do texto é fundamental para Marinas (2007) porque, para o autor, a interpretação hermenêutica permite o uso documental dos relatos. Essa interpretação estrutural tem como objetivo construir um valor documental do narrado. Com isso, o autor afirma que, a partir dela, pode-se construir um sentido do plano subjetivo mediante identificação das cenas narradas pelos participantes. Esse sentido não é preexistente. Ele é construído ao longo do processo.

Destacamos, então, dois pontos fundamentais dessa etapa: primeiro, que ela revela o papel ativo dos/das voluntários/as na pesquisa, uma vez que os/as docentes não são meras “fontes” de informações. Eles se constituíram como ativos e construtores da pesquisa desenvolvida, tal como proposto por Marinas (2007), o qual ensina que, para o fechamento do circuito narrado, é importante que não restem hachuras em suas falas. O segundo ponto é a preocupação ética da pesquisa narrativa, que busca ao máximo compreender os participantes sem, em nenhum momento, distorcer suas vivências. Com esses procedimentos, acreditamos ser possível atentar para os tempos lógicos recomendados por Marinas (2007) quanto à elaboração da interpretação hermenêutica, sendo eles o instante de ver (na coleta das narrativas), o tempo de compreender (na transcrição e validação dos participantes) e o momento de concluir (na análise).

Desse modo, percebemos que narrar é muito mais que um relato ou depoimento, é uma abertura para o novo e um momento de formação e autoformação. Por mais que estejamos tratando de formação docente, esta pesquisa não foi uma pesquisa “de” professores/as e sim uma pesquisa “com” colegas, professores/as que atuam na RFEPCCT.

De posse desse material, a análise seguiu baseada em Pineau (2007), que propõe uma dialética do ser com os objetos que compartilham o espaço, permitindo uma formação a partir dos outros (heteroformação), do meio ambiente (ecoformação) e do eu (autoformação). Para Pineau (2007), essas três dimensões são produtos do empoderamento do sujeito, que se forma a partir de sua própria constituição ao longo da vida. A autoformação é uma apropriação pessoal, estando sempre atrelada ao contexto social e ao meio físico natural. Ao longo das transcrições, mais especificamente no material indexado, foram identificadas as três dimensões dialéticas de Pineau (2007) (auto, eco e heteroformação), assim, elaborando-se uma relação do docente com

cada uma delas e permitindo perceber como a fronteira (eco), as relações sociais ali estabelecidas (hetero) modificam e transformam o sujeito (auto).

Estes três eixos são visíveis nas narrativas (auto)biográficas dos professores e se mesclam na composição de suas histórias de vida. Nesse sentido, a compreensão da trajetória de cada um - levando em conta os percursos assumidos que se desembocam na sua construção profissional - torna-se clara na medida em que se considera o meio em que vive, as relações que estabelece e as ações que desenvolve sobre si e sobre o hetero e o eco. (MENEZES, 2021, p. 277)

A análise com base em Pineau (2007) permite, conforme apontado por Menezes (2021), estabelecer relações de vida com trajetórias profissionais como algo fundamental para a pesquisa aqui proposta, uma vez que, muito mais que a atual experiência profissional, pretendemos compreender como a mudança do território afetou sua visão de mundo e de trabalho. Para isso é preciso olhar para a trajetória acadêmica e/ou profissional anterior à chegada na fronteira, pois as cenas propostas por Marinas (2007) ganharam protagonismo na formação do circuito de cada sujeito e, a partir delas, tornou-se possível analisar cada trajetória de forma singular, tal como apontado por Massey (2015). A escolha de Pineau (2007) para compreender as análises hermenêuticas embasadas em Marinas (2007) é metodológica, visto que permite que as relações subjetivas mantenham o foco na posição de enunciação de cada um e cada uma que contribuiu para a pesquisa. Diferente de outras propostas de análise de narrativas, não trabalhamos com categorias, pois compreendemos que cada sujeito tem suas especificidades e atravessamentos. Com isso, acreditamos que seja possível realizar uma análise mais fidedigna no que concerne à proposta de Marinas (2007), atentando para a trajetória de cada sujeito e suas particularidades.

Com a escolha das narrativas como forma de escuta, a pesquisa centra-se nas subjetividades e na análise do viver as escolhas de cada voluntário e voluntária, permitindo a construção de um circuito formado por cenas que são significativas. A proposta não era trabalhar com uma estatística ou criar categorias que buscassem igualar os participantes. Nesse sentido, acreditamos que as narrativas tenham servido como forma de coleta, logo, permitindo um contato fidedigno com a proposta de pesquisa, sendo possível compreender os participantes em sua totalidade. Para além desse fator, soma-se o fato de uma escolha que esteja condizente com o referencial teórico adotado e, dessa forma, compreendemos que a eleição da escuta do corpo docente pelas narrativas permitiu uma relação diretamente relacionada com a construção das trajetórias, como proposto por Massey (2015). Nesse rumo, seguimos apresentando a

construção dos compromissos éticos e de amostra adotados para o desenvolvimento da pesquisa na próxima seção.

3.3 COMPROMISSOS: AMOSTRA E ÉTICA DA PESQUISA

A responsabilidade ética é um dos pontos cruciais quando se trabalha com pesquisa narrativa, pois, conforme Marinas (2007), estamos trabalhando com questões íntimas em um processo social. O autor destaca que a questão moral não pode ser parte de uma escuta generalista e, para isso, é necessário seguir algumas exigências que garantam a segurança da investigação. Nesta seção, apresentamos os procedimentos éticos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o recorte seguido para a amostra. Para isso, apresentamos a escolha do local no qual foi desenvolvida a pesquisa e, na sequência, discorremos a respeito dos encaminhamentos legais dos mecanismos éticos adotados.

Por se tratar de uma pesquisa com docentes que lecionavam ou lecionaram na fronteira, entendemos que a reconstrução de um caso significativo possa contribuir para os objetivos propostos. O estudo de caso ocorreu, conforme já informado, no IFRO *Campus* Guajará-Mirim. A escolha dessa unidade para realização do estudo deu-se porque, conforme Brasil (2019), juntamente com o IFAP *campus* Oiapoque (AP) são os *campi* mais recentes da RFEPCT instalada em uma cidade-gêmea, tendo suas portarias de autorização publicadas no ano de 2016. No início da pesquisa, e conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019), o *campus* Guajará-Mirim apresenta um número maior de cursos, matrículas e um quadro docente mais numeroso, fazendo com que o olhar fosse direcionado a essa unidade.

O processo de contato com a instituição foi propiciado por um colega, professor de Geografia, que encaminhou o contato da Direção de Ensino da unidade de Guajará-Mirim. Por entender que a pesquisa é sempre uma intervenção em um sistema social (FLICK, 2009), o contato prévio serve para dar os encaminhamentos legais, bem como garantir a autorização da gestão do *campus*. Mesmo não havendo razões para negar o desenvolvimento da pesquisa em uma instituição pública, a sua realização quebra rotinas, organizações prévias estabelecidas. Por isso, buscamos realizar o contato mais rápido possível, até mesmo por compreender que naquele momento pandêmico o cotidiano escolar estava um tanto perturbado e o corpo docente, abarrotado de atividades. Além desses fatores, os encaminhamentos éticos deveriam tramitar nas duas instituições.

Com anuência prévia da gestão local, demos início aos encaminhamentos legais para a autorização da pesquisa. Para isso, o projeto de tese foi submetido à Comissão de Pesquisa da

Faculdade da UFRGS (COMPESQ/EDU), unidade de lotação do professor Nestor, para avaliação do mérito da pesquisa. Como todos os processos e procedimentos de pesquisa da unidade passam pela comissão, a avaliação do projeto demorou uns 60 dias. Foi aprovada sem pendências e com a indicação de passar pelo Comitê de Ética da UFRGS (CEP), para o qual foi encaminhado o projeto, por se tratar de uma pesquisa em ciências humanas, que envolve a participação direta de seres humanos. Pela COMPESQ/EDU estar diretamente articulada com o CEP da universidade, o procedimento seria encaminhar a pesquisa para a avaliação ética, por via do sistema da Plataforma Brasil, uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Esse trâmite deve ocorrer conforme a Resolução n.º 466/2012b, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e, também, da Resolução n.º 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016), pois todas as pesquisas do referido campo, iniciadas após a publicação desta resolução, e que envolvam a participação de seres humanos devem passar por uma apreciação ética. Tal procedimento busca garantir o pleno direito dos participantes, bem como resguardar os envolvidos no processo de pesquisa – especialmente no que tange à garantia de sigilo e segurança. Nesse sentido, a apreciação ética vislumbra garantir que os riscos serão mitigados e todos os procedimentos serão realizados pensando no bem-estar e na saúde dos participantes.

Ao cadastrar a pesquisa no sistema da Plataforma Brasil, indicamos que se tratava de um projeto multicêntrico, tendo a UFRGS como instituição proponente e o IFRO como instituição coparticipante. Desse modo, o projeto deveria tramitar no CEP da UFRGS e, após a sua aprovação, tramitar no CEP do IFRO. Esse processo demorou, ao todo, 120 dias, uma vez que a primeira versão não foi aprovada. Alguns ajustes foram apontados – tais como a indicação dos critérios e inclusão e exclusão dos participantes; modificações na apresentação e coleta dos formulários de pesquisa; e indicações de ajustes quanto aos procedimentos de convite aos participantes. Essas modificações foram obrigatórias para a aprovação ética da pesquisa. Somadas essas indicações ao fato de que abrangemos a amostra não apenas para docentes que estavam lecionando no IFRO *Campus* Guajará-Mirim, foram submetidas duas emendas no projeto de pesquisa. Desse modo, a cada nova emenda indicada no projeto original, uma nova análise de cada CEP precisou ser feita e, assim, o projeto demorou um pouco mais que o previsto inicialmente para começar.

Devido à situação pandêmica que assolava o mundo e, especialmente o Brasil, a segunda fase ocorreu por meio virtual (de forma não presencial), respeitando o distanciamento social e as condições sanitárias necessárias. As entrevistas narrativas ocorreram por videoconferência, com áudio gravado para posterior transcrição. Os compromissos éticos dessa etapa seguiram à risca o Ofício Circular n.º 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Esses encaminhamentos e procedimentos, apesar de um tanto desgastante em função da dependência de pareceres e análises distintas, foram muito válidos porque nos deram o respaldo necessário para iniciar a fase mais importante da pesquisa. Para além de um grande aprendizado – de leituras dos manuais e das resoluções –, essa etapa serviu para alinhar e amadurecer alguns pontos da pesquisa, especialmente no que tangia ao contato e aos procedimentos com os/as participantes. Outro elemento importante é que, devido às ementas, o projeto foi lido por, no mínimo, três pareceristas. Esse fato gerou maior segurança para seguir desenvolvendo a tese.

Assim, seguindo os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, bem como garantindo os direitos dos/das participantes, a presente pesquisa foi realizada a partir de um Termo de Concordância da Instituição (TCI), firmada pela chefia responsável pelo *campus* no qual a pesquisa foi aplicada. Ademais, todos/todas os/as voluntários/as – no caso, docentes – firmaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo qual deram ciência de todas as etapas e procedimentos adotados ao longo da pesquisa. No TCLE, a pesquisa foi apresentada informando sobre sua natureza e o envolvimento dos participantes em relação a riscos e benefícios. A participação foi voluntária, consentida e sem contrapartidas individuais, os partícipes assinaram o termo de consentimento em que constava a livre opção em interromper o estudo a qualquer tempo. Além disso, foram informados do que consistia a pesquisa, do envolvimento necessário e que seus nomes seriam anonimizados em qualquer documento que viesse a público. Por se tratar de uma pesquisa que teve a segunda etapa desenvolvida em ambiente virtual, conforme já mencionado, o registro do TCLE ocorreu por meio de formulário *on-line* e, após o consentimento dos/das docentes, o documento foi armazenado seguindo as devidas orientações.

No que tange ao resguardo da pesquisa em ambiente virtual, desenvolveu-se a partir das orientações do Ofício Circular n.º 2/2021 para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de

Saúde – CNEP/CNS¹⁴, evitando os riscos elencados no início desta seção. Reiteramos que os convites foram realizados pela chefia de gabinete do *campus* Guajará-Mirim para todos os docentes da unidade, em correios eletrônicos individuais, direcionados diretamente aos participantes (professores e professoras), evitando o direcionamento e a utilização de listas – vetados no processo de recrutamento em pesquisas que envolvem seres humanos. Além desses aspectos, há os detalhes indicados anteriormente, tal como a utilização de internet de uso pessoal e o armazenamento dos dados em dispositivo eletrônico local (disco rígido sem acesso à internet).

O universo de amostragem foi formado por seis docentes do quadro efetivo da RFEPCT que lecionavam ou lecionaram no IFRO *campus* Guajará-Mirim – que, atualmente conta com um total de 53 docentes, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019). A coleta de dados deu-se por amostragem de casos (FLICK, 2009) a partir de tópicos pré-selecionados que suprem as análises hermenêuticas propostas por Marinas (2007). Como fator *sine qua non*, a amostra teve de ser formada por docentes que lecionaram ou lecionavam na fronteira. A partir dessa amostra foi possível inferir sobre a relação dos docentes com o território. Como a participação foi voluntária, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão caso tivesse um número superior ao de 13 voluntários/as, dando prioridade aos professores e professoras com: i) maior tempo de exercício no IFRO *campus* Guajará-Mirim; ii) maior tempo de magistério; e iii) atuar na área das ciências humanas; e iv) e maior titulação acadêmica. O número da amostra atrelou-se ao interesse do corpo docente, bem como os critérios de prioridade aplicados caso a adesão fosse elevada. Salientamos que os critérios de inclusão e exclusão não foram aplicados, uma vez que todos os seis docentes que se voluntariaram foram escutados.

Por se tratar de um estudo com a aplicação do dispositivo da entrevista narrativa, realizada em ambiente virtual, foram admissíveis riscos: a estigmatização ou discriminação do conteúdo revelado; a invasão de privacidade; o tempo gasto pelo sujeito ao realizar a narrativa, como também a divulgação de dados confidenciais registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; instabilidade e confiabilidade da rede de internet; local de armazenamento de dados virtuais; compartilhamento de dados via correio eletrônico.

As medidas, providências e cautelas que foram utilizadas nessa etapa a fim de evitar os possíveis danos provenientes da pesquisa ou atenuar seus efeitos foram: a garantia do acesso, aos participantes, aos resultados da pesquisa; a minimização de desconfortos, liberdade para

¹⁴ Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf Acesso em: 07 de março de 2021.

não responder a questões que os participantes julgassem constrangedoras; foi garantido aos participantes da pesquisa a não violação e a integridade dos documentos utilizados, assegurando a confidencialidade, a privacidade, a proteção de imagem e a não estigmatização das informações prestadas; foi garantido aos participantes a não utilização das informações em prejuízo a eles ou à comunidade, inclusive, em termos de autoestima, prestígio ou econômico-financeiro. No que tange às questões de ambiente virtual, todos os encontros ocorreram utilizando a rede de acesso à internet pessoal, sendo vedado o uso de rede pública para realização das narrativas; os dados coletados não foram armazenados em ambiente virtual compartilhado (ou “nuvem”), comprometendo os pesquisadores a realizarem o *download* de todos os arquivos e armazená-los em dispositivo eletrônico local; realizar todos os convites em correios eletrônicos individuais e, sob hipótese nenhuma, realizar por via de lista de contatos. Todos os dados foram armazenados pelo coordenador, o qual se comprometeu a arquivá-los pelo período de cinco anos.

A pesquisa justificou-se por sua relevância social e em benefício coletivo dos/das docentes como um todo. Uma vez que se entende, no fenômeno de interiorização da mão de obra docente para a fronteira, a possibilidade de expandir esse estudo para demais *campi* localizados na FF, especialmente em cidades-gêmeas, contribuindo para a atuação do/a professor/a, pessoal ou profissionalmente. Para além disso, há a expectativa de que os resultados possam apoiar a formulação de políticas públicas, oferecer melhoria ao exercício profissional e, talvez, fomentar com debates dentro da RFEPCT. Conhecer o universo simbólico do/da docente migrante também foi um elemento importante para pensarmos a formação de professores e professoras a partir do espaço de vivências como uma das centralidades da pesquisa.

Como contrapartida à instituição participante – IFRO *Campus* Guajarará-Mirim – foi ofertada uma oficina para apresentar os principais resultados da pesquisa no ano de 2022, bem como explicar sobre a carreira docente do EBTT e a RFEPCT. Enfatiza-se que a instituição parceira não teve nenhum ônus com a participação, a qual foi custeada por nós, com auxílio do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS).

Essa organização metodológica, a partir de um estudo de caso com professores/as que atuavam ou atuaram em uma cidade-gêmea, buscou, mediante suas narrativas autobiográficas, compreender a dimensão das trajetórias e suas identidades docentes. Desse modo, para que seus espaços e tempos ganhassem protagonismos – tal como presente em Massey (2015), enxergamos em Marinas (2007) uma forma de dar a palavra ao corpo docente, possibilitando encontrar suas singularidades, protagonismos e vivências ao longo da prática profissional e

experiências pessoais. Antes de dar a palavra, os compromissos éticos foram assumidos, sendo essa pesquisa registrada no sistema **Plataforma Brasil – CEP/CONEP sob o número 45818821.9.0000.5347**. A partir da aprovação e desenvolvimento apresentamos, no próximo capítulo, os resultados obtidos.

4 PONTO C – ENTRE MAPAS E NARRATIVAS: SUJEITOS E SEUS ESPAÇOS

Ao desenvolver a pesquisa, após compreender nossos referenciais e a metodologia adotada e assumir compromissos éticos, os resultados passaram a emergir como fruto de um processo investigativo. Neste capítulo, apresentamos os resultados de cada etapa investigativa. Iniciando pelo estudo de um fenômeno educacional e sua materialização no espaço, descrevemos a expansão da RFEPCT, destacando suas fases e a relação com a FF. Na sequência, a palavra é dada aos docentes, os quais contribuem com suas narrativas, destacando suas experiências em uma cidade-gêmea e práticas profissionais. Para além dos resultados, o capítulo está permeado por cartografias que ilustram a expansão da RFEPCT e as trajetórias desses participantes marcadas por suas histórias de vida.

4.1 A CAPILARIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO NACIONAL

Conhecer a RFEPCT é fundamental para compreendermos o processo de interiorização da mão de obra docente, bem como a espacialização dessas escolas em território nacional. Desde a sua criação até a atual composição, a rede passou por muitos momentos de avanços e retrocessos até chegar na política de criação dos IFs que, ao considerarmos o número de unidades de ensino e municípios atendidos, foi a maior política de expansão da história do Brasil. No presente capítulo, apresentamos a composição atual da RFEPCT, retomando alguns aspectos históricos de sua criação e funções assumidas. Logo, é discutida a política de consolidação e expansão da rede, com suas respectivas fases de expansão iniciadas nos anos 2000. Nessa etapa, evidenciamos a capilaridade da rede em território nacional, destacando a chegada da educação técnica profissional nas regiões de fronteira. Com esses elementos é possível inferirmos a relação da educação com a produção de uma espacialidade (nacional/internacional) compreendendo como tal fenômeno afeta a relação de saberes docentes que, igualmente, passam a ocupar uma nova territorialidade.

Na atualidade, a RFEPCT é composta 662 unidades vinculadas a diferentes instituições que atendem 599 municípios. São, ao todo, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com 594 *campi*; 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) – o CEFET-MG, com 11 *campi*, e o CEFET-RJ, com 9 *campi*; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com 13 *campi*; o Colégio Pedro II, com 14 *campi*; e 22 escolas técnicas

vinculadas às universidades federais. O Quadro 3 dispõe da distribuição de instituições, seus *campi* e os municípios que contam com *campi*:

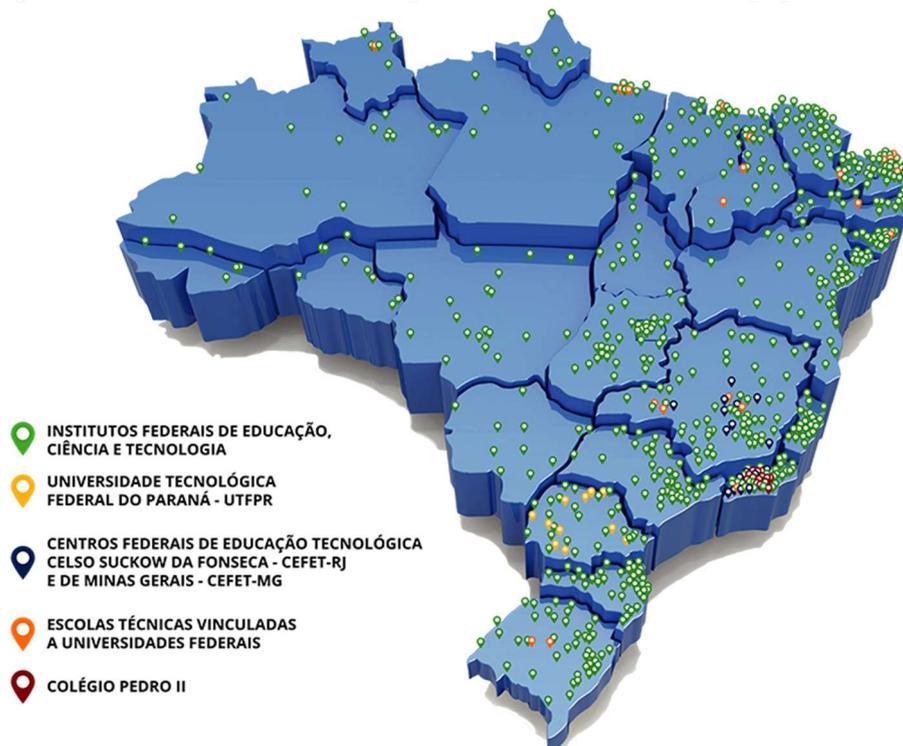
Quadro 3 - Reitorias, número de municípios atendidos e número de *campi* por estado e reitoria

ESTADO	REITORIA	MUNICÍPIOS	CAMPI
RS	IFFARROUPILHA	11	11
	IFSUL	13	14
	IFRS	16	17
SC	IFC	15	15
	IFSC	20	22
PR	IFPR	26	26
SP	IFSP	35	37
RJ	IFF	10	11
	IFRJ	15	15
ES	IFES	21	22
MG	IFMG	18	18
	IFNMG	11	11
	IF-SUDESTEMG	10	10
	IFSULDEMINAS	8	8
	IFTM	9	11
MS	IFMS	10	10
MT	IFMT	18	19
GO	IFG	13	14
	IFGoiano	12	12
DF	IFB	10	10
AC	IFAC	5	6
PA	IFPA	17	18
RO	IFRO	9	10
AM	IFAM	14	16
AP	IFAP	5	5
RR	IFRR	4	5
TO	IFTO	11	11
MA	IFMA	27	29
PI	IFPI	19	20
PB	IFPB	19	21
PE	IFPE	16	16
	IF Sertão-PE	7	7
AL	IFAL	15	16
BA	IF Baiano	14	14
	IFBA	22	22
SE	IFS	10	10
MG	CEFET-MG	9	11
RJ	CEFET-RJ	7	8
PR	UTFPR	13	13
RJ	PEDRO II	3	14
TOTAL		599	640

Fonte: elaboração própria a partir de dados das reitorias e da SETEC/MEC (2021)

Destacamos que algumas reitorias têm mais de um *campus* por município – especialmente nas capitais brasileiras. Ademais, os *campi* do interior, conforme já exemplificado na experiência pessoal deste autor, atendem a população de municípios adjacentes. De maneira que esse total de municípios apresentado no quadro 3 corresponde somente aos municípios que contam com um *campus* instalado. Se analisarmos os municípios atendidos pelos *campi*, certamente, teremos um número superior aos 599 apresentados. Somam-se essas instituições às 22 escolas técnicas e agrotécnicas ligadas às universidades federais, com presença em 12 estados da federação. Antecipamos que tais escolas optaram por permanecer vinculadas às universidades após a promulgação da Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), apresentada nesse presente capítulo. Com o conteúdo do Quadro 3 pode ser identificada a dimensão atual da RFEPCCT, que atende à totalidade de estados do Brasil. Percebemos, também, que muito mais que escolas isoladas, existe uma orientação institucional e pedagógica que direciona esses educandários para a promoção de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Conforme o Quadro 3, podemos observar uma proporção absoluta das instituições que ofertam educação profissional. Entrementes, tal fato torna-se mais real quando visualizado em sua dimensão espacial, representada na Figura 4.

Figura 4 - Reitorias, número de municípios atendidos e número de *campi* por estado e reitoria



Fonte: Brasil (2019)

A cartografia revela que, na atualidade, a RFEPCT faz-se presente em todas as unidades da federação, com uma concentração maior no litoral brasileiro. Ao direcionar o olhar para as instituições representadas na Figura 4, é perceptível que a presença na borda Centro-Oeste do território brasileiro ocorre pelas unidades dos IFs que, hoje, com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), representam as instituições que ofertam educação profissional no oeste do Brasil – essa última presente no estado do Paraná. À vista disso, o foco deste capítulo deu-se sobre os IFs e a relação com a FF. Assim como a história da educação brasileira, essa atual configuração passou por diversos momentos. A RFEPCT, até sua consolidação, em 2008, tinha uma longa trajetória, que está intimamente ligada à história da educação profissional no Brasil. Nessa parte do trabalho optamos por não reconstruir histórico da educação profissional, já tão bem pesquisado e aprofundando por nomes como Cunha (2000), Caires e Oliveira (2016) e Manfredi (2016). É com base em seus trabalhos que buscamos elementos e aspectos históricos que são de relevância para a compreensão dos IFs em suas fases de expansão. O recorte temporal para a análise do fenômeno educacional deu-se quanto às políticas educacionais iniciadas a partir dos anos 2000, especialmente a promulgação da Lei n.º 11.892/2008, a qual criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Portanto, a partir dessa discussão, podemos sugerir que a trajetória da educação profissional no Brasil, desde a criação da rede, em 1909, foi atrelada às políticas sociais e, especialmente, econômicas do país. No governo do então presidente Nilo Peçanha, a criação dos educandários, associados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, propunha formar profissionais para trabalhos manuais, especialmente da periferia urbana. A grande guinada na dinâmica da educação profissional ocorreu a partir da década de 1930, com o presidente Getúlio Vargas, que passou a atrelar a formação profissional ao Ministério da Educação e Saúde Pública, consolidando a oferta dessa modalidade de ensino. Além disso, Getúlio unificou a nomenclatura, transformando as escolas em Liceus. Seu sucessor na presidência, Juscelino Kubitschek, seguiu na mesma linha de investimentos, dando autonomia aos educandários e denominando-os Escolas Técnicas Federais.

No período da Ditadura Militar, ocorreu a criação dos CEFETs e a ampliação da rede com a incorporação das escolas agrícolas administradas pelo Ministério da Agricultura. Após o governo Sarney, que se despediu com um projeto pífio de ampliação da educação profissional, os educandários ligados à oferta de educação profissional passaram por mudanças profundas, desconstruindo, especialmente, o que fora conquistado ao longo da gestão de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. A expansão das políticas neoliberais ancoradas nas agências

internacionais, sobretudo no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, proporcionou o desmantelamento da rede.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), um grande projeto de educação profissional passou a ser uma das principais bandeiras educacionais do país, com a criação e interiorização de universidades. Seu primeiro mandato foi marcado pela formação de uma equipe de trabalho voltada para a reconstrução e entendimento do papel da RFEPCT.

Assinala-se, especialmente, a disposição de se reconstruir a política pública para a educação profissional e tecnológica, resgatando as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, explorando os espaços legislativos e corrigindo as distorções havidas durante esse percurso, tal como exposto no documento Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica. (RAMOS, 2014, p. 66)

A equipe era formada por intelectuais que se dedicavam a retomar as demandas da educação profissional no Brasil. A produção de um importante documento, no ano de 2004, intitulado “Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica”, revelou a necessidade de uma retomada e reconstrução da educação profissional. Pautada em bases teóricas e revelando a necessidade de escuta das comunidades dos educandários, especialmente dos servidores, o documento propunha a reconstrução da educação com base nas experiências exitosas. O desdobramento dos estudos realizados foi fundamental para que o governo estabelecesse as metas de expansão, que são apresentadas na sequência do trabalho. Ramos (2014) atenta que, de forma pontual, seria necessário corrigir as distorções em relação ao entendimento do papel da educação profissional em território nacional, retomando as finalidades históricas dessas instituições e direcionando para uma formação articulada entre o profissional e o social, promovendo a escolarização dos sujeitos.

A partir de então, uma série de movimentos para iniciar a reconstrução da educação profissional foi tomada. De maneira pontual e fundamental para compreender o incremento de matrículas – que Caires e Oliveira (2016) apontaram que havia caído drasticamente – foi a Portaria MEC n.º 2.736/2003, que acabou com as limitações de matrículas impostas na Portaria MEC n.º 646/1997. Outra importante ação ocorreu no ano seguinte, com o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004c), que revogou o perverso Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997a). Com isso, as políticas devastadoras da década de 1990 para a educação profissional começaram a ficar no passado, assim, criando condições para mais investimentos e possibilidades na educação profissional, pois, a partir de então, a União não precisaria mais de parceria – especialmente financeiras – com outras entidades para realizar a expansão desses

educandários. Ou seja, o Estado reassumiu seu dever de manter a educação pública de qualidade.

Em 2005, o presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual incluía a construção de 65 unidades de ensino. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, em 2007, a expansão passou a fazer parte das ações dele, e o governo anunciou então a construção, até 2009, de mais 150 unidades de ensino, contemplando todos os Estados e o Distrito Federal. Divulgou-se, naquele momento, que seriam investidos R\$ 750 milhões para obras e R\$ 500 milhões, por ano, para custeio e salários de professores e funcionários a serem contratados por meio de concurso público. Considerando-se a primeira e a segunda fase dessa expansão, seriam acrescentadas, às 160 mil vagas hoje ofertadas, mais 274 mil vagas, um incremento, portanto, de 171%. A meta é, no entanto, conforme anunciado, chegar até 2010 com algo em torno de 500 mil vagas em todo o território nacional. Se, de 1909 a 2002, o número de escolas destinadas a essa modalidade da educação não ultrapassou 140 unidades, até 2010 a meta é chegar a 354 unidades. (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 73)

A proposta, audaciosa, colocava a educação profissional nas prioridades do segundo mandato do presidente Lula. A expansão era uma realidade que, associada ao custeio de servidores, providos por meio de concursos públicos, transformaria a realidade territorial da oferta de educação profissional. A criação de educandários pretendia mais que duplicar o número de escolas criadas desde 1909. Com isso, a oferta de vagas seria incrementada em quase 200% em menos de cinco anos, efetivando a matrícula da população em diferentes níveis de ensino.

Após a revogação do Decreto n.º 2.208/1997a, a expansão ainda dependia de da anulação §5º, do art. 3º, da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, a qual atrelava a expansão das instituições de oferta da RFEPCT à parceria da União com outras entidades. Tão ou mais penosa quanto o decreto supracitado, tal lei passa despercebida em muitos estudos. Sua revogação ocorreu com a promulgação da Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005b, permitindo o início real da expansão. Nesse cenário, foi iniciada a fase de expansão da rede, que ocorreu em três fases (BRASIL, 2010) organizadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). A Fase I (iniciada em 2006) tinha como objetivo a instalação de *campi* em unidades da federação que ainda não contavam com nenhuma escola técnica, bem como a periferia dos grandes centros, totalizando 38 escolas. A Fase II (iniciada em 2007) seria o marco da oferta de ensino e tinha como meta a implementação de mais 150 escolas. A Fase III, com o olhar para a interiorização da educação profissional e superação das desigualdades sociais, iniciou em 2011 e previu a criação de 208 novas escolas.

Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização. (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 73)

Os critérios estabelecidos no documento de expansão da Fase I deixam em evidência os fatores técnicos adotados para a instalação das novas unidades. O processo de escolha começou justamente pelas unidades da federação que não contavam com a presença de escolas técnicas, considerando o potencial de matrículas a partir de cidades-polos, a população local e seus arranjos produtivos. Para os autores supramencionados, a base técnica para a implementação das novas unidades foi fundamental para o seu sucesso e concretização, uma vez que o objetivo dessas instituições, para além da elevação da escolaridade e formação integral dos sujeitos, era contribuir para os arranjos produtivos locais.

Figura 5 - Panorama das escolas técnicas federais instaladas entre 1909-2005



Fonte: elaboração própria (2021)

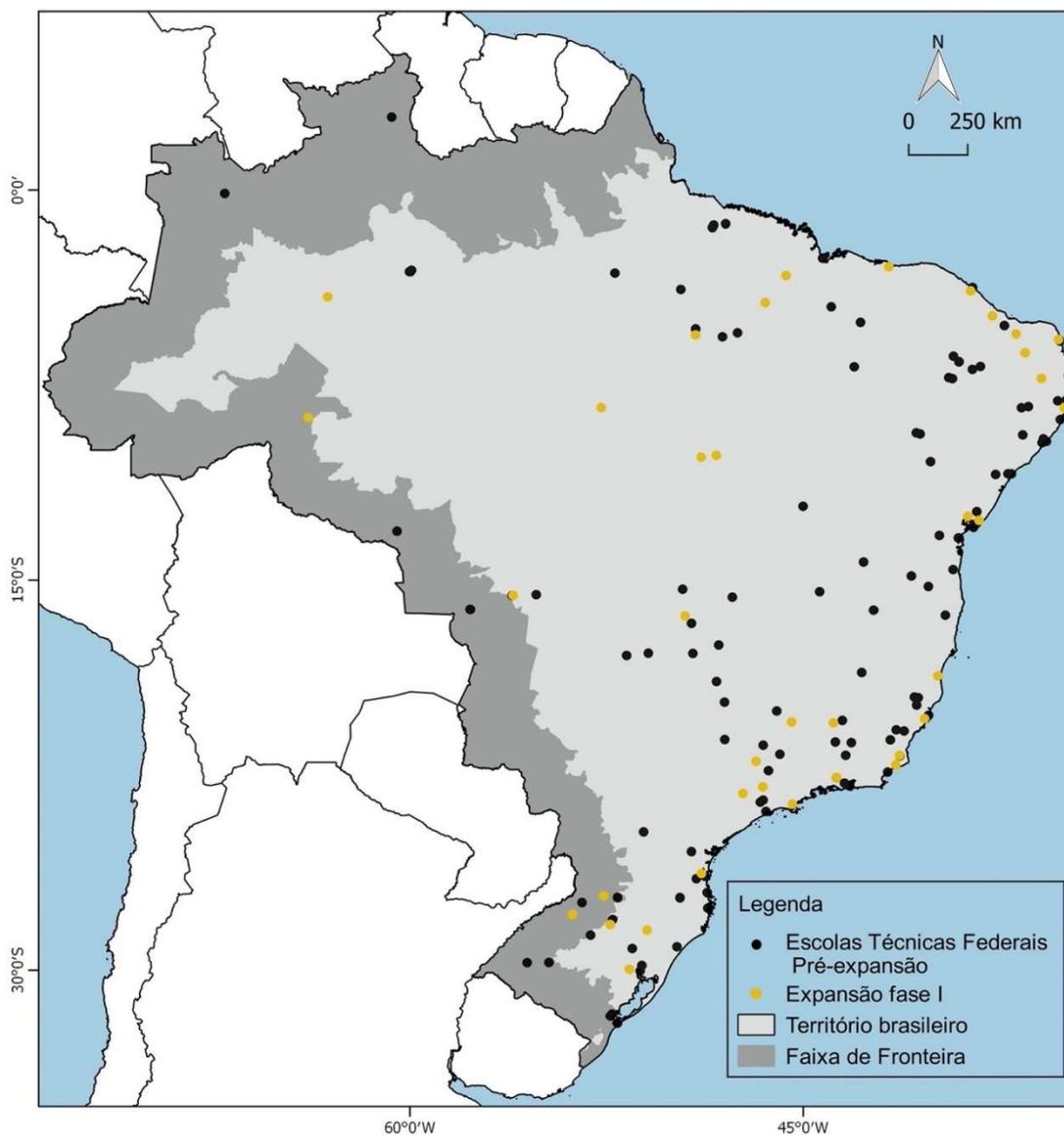
Ao considerar os *campi* dos atuais IFs entre o recorte de 1909 e 2004, a realidade da educação profissional em território nacional estava diretamente associada às Escolas Técnicas Federais (ETF), localizadas nos grandes centros, e às Escolas Agrícolas Federais (EAF), localizadas no interior, em espaços agrícolas, bem como aos CEFETs, que já estavam atuando. Conforme apontado por Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), de 1909 até o 2004 foram instaladas 140 escolas técnicas federais. Ou seja, 96 anos após a instalação das primeiras unidades de educação profissional, realizadas no governo Nilo Peçanha, a realidade espacial, no início do século XXI, é a representada na cartografia da Figura 5, que ilustra, de maneira clara, que a espacialidade foi concentrada no leste do nosso território, especialmente associada a centros urbanos consolidados, bem como ao vazio existente em diversas áreas do território, desvendando, portanto, que muitos estados não contavam com nenhuma unidade de educação

profissional. No que tange à FF, apenas dez unidades estavam presentes nessa parcela, sendo elas: Pelotas (RS, com duas escolas), Rio Grande (RS), Alegrete (RS), São Vicente do Sul (RS), Frederico Westphalen (RS), Cáceres (MT), Colorado do Oeste (RO), São Gabriel da Cachoeira (AM) e Boa Vista (RR). A respeito desses municípios, percebemos que, das dez unidades, seis unidades estavam localizadas na área do que hoje consideramos Arco Sul, sendo todas no RS. O então Arco Central tinha duas escolas e o Arco Norte, também, duas.

Com o lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (atualmente, denominado de Fase I), mais 38 unidades de educação profissional seriam implementadas, entre as quais cinco ETF (Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Canoas), quatro EAF (Brasília, Nova Andradina, Marabá e São Raimundo das Mangabeiras) e 28 Unidades de Ensino Descentralizadas (UED) associadas aos CEFETs já existentes. O plano previa que tais unidades iriam formar e educar “cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica” (BRASIL, 2005c, p. 4), proporcionando a democratização e o acesso à educação profissional. Como grande legado dessa etapa, temos a instalação de *campi* em estados desprovidos de estabelecimento de ensino de formação profissional, sendo eles Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, que consideramos uma reparação histórica com essas populações. Para além disso, o plano reconhece que, mesmo nos estados em que as escolas profissionais já estavam presentes, fazia-se necessário atender, também, às regiões distantes dos grandes centros, bem como as periferias urbanas.

A partir da Fase I foi possível iniciar o processo de retomada da RFEPCT e, atualmente, das 38 unidades implementadas nessa fase, 37 aderiram à nomenclatura de IF, que, somadas às unidades implementadas antes do Plano de Expansão, estão distribuídas conforme a Figura 6.

Figura 6 - Fase I - Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2005)



Fonte: elaboração própria (2021)

A cartografia (Figura 6) revela, a partir dos marcadores amarelos, que a instalação de novas unidades esteve associada às demandas de regiões periféricas, porém ainda distantes da FF, que recebeu os *campi* de Santo Augusto (RS), Chapecó (SC), na região do Arco Sul e Porto Velho (RO) no Arco Central. As regiões Sul e Sudeste tiveram uma relativa interiorização, como também a Nordeste, que passou a contar com mais educandários técnicos. De todo o modo, a carência espacial é desvendada na cartografia, a qual revela muitos espaços ainda com a ausência de escolas técnicas.

Em 2007, dois anos após o início da primeira fase, o governo anunciou o começo da Fase II da expansão, com o lema “uma escola técnica em cada cidade pólo do país”, a qual tinha como meta, para 4 anos seguintes, a instalação de 150 novas escolas. O poder público

comprometeu-se em instalar, em cada município polo dos 26 estados da federação, um educandário técnico. Ao retomarmos o histórico, desde 1909, é visível que tal façanha, se concretizada, seria a maior expansão da educação profissional – tão ou mais ousada que o plano lançado em 1986 pelo então presidente José Sarney, o qual acabou sendo malsucedido.¹⁵ A educação profissional técnica assumiu o protagonismo do segundo mandato do ex-presidente Lula, o qual associou formação profissional com aumento da escolaridade nacional, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico de regiões historicamente esquecidas.

Figura 7 - Fase II- Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2005-2009)



Fonte: elaboração própria (2021)

¹⁵ O governo de José Sarney lançou, em 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) que, segundo Caires e Oliveira (2016), contava com recursos do Banco Mundial, objetivando o combate à pobreza e o desenvolvimento da economia. A meta era a instalação de 200 escolas técnicas, agrícolas e industriais, porém, segundo Ramos (2014), foram construídos, até 1993, sete estabelecimentos (cinco Agrotécnica e duas CEFET) e 11 unidades de ensino descentralizadas, totalizando 18 educandários.

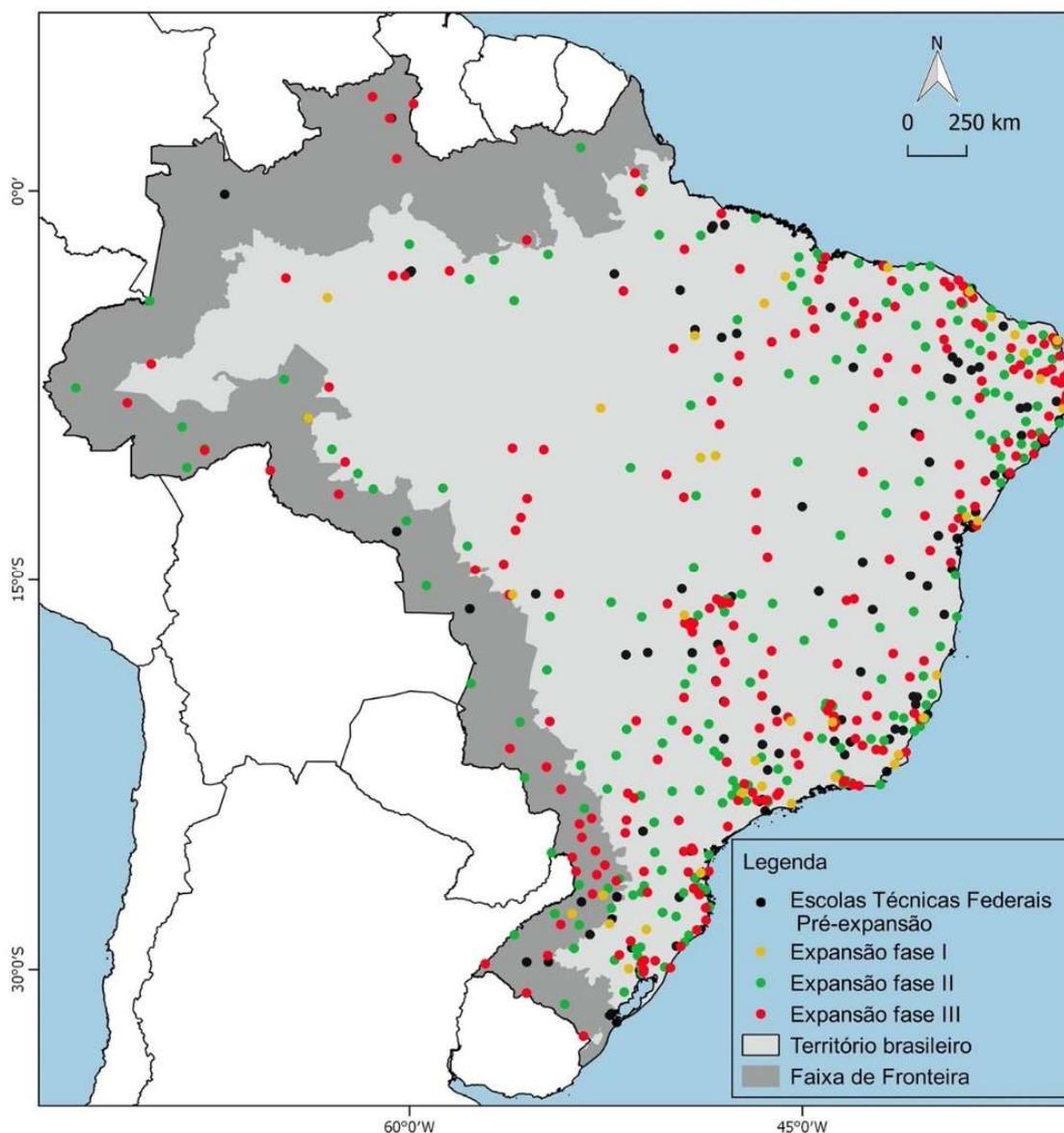
A partir da cartografia (Figura 7), percebemos que a RFEPCT começa a ganhar forma. Os pontos em verde representam a expansão das unidades da Fase II, instaladas a partir de uma chamada pública, a qual convocava municípios de determinadas regiões que se interessavam em contar com uma escola técnica. Inicialmente, a previsão era a instalação das 150 unidades até 2009, algo que acabou não sendo realizado e, muitas unidades foram instaladas, especialmente em 2010, e outras nos anos de 2011 e 2012. Ao observar a FF, os pontos começam a preencher essa área, pois, na Fase II, foram instalados 20 *campi*, sendo eles: **oito no Arco Sul**, Bagé (RS), São Borja (RS), Santa Rosa (RS), São Miguel do Oeste (SC), Xanxerê (SC), Foz do Iguaçu (PR), Palmas (PR), Umuarama (PR); **6 no Arco Central**, Ponta Porã (MS), Aquidauana (MS), Corumbá (MT), Pontes e Lacerda (MT), Vilhena (RO), Cacoal (RO); e **6 no Arco Norte**, Xapuri (AC), Sena Madureira (AC), Cruzeiro do Sul (AC), Lábrea (AM), Tabatinga (AM) e Laranjal do Jari (AP).

A representatividade das instituições passa a ramificar por todos os cantos do Brasil, assim, permitindo compreender uma rede. Para além disso, a expansão previa o desenvolvimento da educação enquanto papel do Estado, uma vez que se estendeu para além do término do segundo mandato do presidente Lula, em 2010 e, como já mencionado, algumas unidades previstas na Fase II foram instaladas após essa data. Na conclusão da Fase II foram instaladas, ao todo, 206 novas escolas, superando o plano inicial. Com isso, a expansão da RFEPCT tornou-se uma das ações de maior relevância do governo, marcado pelo incremento de matrículas e provimento de vagas, por meio de concurso público, de servidores/as.

Em 2011, no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff¹⁶, foi lançada a Fase III do plano de expansão da RFEPCT, a qual previa a instalação de 208 escolas até 2014. Tão ousada quanto a fase anterior, a terceira fase mantém os propósitos de superar as desigualdades regionais, focalizando a abertura de unidades no interior do território nacional, a partir de cidades-polos. Nesse sentido, o acesso à educação passa a permear as regiões, robustecendo, cada vez mais, a composição de uma rede que, pelo projeto *multicampi*, fortalece e cria laços de identidade.

¹⁶ Dilma Vana Rousseff, primeira presidenta do Brasil. Eleita para dois mandatos (2011-2014 e 2015-2018), teve seu segundo mandato interrompido, em 2016, em um processo de *impeachment*, o qual apresentou desenhos de um golpe.

Figura 8 - Fase III- Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2011-2014)



Fonte: elaboração própria (2021)

A pré-expansão fica visível nos investimentos ocorridos no campo da educação profissional. A terceira fase, grifada com pontos em vermelho na Figura 8, revela a grande expansão ocorrida após 2011. Assim, a RFEPCT se fortalece e, ao comparar essa cartografia com a primeira (Figura 5), feita no período significativo, percebemos o crescimento da RFEPCT do centro para o oeste em nosso território, o que é notório ao acompanharmos pontos verdes e vermelhos (Fase II e III, respectivamente), os quais marcam o espaço que até então eram vazios. Ao olhar para a FF, a terceira fase marcou a chegada de 27 *campi* na fronteira brasileira, sendo eles: **15 no Arcos Sul**, Jaguarão (RS), Sant'Ana do Livramento (RS), Uruguaiana (RS), Jaguari (RS), Santo Ângelo (RS), São Carlos (SC), Abelardo Luz (SC), São Lourenço do Oeste (SC), Coronel Vivida (PR), Barracão (PR), Capanema (PR), Quedas do

Iguaçu (PR), Cascavel (PR), Assis Chateaubriand (PR), Goioerê (PR); **6 no Arco Central**, Naviraí (MS), Dourados (MS), Jardim (MS), Tangará da Serra (MT), São Miguel do Guaporé (RO), Guajará-Mirim (RO); **6 no Arcos Norte**, Rio Branco *campus* Baixada do Sol (AC), Tarauacá (AC), Novo Paraíso (RR), Bonfim (RR), Amajari (RR) e Boa Vista *campus* Zona Oeste (RR).

Assim como a Fase II, a Fase III não instalou todos os *campi* nos prazos estabelecidos em seus respectivos documentos para a instalação. Não obstante, mesmo em estruturas físicas alternativas¹⁷, as escolas iniciaram suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, enquanto as instalações definitivas eram construídas. Até 2016, grande parte dos *campi* já estava com as obras finalizadas, sendo que alguns estavam sendo inaugurados. Além disso, essa terceira fase também superou suas expectativas, entregando ao todo 234 novas escolas técnicas federais. A trajetória da RFEPCT, nessas últimas duas décadas dos anos 2000, foi extremamente significativa para o crescimento e consolidação da educação profissional que, em 2006, contava com 144 escolas e, atualmente, são mais de 659 unidades em todo o país, sendo 584 *campi* de IFs. Em menos de uma década foram instaladas mais de 500 escolas.

O crescimento da educação profissional se distingue da criação dos IFs, porém as duas estão intimamente relacionadas. A partir da primeira fase da expansão dos educandários técnicos, o governo passou a pensar na unificação dessas instituições. Assim, o Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse importante passo possibilita a organização das instituições que, apesar da autonomia, estavam difundidas com diferentes regimentos e administrações. O governo pretendia agregar as instituições que ofertavam educação profissional de um mesmo estado, organizando-as em estruturas *multicampi*. Desse modo, os CEFETs, as ETF, as EAF e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais que optassem por integrar esse novo modelo iriam aderir ao projeto do governo federal. Segundo Otranto (2010), todas as EAFs aderiram à mudança, apenas dois CEFETs optaram por não aderir porque pretendiam transformar-se em universidades (os CEFET MG e o CEFET RJ)¹⁸, apenas oito, das 32 escolas técnicas ligadas às universidades federais, aderiram ao IF. Esse primeiro movimento ocorre juntamente com a Chamada Pública para a Fase II da expansão da rede.

¹⁷ Muitos *campi* iniciaram suas atividades em espaços cedidos por prefeituras e/ou outras entidades, bem como em prédios locados pelo governo federal.

¹⁸ Soma-se a esses dois o CEFET PR, que já havia se tornado universidade no ano de 2005.

No final de 2008, ao longo da Fase II da expansão, a criação dos IFs por meio da Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), conforme apresentada no início deste capítulo (BRASIL, 2008a). Ademais, cria os IFs, de forma oficial e conforme preconizado no decreto do ano anterior. A identidade das instituições de educação profissional, que até então estava organizada de forma autônoma, passa a integrar oficialmente uma rede que, a partir de 2008, é centralizada por uma secretaria pertencente ao MEC. Ao olhar para a trajetória da educação profissional, inferimos que essa era uma vontade antiga, reivindicada pelos servidores na então “cefetização” ocorrida em 1994. Esse movimento permitiu unificar legislações, procedimentos e a oferta dos cursos, em diferentes níveis, no âmbito nacional.

A promulgação da lei colocou a educação profissional em evidência no país, revelando que, para o então governo, ela seria prioridade dentre as políticas públicas, até porque tal fato ocorreu em meio à Fase II da expansão. A partir de então, passamos a contar com uma real articulação entre políticas de formação profissional por meio da elevação da escolaridade, o que é fundamental para um país em desenvolvimento que visa à inclusão e ao desenvolvimento social por meio de trabalho, emprego e renda. Vivenciamos essa situação a cada ano, lecionando no interior e percebendo a inclusão dos/das jovens no mercado de trabalho, inseridos/as em sua área de formação. Diversos seriam os exemplos, mas sublinhamos a presença desses/dessas jovens na área de informática (seja em uma assistência técnica ou em uma prestadora de serviços de informática); técnicos em agropecuária atuando nas cooperativas da região; técnicos em administração atuando em repartições públicas e/ou em empresas de despachos aduaneiros. O artigo 7º da Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) trata das finalidades e características dos IFs, com realce a:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia. (BRASIL, 2008a)

Percebe-se que as principais finalidades dos IFES estão associadas às demandas econômicas e à formação da força de trabalho qualificada. Dessa forma é notório que, prioritariamente, os IFs ofertam o Ensino Médio técnico integrado (Ensino Médio + Ensino Técnico), desse modo, visando à consolidação e ao fortalecimento dos arranjos produtivos locais, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008a), critério esse considerado ao longo da expansão. Além do viés econômico, os IFES têm como característica o desenvolvimento social local e regional, porque pretendem contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais, proporcionando, para muitos/as jovens, uma educação de qualidade voltada para o mundo do trabalho.

O projeto dos IFs proporciona muito mais que o ensino e a formação para o mundo do trabalho, ele visa ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Associando ensino, pesquisa e extensão, esses educandários têm, em sua origem, o atendimento de forma integral dos sujeitos. Aqui reside a distinção dos educandários que surgiram em outros momentos da história do país: enquanto a educação profissional esteve sempre associada à formação de força de trabalho, sem olhar para o desenvolvimento dos sujeitos, com a Lei n.º 11.892/2008, o ensino profissional passa a estar associado, em seu cerne, ao desenvolvimento do nível de educação, à pesquisa e extensão, por conseguinte, estando intimamente ligado à economia local.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (RAMOS, 2014, p. 86)

A relação formativa é, desse modo, o diferencial dos IFs. Ela passa pela oferta de diferentes níveis de ensino, sempre relacionando o pensar e o executar em uma ação profissional. O trabalho deve estar sempre associado à perspectiva de desenvolvimento intelectual, associado ao ofício e à atividade intelectual. Tal aspecto visa, conforme Ramos (2014), integrar a sociedade por meio da educação e da qualificação profissional, garantindo dignidade e uma condição de vida melhor. Em minha prática docente (de pouco mais de seis anos na RFEPCCT), pude perceber isso em diferentes realidades. Primeiramente, em um *campus* em implementação, na fronteira do Brasil com a Argentina, onde pude acompanhar e fazer parte desde sua instalação até a chegada dos/das primeiros/as servidores/as e alunos/as, no qual

passamos a pensar na oferta de cursos dentro de um eixo formativo que atendesse aos arranjos produtivos e sociais. Em cursos de curta duração, voltados para a comunidade, especialmente no campo de formação de professores e professoras, bem como para os trabalhadores/as do comércio, nosso público era, em sua grande maioria, familiares do alunado das turmas de Ensino Médio técnico integrado. Então, assim, comecei a perceber a importância das finalidades dos IFs, bem como a sua relação com a comunidade, com a realidade social na qual o *campus* está inserido.

Ao abordar a temática da oferta de diferentes níveis de ensino, apresentamos as finalidades dos IFs, presentes no art. 6º da Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008a). Para isso, evidenciamos os seis primeiros incisos, a partir dos quais é possível compreender os objetivos dessas instituições, além de entender a atuação do corpo docente, pois é essa relação, do docente com a comunidade, e, a partir dela, com o espaço, que é significativa para a pesquisa em questão.

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; **II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais**; **III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão**; **IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; **V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica**; **VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino.** (BRASIL, 2008a, grifos nossos)

Ao proporcionar a atualização pedagógica dos/das docentes da região na qual o *campus* está inserido, cumprimos¹⁹ uma das finalidades dos IFs, e, dessa forma, atendemos e recebemos a comunidade em nossa instituição. Assim, a relação de oferta de diferentes níveis de escolarização, com os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de curta duração, proporcionou uma integração da instituição com a realidade local. Associando isso à verticalização da educação, em que o docente atua desde a educação básica, passando por cursos

¹⁹ Nós, enquanto docentes.

técnicos, de graduação e até por cursos de pós-graduação, propicia-se o desenvolvimento integral de formação da região.

Exemplifico a questão pontuando que, no *campus* em que leciono, temos pais, mães e/ou outros familiares dos nossos alunos do Ensino Médio integrados cursando o Ensino Superior. Não é raro, por exemplo, uma mãe de um aluno do Ensino Médio ser minha aluna no curso de Licenciatura em Pedagogia. Ou, então, um egresso do Ensino Médio estar cursando Agronomia. Avós e/ou tias de estudantes, tanto do Ensino Superior como do Ensino Médio, são minhas alunas em cursos FIC, como, por exemplo, de produtos agroindustriais (tais como compotas) ou pintura em pano de prato, que são ofertados para mulheres em situação de vulnerabilidade, por meio do projeto Mulheres Mil. O *campus* é um espaço plural, voltado para a comunidade geral. Arrisco a dizer que, de alguma forma, muitas famílias da região têm algum vínculo com o *campus* do IF.

As escolas verdes e brancas espalhadas por todo o Brasil criaram uma identidade nacional que hoje distingue os IFs das demais instituições educacionais. Por todos os cantos, essas unidades vêm ganhando cada vez mais notoriedade na oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, atendendo às comunidades e suas perspectivas econômicas. Até essa constituição, muitos foram os momentos e iniciativas de contar com uma orientação profissional. Conforme apresentado neste capítulo, em poucas décadas, a RFEPCT passou por diversas mudanças, consolidando-se, hoje, como uma das principais redes do Brasil. Com a expansão e interiorização, temos o acréscimo de muitos/muitas servidores/as, especialmente docentes, que passam a compor os educandários. Com isso, cabe a nós escutarmos esses participantes, perceber como ingressar na rede – mais especificamente em um *campus* binacional – e qual a conexão existente entre docência e fronteira, relacionando esse processo aos saberes constituídos ao longo de sua trajetória. No Quadro 4, a partir da promulgação da Lei n.º 11.892/2008 e o levantamento feito a partir das fases de expansão, apresentamos uma síntese das reitorias, seus *campi* e as unidades localizadas na FF.

Quadro 4 - Divisão de estados por arcos

ARCO	ESTADOS	INSTITUIÇÕES	CAMPI	CAMPI NA FF
NORTE	AP	IFAP	5	3
	PA	IFPA	18	1
	RR	IFRR	5	3
	AM	IFAM	15	2
	AC	IFAC	6	6
CENTRAL	RO	IFRO	10	4
	MT	IFMT	19	3
	MS	IFMS	10	6
SUL	PR	IFPR	25	10
	SC	IFC	15	2
		IFSC	22	5
	RS	IFSUL	14	4
		IFRS	17	3
		IFFARROUPILHA	11	10

Fonte: elaboração própria (2020)

Ao recortar os estados brasileiros que são fronteiriços, destacamos, em cada um deles, a presença dos IFs. E, ao separar por arcos propostos no PDFF, podemos materializar as unidades presentes na Fase III da expansão. Na atualidade, temos 62 *campi* instalados na FF, sendo 34 no Arco Sul; 13 no Arco Central e 15 no Arco Norte. Ao comparar com a realidade em 2005, quando tínhamos apenas 10 unidades nessa região, podemos perceber o quão significativo foi o processo de expansão e interiorização dessas escolas. Ou seja, se de 1909 até 2005, tivemos a implementação de 10 escolas, entre 2006 e 2016, tivemos a construção de 52 escolas. Nesse sentido, o crescimento da RFEPCT em território nacional refletiu em uma política de instalação de unidades na FF.

Ao observar essas unidades educacionais, é necessário imaginar para além de escolas, em sua estrutura física, o fato de que existem ali muitos/as servidores e servidoras dentre os quais, um corpo docente com qualificação acadêmica. Tal ponto é importante, pois, ao ver essa expansão para o oeste do nosso território e considerando que os/as docentes se qualificaram em grandes centros, é possível vislumbrar um deslocamento de mão de obra docente para o interior. Segundo a SETEC/MEC (2005c), em 2002, o quadro total de docentes (aqui sendo os que atuam na área básica e na área técnica) era de quase 12 mil docentes, mais especificamente 11.656. Ao analisar os dados, em 2002, havia um total de 8.439 docentes da educação propedêutica e 3.217 docentes da área técnica atuando no magistério público federal. Em janeiro de 2021, segundo a Plataforma Nilo Peçanha, a RFEPCT contava com 46.688 docentes, incluindo o

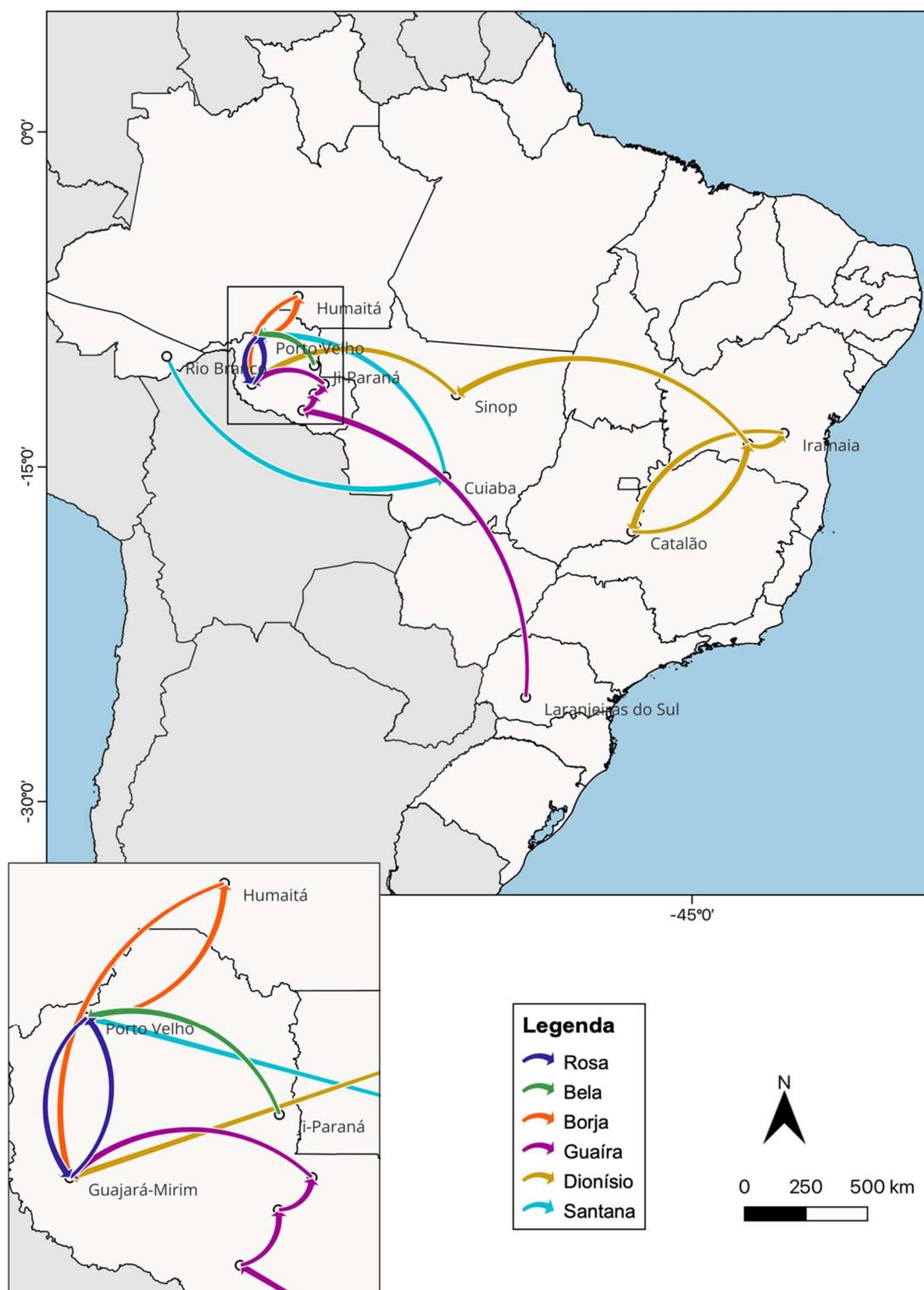
vínculo de docentes da carreira 1º e 2º graus, EBTT e MS, contando também com os respectivos substitutos (BRASIL, 2019). Ao recortar esse dado para o magistério básico – excluindo o vínculo de MS – totaliza-se uma soma de 46.146 docentes, sendo 41.285 efetivos (666 no regime de 20h, 1.102 no regime de 40h e 39.517 no regime de Dedicção Exclusiva) e 4.861 docentes substitutos/temporários (319 no regime de 20h e 4.542 no regime de 40h). Ao comparar os números, fica evidente o grande incremento de postos de trabalho gerados nas duas décadas dos anos 2000. Conforme supracitado, os docentes com DE compõem um total 95,74% das vagas EBTT e o grande diferencial da RFEPCT está na composição do seu quadro docente com DE.

O período de expansão foi, sem dúvida, um marco para a educação pública do Brasil. Muitos são os desdobramentos educacionais e sociais desse período que emergem de vivências, práticas educacionais, projetos de pesquisa e extensão, impactos sociais e econômicos, entre outros fatores que os IFs proporcionaram e seguem proporcionando em diversas regiões. Após inferir o processo de expansão em nosso território e os desdobramentos na FF, bem como na contratação de professores e professoras, cabe agora dar a palavra aos participantes. Para tanto, na próxima parte deste capítulo, as narrativas são apresentadas.

4.2 LÁ NA FRONTEIRA

A presente seção proporciona o encontro dos professores e professoras com a tese. São suas trajetórias que ganham protagonismo por meio de um ponto de encontro: a docência em Guajará-Mirim. A partir dessa experiência em um *campus* instalado na cidade-gêmea, partimos para a compreensão de suas vivências e chegada na fronteira. Ao todo, participaram da pesquisa 6 (seis) participantes, sendo que um ocupa o cargo de gestão e outro recém-saiu da gestão. Os participantes são todos/as docentes efetivos/as da carreira EBTT. Para garantir o anonimato e evitar a estratégia impessoal de nomeá-los como participantes com códigos (P1, P2, P3,...), foram criados nomes para os sujeitos participantes. Esses nomes propostos não foram aleatórios, mas fazem referência às cidades-gêmeas do Brasil. Dos seis participantes, há dois homens e quatro mulheres. São elas: **Bela** (Bela Vista-MS), **Santana** (Santana do Livramento-RS), **Rosa** (Santa Rosa do Purus-AC) e **Guaíra** (Guaíra-PR). São eles: **Dionísio** (Dionísio Cerqueira-SC) e **Borja** (São Borja-RS). Os encontros foram realizados entre setembro e novembro de 2021. Na cartografia que segue, especializamos o processo de deslocamento dos docentes.

Figura 9 - Cartografia com os deslocamentos dos docentes até chegar em Guajará-Mirim



Fonte: elaboração própria (2022)

A cartografia (Figura 9) especializa os espaços narrados pelos participantes. Devido ao deslocamento dentro da região Norte, especialmente em Rondônia, destacamos a área do estado

para melhor compreensão. Isso, de algum modo, já desvenda que, na região, o movimento de deslocamento é grande. Nesse sentido, a relação de uma busca por novos espaços é algo muito presente na realidade do estudada. Seguimos, na sequência, para os elementos que nos levaram à construção dessa espacialidade, as narrativas dos professores e professoras.

4.2.1 Quando a fronteira vira mar

Dionísio tem uma ligação muito forte com as águas. Desde a sua infância, marcada pelos banhos no rio São Francisco – após realizar a procissão de São Jesus da Lapa com sua avó –, o professor encontrou no Rio Mamoré, na experiência em Guajará-Mirim, fatores que reafirmaram sua professoralidade. Com 17 anos de docência, Dionísio estudou Geografia pensando em ser professor. Nesse sentido, a sua formação superior foi pensada para o exercício do magistério – algo que deve ser destacado, especialmente na carreira de professor EBTT, na qual encontramos a atuação de muitos bacharéis. Do interior da Bahia, o professor sai de sua cidade natal para estudar e lecionar, passando por experiências que marcaram o seu fazer. A trajetória, ao longo de 17 anos de docência, ganha corpo, especialmente na experiência de quase dois anos lecionando na fronteira.

Um rapaz que sempre estudou em escolas públicas. Alfabetizado em casa, pela mãe. Ele brincou de “escolhinha” ao longo de sua infância. Era o primo mais velho que costumava ajudar seus primos mais novos nas disciplinas escolares em que eles apresentavam dificuldades. Apaixonado por literatura, acabou na Geografia por um equívoco no momento de preencher o formulário do vestibular. Identificou-se com a Geografia a partir das obras de Milton Santos. Sua formação inicial começa com o magistério, o Normal Médio. De uma família de professores – mãe e tios –, em um município com a tradição de formar professores, Dionísio considera que sua formação para a docência está moldada desde sua infância. A licenciatura em Geografia cursada na Bahia abriu portas para o professor recém-formado que, após concluir a graduação, cursou o mestrado em Goiás. A experiência docente começa em um programa de alfabetização na educação de jovens e adultos (EJA), mais especificamente com um grupo de idosos. A atuação como professor contratado do estado da Bahia, como professor normalista, marcou seu início na docência, proporcionando um encontro com uma realidade muito diversa, desafiadora e gratificante. O ingresso na licenciatura em Geografia permitiu lecionar a ciência que ele estudava – ainda como professor contratado.

Com a conclusão do curso de licenciatura e a nomeação, ocorrida por meio de concurso público, para o magistério estadual, o professor passa a lecionar na região da Chapada

Diamantina. O exercício do magistério é interrompido pela aprovação no mestrado, em uma universidade em Goiás. Durante a pós-graduação, Dionísio seguiu lecionando, então, na rede privada. A prática docente, para além de uma relação acadêmica com a ciência, está associada ao sustento. Desde o ingresso na universidade, percebe-se na fala do professor uma identidade com a profissão docente. Ele estuda para (Geografia) lecionar – algo que pode parecer óbvio, mas não muito corriqueiro. O retorno para a Bahia, agora como mestre em Geografia, possibilitou que o professor atuasse como docente contratado na universidade estadual. Nessa nova etapa, os desafios de atuar como formador de professores, especialmente no curso de Pedagogia da Plataforma Freire, levou Dionísio a repensar sua prática: nos municípios do interior, os diferentes contextos da oferta especial dessa licenciatura, lecionando a disciplina de Fundamentos de Geografia, permitiu que a noção de Geografia, a consciência de professor, fosse modificada. Em suas palavras:

Então eu digo que eu ainda me sinto um professor em formação (...) eu não me sinto, bem, eu não me sinto pronto, por mais que eu tenha 17 anos de docência é uns 10, 11 anos como professor de Geografia. Eu ainda tenho muitos desafios. Minhas práticas, elas são repensadas e refletidas cotidianamente (reflexão) então, a cada turma que eu encontro a cada aula que eu vou ministrar é uma nova reflexão e a minha cobrança enquanto ser um professor que não se acomoda perante a tudo que está sendo um posto. Essa reflexão se faz necessária eu espero que isso não se perca. Na verdade, espero que esse tesão pela docência ocorra até aposentadoria (risos).

A mobilização gerada por essa experiência, assim como a experiência na EJA, marcou a prática profissional do professor. Se, em determinado momento, esse retorno à Bahia significou um encontro com o Ensino Superior, a docência foi ressignificada de forma a pensar na metodologia, nos participantes. A carreira do docente passou a organizar-se para atender às demandas sociais, nas quais estavam inseridos o processo de humanizar a escola e a docência, o que vai ao encontro de Arroyo (2000), que pondera que as relações estabelecidas no ambiente escolar são, antes de tudo, relações humanas. Esse ponto de sua trajetória foi tão significativo que, em determinado momento, Dionísio carrega esses aprendizados e, mais que isso, cobra-se para ser, em suas palavras, “um professor inquieto”. Sua prática profissional ganha contornos de reflexão, sempre associada aos espaços e aos sujeitos.

O concurso para professor do estado de Mato Grosso fez com que, mais uma vez, o professor acrescentasse outro um ponto em sua trajetória. Um homem negro, nordestino, que, ao iniciar a docência em uma cidade colonizada basicamente por paranaenses, percebeu a dimensão de sua origem. Nos espaços que frequentava – restaurantes, lojas e universidade – ele era, na maior parte do tempo, o único negro. Estar em uma sociedade predominantemente

branca, diferente dos espaços que frequentou, tinha um peso para além dos desafios que superaram os da docência de um professor recém-pós-graduado.

Lá eu tive um impacto no embate é étnico e racial, não é? Primeiramente, de me firmar enquanto negro na minha consciência de um homem negro nordestino né? e homossexual assumido, se fez presente o tempo todo. Então, era sempre um olhar desconfiado, não é?

No Mato Grosso, era uma sociedade evidentemente branca, não é? Sulista. Inclusive quando eles falavam “de onde você é?” “sou do Sul, dessa família do sul”. Tenho dessa palavra sul como hierarquia, que não é só uma hierarquia política, é uma hierarquia racial. Então ali eu tive embates relação a mostrar que eu não era só um homem preto, eu era também um profissional. Então saí de lá, deixei boas recomendações né? Os alunos, até hoje, têm alguma relação comigo. Mas ali eu senti é que não é fácil ser negro em todos os lugares. É aquela questão que o professor Milton Santos sempre fala “não é difícil ser intelectual ainda mais sendo intelectual negro em um contexto subdesenvolvido”, não é? ainda é um pouco maior.

O ser do sul é, para essa parte do território, uma dimensão hierárquica. Como se tivéssemos uma casta, um grupo diferenciado do restante da população – aqueles do andar inferior. Lecionar, ser professor da rede pública e, ao mesmo tempo, contratado de uma universidade federal, coloca Dionísio em evidência em uma sociedade na qual a cor da pele e o local de nascimento são fardos a serem carregados. Aqui, fica evidente que o professor travou embates, criando possibilidades de afirmação, pois, como ele narrou, “ali eu tive embates relação a mostrar que eu não era só um homem preto, eu era também um profissional”. O território como espaço simbólico desvenda sua mirada e, certamente, esse seria um espaço no qual o professor não desejaria estar. No relatar desse momento, Dionísio recorda que, durante o mestrado em Goiás, ele era o único aluno negro de sua turma, em uma universidade federal, que ainda não tinha uma política de cotas no programa de pós-graduação.

Aqui na Bahia, por exemplo, minha mãe é funcionária pública, professora, meus tios são professores universitários e somos todos negros, declaradamente negros. A identidade negra é popular em Minas Gerais - no norte, onde eu estou hoje atuando - nós já temos uma grande quantidade de alunos negros, servidores negros, não é? Então a discussão das relações raciais é outra. Sobre uma outra perspectiva, outras vivências, eu lhe digo, com sinceridade da alma, que um dos fatos pelos quais eu saí de Sinop, de Mato Grosso, da universidade, foi também esse estranhamento racial, uma vez que eu não me sentia à vontade né? O contexto político, social e capital - uma cidade muito cara para se viver - fez com que eu não permanecesse.

A identidade profissional que Dionísio tinha na Bahia, inclusive, em suas relações familiares, acabou marcando o abismo entre sua trajetória em Mato Grosso. Esse ponto em sua trajetória fez dessa parcela um espaço que marcou negativamente o professor. Estar ali,

convivendo com uma conjuntura opressora, fez com que ele se fortalecesse ainda mais com suas identidades, mas, ao mesmo tempo, pesou tanto que ele buscou oportunidades para sair (logo) de Sinop. Felizmente, hoje, o professor consegue estar em um espaço com o qual se identifica, próximo de sua família e sendo respeitado como profissional.

Para o professor, Guajará-Mirim foi uma grata surpresa. Atraído pelo plano de carreira e pelas condições de trabalho, o professor prestou concurso para o IFRO. A aprovação para o magistério EBTT, a nomeação para a fronteira e o contato com uma realidade até então desconhecida permitiram novas relações. Dionísio chegou ao município com um projeto de permanecer uma década – inclusive, conta que já tinha falado para sua família – “*eu quero ficar aqui por uns 10 anos*”. O primeiro ponto elencado pelo docente foi a questão linguística, especialmente o uso do espanhol.

Além disso, a diversidade de culturas no ambiente escolar, marcado pela presença de discentes bolivianos, indígenas, ribeirinhos, entre outros fatos associados com os projetos desenvolvidos pelos professores tornaram o *campus* um espaço “vivo”, com muitas possibilidades de atividades de extensão e pesquisa. Colocar Guajará no foco dos estudos foi uma das questões mais encantadoras; e isso se deve às condições de trabalho que a RFEPC dá ao corpo docente, bem como o engajamento do grupo de professores. Foi aqui que o professor voltou a lecionar na EJA, mais especificamente no curso noturno de formação profissional técnico de nível médio para jovens e adultos. Esse reencontro – nostálgico para Dionísio – rememorou sua primeira experiência como docente, mas, agora, com outros desafios e dificuldades. A principal delas ocorre, no seu entender, por se tratar de um curso voltado para a formação tecnológica, o que dificultava a permanência e êxito dos trabalhadores que buscavam essa formação. Para superar essa barreira, o corpo docente começou a propor projetos integradores, desenvolvendo trabalho na área de Filosofia, Sociologia, Geografia e História, tornando a proposta curricular menos compartimentada e mais prática.

Um *campus* rico, com grande participação das famílias e da comunidade. Com cursos de línguas – do espanhol às línguas indígenas –, a presença de ribeirinhos, bolivianos e indígenas fomenta as questões culturais. O calendário escolar, respeitando os eventos e datas locais, foi um dos fatores que mais marcaram sua chegada. Esse reencontro também foi um momento de identidade. Diferentemente de Mato Grosso, em Rondônia, Dionísio tinha colegas professores negros. A presença de um núcleo de debates sobre questões étnico-raciais no *campus* permitiu que o professor enxergasse uma identidade. A própria diversidade existente na região, a proximidade com a Bolívia, a grande população indígena, como também a presença

de nordestinos que foram para o norte do país, diluíram a hierarquia branca sulista – que, por mais que esteja presente, não é majoritária.

Apesar de enfatizar todo o acolhimento da comunidade e da gestão do *campus* em sua chegada, bem como ter um ambiente e relações profissionais de extrema qualidade, Dionísio destaca algumas dificuldades do município, tal como acesso à saúde, disponibilidade de serviços, entre estes o de internet. Pensando em sua trajetória acadêmica, a distância da fronteira para grandes centros que ofertem o doutorado em Geografia é um outro fator destacado pelo professor, o qual vislumbra seguir seus estudos e enxerga na lotação em Guajará-Mirim uma barreira. Outro ponto de muita dificuldade, na visão do docente, é a grande mobilidade de servidores, a qual acabava findando alguns projetos.

Uma das maiores dificuldades, Marcos, que eu relato era a questão da mobilidade docente - assim havia muita, muita movimentação. Então, muitos projetos não vigoraram né porque a rotatividade de professores, servidores é muito grande na fronteira. O próprio instituto federal tem uma política de remoção de servidores, que é edital a cada ano e ver a partida de colegas que, às vezes, tinha estabelecido uma parceria com um professor ou com algum servidor, outro servidor, e a parceria não ia para frente porque o servidor acabava sendo removido.

O fato de ter essa rotatividade de professor eu vejo que enfraquece não só a instituição, mas enfraquece, sobretudo, o ensino porque quando se tem essa interrupção, a chegada e saída de professores, especificamente de Geografia, a gente percebe os alunos não dão muito crédito.

As rupturas marcam não apenas o trabalho docente, mas a comunidade como um todo. A relação estabelecida entre colegas e alunos possibilita uma proximidade que fortalece as relações pessoais e escolares. A impressão do professor é que o *campus* Guajará-Mirim é uma unidade de chegada de servidores, que, por uma política de movimentação, acabam saindo assim que surge uma oportunidade – seja por remoção ou redistribuição. Em três momentos distintos, o professor apontou essas características, colocando o fim das parcerias entre os colegas e o olhar de desconfiança dos alunos em relação aos docentes que chegam. A fronteira é, segundo Dionísio, a porta de entrada, e não um local de permanência. Guajará-Mirim é o local de trabalho para os docentes, uma vez que ele nos conta que muitos professores residem em outros municípios e deslocam-se semanalmente para a fronteira. Para além desses fatores, Dionísio aponta que, devido à rotatividade de servidores e da elevada demanda administrativa, os docentes acabam assumindo muitas atividades administrativas, o que consome grande parte da carga horária semanal.

De exilado em Sinop ao acolhimento em Guajará-Mirim, o professor guarda um enorme carinho pelo município, que fez com que Dionísio se sentisse abraçado. O carinho dos discentes pelos docentes vindos de fora foi muito marcante. A chegada da pandemia, que atingiu

fortemente os estados da região Norte em uma primeira onda, fez Dionísio repensar sua permanência no período de isolamento social. A perda de alunos e pessoas da comunidade, a distância da família e dos amigos mais próximos geraram o medo da morte. O receio de se contaminar e não ter com quem contar – como suporte pessoal –, as carências na área da saúde, bem como a falta de planejamento do governo federal em relação ao projeto de vacinação fizeram o professor pensar em voltar para a Bahia, ficar próximo de sua família. Um ano e oito meses após entrar em exercício, Dionísio saiu de Guajará-Mirim e desloca-se para o norte de Minas Gerais, em um município banhado pelo rio São Francisco, quase divisa com a Bahia – próximo de sua cidade natal.

4.2.2 Os trilhos do trem

Chovia muito na manhã do dia 24 de setembro de 2021. A conexão de internet falhava um pouco. Para evitar maiores interferências, mantivemos as câmeras desligadas. Com mais de 30 anos de idade e diversas experiências profissionais, Borja se torna professor a partir de seu interesse pelo estudo – tanto na escola como na pastoral. cursou até o segundo ano do Ensino Médio na rede pública estadual regular, em Ji-Paraná, sua cidade natal. Concluiu o Ensino Médio também na rede estadual, mas na modalidade da EJA, em Porto Velho. Sua formação técnica é no próprio IFRO, quando retornou ao município de Ji-Paraná e teve a oportunidade de fazer o curso técnico na área de informática. Ao falar de suas experiências formativas, Borja revela um grande carinho, especialmente por estar lecionando na EJA e por perceber como o curso técnico mudou sua trajetória.

Da sua experiência na vida militar, servindo na guarnição de Porto Velho, o professor carregava a questão da disciplina, organização e hierarquia. Do tempo de IFRO, como aluno, recorda-se da estima e do orgulho dos jovens de estudar em uma instituição federal, a qual criava forte identidade. Esses momentos, muito presentes ainda hoje, cunharam o sujeito em sua forma de ver e enxergar a realidade pessoal e profissional.

Profissionalmente, Borja atuou como técnico-administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e, nessa função, mais administrativa do *campus*, acabou sentindo o distanciamento dos discentes. Considerava seu trabalho extremamente burocrático, sem refletir sobre os caminhos da educação e os encaminhamentos pedagógicos. Ao ser aprovado como docente no IFRO, confessa que “sentiu um frio na barriga por estar do outro lado”, agora, como professor. Considera que ensinar é uma arte, lidar com as multiplicidades de uma sala de aula.

Olha, a minha chegada em Guajará-Mirim foi... assim, primeiramente, você tá muito preocupado onde você vai ficar, porque não conhece nada, não quer andar por lugar errado, eu solicitei ajuda dos meus colegas, eu percebi que o pessoal, graças a Deus, é muito unido, eles colaboraram bastante, um pouco diferente do de Humaitá. Ai fui acolhido. O pessoal me acolheu, teve todo o tratamento humano, depois dessa recepção, desse acolhimento, aí que a gente foi falar de trabalho. Isso aí eu fiquei prestando atenção e eu percebi bem isso.

O sentimento de acolhimento por parte dos colegas e da gestão do *campus* foi algo marcante. Ao chegar na cidade, percebeu a marca dos trilhos do trem, da construção da antiga ferrovia, desvendando a história da região. O abandono dessa estrutura dá uma ideia de esquecimento. Ao passo que, ao visualizar, na beira da rodovia, o prédio do *campus* Guajará-Mirim, novo, grande, acaba demonstrando que o poder público se faz presente. Essa boa relação com o local de trabalho é importante para o professor, uma vez que ele faz o deslocamento de seu município até a fronteira semanalmente. São em torno de 700 km – umas 12 horas de ônibus. Assim como ele, outros colegas também se deslocam toda a semana para lecionar, ficando na fronteira apenas os dias necessários, residindo em um hotel.

Sobre a grande diferença da presença do Estado entre a sua cidade, Ji-Paraná e Guajará-Mirim, o professor destaca que o controle, a vigilância é bem mais significativa na fronteira. Em seu município natal, o Estado está presente mais em elementos de justiça e organização jurídica, fato esse que gerou um estranhamento. Outro elemento que o professor ressaltou em mais de um momento de sua fala foi que 11, das 33 etnias indígenas de Rondônia, estão presentes em Guajará-Mirim, o que demonstra uma grande diversidade. Soma-se a isso a marcante presença de bolivianos, pois o fluxo entre as cidades-gêmeas de Guajará-Mirim com Guayaramerín é enorme – colocando as duas cidades em uma interdependência. Essa dinâmica local, as estruturas das famílias, formadas por brasileiros e bolivianos, acaba gerando uma característica única, de um *campus* que já pode ser considerado binacional – e já existem esforços da reitoria para que isso se concretize.

A dinâmica econômica do estado de Rondônia está muito ligada à principal rodovia que cruza o estado e, desse modo, todas os grandes centros socioeconômicos estão ao longo da BR-364, que liga Vilhena a Porto Velho. Os municípios que estão fora desse eixo noroeste-sudeste são marginalizados. O que o professor pondera é que a localização de Guajará-Mirim é desfavorecida frente os demais municípios. O projeto da ferrovia Madeira-Mamoré seria, em suas palavras, o grande salto da integração da região. Posto isso, mesmo sendo um *campus* com relativa proximidade da capital, Guajará-Mirim enfrenta dificuldades devido às suas rotas para deslocamento.

Como projeto de futuro, o professor aguarda a oportunidade de fazer uma pós-graduação para aperfeiçoar sua docência. Está contente com a oportunidade de lecionar, mesmo sendo algo que nunca projetou para sua carreira profissional. Já pleiteou alguns editais de remoção – e, inclusive, está inscrito em um – para um *campus* mais próximo da sua cidade natal.

4.2.3 Elegendo a fronteira

(...) então tenho fotografias na cabeça de imagens de, por exemplo, passar numa frente de uma escola, meio-dia, e ver a criançada tudo saindo para suas casas a pé, de bicicleta, sem aquele monte de carro, de pai ali parado para pegar (...) isso eu achava lindo entendeu?

Tem imagens que marcam. São registros que fizemos de parcelas do espaço geográfico. Essa fotografia mental define muito bem o que a professora entende por viver com qualidade de vida. Bela estava em Guajará-Mirim no momento da narrativa. Havia recém-chegado de uma incursão em uma comunidade indígena quando nos recebeu em sua casa. Com a câmera ligada, pudemos perceber o ambiente acolhedor: tinha quadros e plantas. Um ar de lar – residência, e não um espaço de passagem. Nascida em Ji-Paraná, mudou-se aos sete anos para Porto Velho. Formada e concursada em sua área de graduação, tinha uma vida estável na capital de Rondônia: resolveu prestar concurso para a carreira EBTT a fim de superar algumas angústias profissionais que sentia.

Filha de mineiro com capixaba, nasceu e passou parte da infância em Ji-Paraná, em um sítio com seus pais – agricultores. Seu pai saiu de Minas Gerais para trabalhar no garimpo do Rio Madeira, ainda na década de 1980. Nos anos 1990, mudaram-se para a capital, Porto Velho, onde seu pai abriu um comércio. Com seus irmãos e sua mãe – que atuava como costureira –, passou o restante da infância e a adolescência trabalhando no comércio da família – até se formar e ingressar no serviço público. Hoje, ainda mantém uma relação muito próxima com a família, pois, mensalmente, em um final de semana, visita-a em Porto Velho.

Diferente de grande parte dos seus colegas, escolheu sua lotação – no momento da nomeação, poderia escolher entre os municípios de Porto Velho e Guajará-Mirim. Ela conta que Guajará-Mirim é sempre a última vaga a ser ocupada porque é a “que sobrou”. Optou pela fronteira, mesmo com sua família em Porto Velho, buscando qualidade de vida. Conta que torcia para que tivesse uma vaga em um município do interior, pois estava cansada do cotidiano da capital, seu trânsito, violência e demais questões urbanas típicas dos centros regionais. Para ela, a distância da família não seria problema, pois, entre os *campi* do IFRO, Guajará-Mirim é

um dos mais próximos da capital – em torno de 300 km, mas destaca que, todavia, ele é um dos mais afastados do eixo econômico, por estar fora do traçado da BR-364, que liga Porto Velho a Vilhena. E, por esse motivo, acaba sendo a “porta de entrada” de muitos docentes.

As mudanças ocorridas em 2018, ano de sua nomeação, foram extremamente significativas. Uma mulher que se muda da capital para o interior passa por um processo de adaptação muito forte, que abrange moradia, amizades, relações sociais e serviços. Esse impacto é, para a professora, algo comum entre os servidores que chegam em Guajará-Mirim. Uma mudança muito significativa que, em muitos casos, após passada a euforia/alegria da aprovação no concurso público federal, transforma-se em um processo depressivo. Para ela, ainda havia um desafio maior: ser professora. A nova profissão, iniciada aos 35 anos, era, sem sombra de dúvidas, o maior desafio de todos que teria de enfrentar.

Senti muito essas angústias de tipo “será que eu vou conseguir dar uma aula?”, “como é que eu vou fazer quando eu entrar dentro de sala de aula?”, “o que que eu tenho que ensinar?”, “o que que eu tenho que fazer?”. E, até o último dia, assim de entrar, pela primeira vez em sala de aula, foi bem dolorido para mim. Depois que eu entrei é, parece quando você está ali na frente, a coisa flui como um filme e tudo vai muito gostoso. Enfim, eu me apaixonei pela docência!

Esse brilho, essa alegria de lecionar, contagiou Bela de um modo que, mesmo não sendo licenciada, ela incorpora a docência em sua identidade profissional. A ex-analista de sistema parece ter encontrado, na sala de aula, o sentido profissional. Aqui, talvez esteja o que motivou a professora a superar as dificuldades iniciais da mudança para a fronteira. A partir disso, ela passou a enxergar muitos elementos positivos no viver em Guajará-Mirim, tais como a grande biodiversidade pelas áreas preservadas, o baixo índice de violência urbana, o fácil e rápido deslocamento de bicicleta, a grande diversidade cultural, com a presença de bolivianos, ribeirinhos e os (muitos) povos indígenas, o que encantou mais ainda. Desse modo, a adaptação à cidade passou a ser algo paralelo aos objetivos de Bela, uma vez que o seu foco era dar conta da docência e considera que sua infância no interior tenha ajudado bastante, pois Guajará-Mirim não é muito diferente do que foi, em outra época, Ji-Paraná. Assim, esse contato com os vizinhos, a conversa com as pessoas e a forma aberta de interagir com os munícipes proporcionaram uma relação de proximidade – algo que quem vem de um grande centro não tinha.

Alguém que percebeu que estava apaixonada pela docência desde o primeiro momento, quando entrou em sala de aula. O caos para conseguir planejar uma aula de 50 minutos para adolescentes deixou-a mais nervosa ainda. Pensava em conteúdos. Formas de explicar. Entrou

em sala de aula nervosa, tremendo “feito vara verde” mas, como mágica, aqueles 50 minutos de aula passaram rapidamente, de forma leve e prazerosa. Dialogar com adolescentes e participar de momentos pedagógicos acabou levando a professora a ler Paulo Freire, autor que passou a ser a sua principal referência como profissional. Nesse sentido, ela lembra que, na sua infância, por volta dos 10 ou 11 anos, quando era questionada sobre o que queria ser quando crescesse, respondia que seria professora! Inclusive, rememora que dava aulas de reforço – aulas de matemática – para a filha da vizinha.

Com essa experiência, as vivências de ribeirinhos, bolivianos e indígenas no *campus* são um grande desafio para ela. Hoje, uma das maiores preocupações da professora é em relação à educação indígena. Ela considera que dar conta de que esses alunos obtenham êxito escolar ainda está distante. Apesar das oficinas, encontros e reuniões, acredita que ainda não foi possível atingir os alunos indígenas. Eles ingressam, mas acabam reprovando reiteradamente e, por fim, acabam abandonando a escola. Essa diversidade de alunos se torna mais emergente que a fronteira em si, pois, para ela, muitas vezes, olvida-se que a fronteira está ali. Para quem vive no local, é uma condição cotidiana, diferente de quem está fora.

Esses 4 anos como professora e seu contato com os povos indígenas foram ganhando espaço entre suas atividades profissionais. Essa identidade acabou transformando-se em projetos, os quais ela desenvolve em parceria com outros colegas do IFRO. Pesquisar a região e envolver-se em projetos que coloquem em evidência os elementos locais são fatores fundamentais para a região. Hoje, um dos motivos para desligar-se da gestão é justamente poder dedicar-se a essas atividades – que são tão importantes para ela. Bela ficou, praticamente, 3 anos na gestão do *campus*, ocupando diferentes cargos. No seu primeiro ano, mesmo tendo sido convidada, preferiu observar mais a dinâmica da nova profissão. No fim, acabou aceitando, pois via na gestão uma forma de auxiliar no desenvolvimento da unidade. Trabalhar com a Direção de Ensino foi de muito aprendizado e crescimento, pessoal e profissional. Passou a conhecer mais sobre o funcionamento da unidade e, ao mesmo tempo, ter contato direto com os docentes. Essa escuta dos colegas fez com que Bela criasse uma empatia por cada história. Entendesse e dialogasse com eles. A parceria com uma colega – diretora de ensino – fez do trabalho uma experiência muito boa, gerando amizades e estabelecendo laços.

Evidentemente que a professora reconhece as carências locais, sobretudo por se tratar de uma cidade que está marginalizada do eixo econômico do estado. Para ela, o poder público acabou abandonando um município histórico que, em um momento pontual, chegou a ser de grande importância para a economia rondoniense. Hoje, a cidade acaba enfrentando problemas estruturais básicos e dependendo bastante do valor do dólar, o que agita a economia,

especialmente em fins de semana. Outro elemento é o tráfico: por se tratar de uma área de fronteira, o movimento de contrabando e descaminho é grande. Essas questões pontuais acabavam ganhando uma dimensão tão grande em parte dos servidores que, por vezes, adquirem um tom de agressividade. A grande preocupação da professora era que esse comportamento não gerasse uma baixa autoestima nos alunos, visto que casos de evasão escolar são comuns na região. Ao passo que, durante o exercício do cargo de gestão, ela passou a compreender que a distância da família causa, muitas vezes, esse desgaste do docente com o local de trabalho.

A grande presença de servidores de diferentes lugares do Brasil torna o *campus* Guajará-Mirim uma unidade bastante diversa – algo que é bem comum na RFEPCT. São servidores que vêm das mais distintas regiões. Esse fato talvez propulsione a política de saída da unidade. Ao ocupar um cargo de gestão, a professora pôde perceber que, passados alguns meses, o cansaço pelo deslocamento vai aumentando, bem como a animação pela aprovação no concurso público vai reduzindo. Nesse processo, o desestímulo do profissional acaba sendo visível, deixando transparecer críticas ao município e a seus habitantes. Para a professora, nesse ponto, começa o conflito, uma vez que a unidade e os servidores estão ali para atender essa comunidade. No fim, com a grande rotatividade de servidores, o *campus* conta sempre com vagas de professores substitutos, buscando suprir a demanda até que um novo concurso seja realizado. Toda a burocracia que desencadeia uma saída, as lacunas e a reorganização das aulas acabam impactando na dinâmica dos cursos ofertados e gerando uma demanda de trabalho para os gestores. Outro fato que deve ser sublinhado é que muitos projetos, com a saída de docentes, acabam findando bem antes do término previsto, resultando em muitos trabalhos de extensão e/ou pesquisa sem uma conclusão. Ela destaca que não é contrária a essa política de remoção ou redistribuição, porém enxerga os impactos que isso gera no *campus* e na comunidade.

Final de tarde, andava assim, passava de bicicleta, os senhores sentados na frente da sua casa, vendo um pôr do sol ou no final da tarde assim. Então são fotografias que só iam me encantando com a cidade que ia curando. Então o meu processo de adaptação da cidade, pelo contrário, foi muito gostoso e prazeroso - quanto mais eu conhecia, mais eu gostava né.

Ir à feira nos fins de semana, conversar com as pessoas e deslocar-se de bicicleta é, para a professora, qualidade de vida. Nesse sentido, Guajará-Mirim atende muito bem às necessidades de vida da Bela. Alguém que ama a docência, sabe dos deveres de ser uma servidora pública e, ao mesmo tempo, gosta de estar perto da comunidade, assim, Bela se faz uma professora realizada e inquieta. Que projeta realizar uma pós-graduação na área da

educação, buscando a sua qualificação para a docência e, ao mesmo tempo, procurando suprir um desejo pessoal. Hoje, fortemente identificada com a fronteira, a professora acertou em suas escolhas e enxerga, em seu futuro, a continuação do seu projeto de viver na fronteira. “*E ser feliz tá bom, demais!*”.

4.2.4 No dia do meu aniversário

Santana nasceu no Acre, em Rio Branco, onde cursou Ciências Biológicas. Após dois anos de experiência na docência, mudou de área: cursou Licenciatura em Letras, com habilitação em português e espanhol. Há 17 anos na docência, completou 4 anos no *campus* Guajará-Mirim – o que a coloca entre as mais antigas da unidade. Sua trajetória mescla espaços e tempos, sempre, associada à família, que é seu suporte. Em sua casa, em Guajará-Mirim, a professora nos recebeu entre uma aula (remota!) e outra, em uma espécie de escritório. Pela câmera, alguns livros apareciam, e ela mantinha sua mesa organizada como se fosse iniciar a próxima aula.

Finalizou sua graduação em Letras no Mato Grosso e, com isso, iniciou sua trajetória profissional na área atuando como tradutora em uma multinacional, a qual tinha sua sede na Espanha. A língua espanhola fazia parte do seu dia a dia, muito atrelada aos documentos e informações com os quais trabalhava. Mesmo licenciada, a tendência é que sua vida profissional seguisse distante da sala de aula. Entrementes, com o falecimento do marido, Santana opta por morar próximo dos seus pais – que, nesse período, já haviam saído do Acre e estavam residindo em Rondônia, na capital. Com seus dois filhos, muda-se para Porto Velho e presta concurso para o magistério estadual.

O retorno para a sala de aula, em uma nova disciplina, foi um desafio gigantesco. Foram alguns anos fora da sala de aula, mas o contato com os adolescentes foi algo que a motivou bastante. As escolas estaduais estavam, nesse momento, implementando o espanhol como disciplina obrigatória. Ministrá-lo tornou-se bastante prazeroso, ainda mais que havia acumulado uma boa experiência trabalhando como tradutora. Próxima de seus pais, que prestavam um suporte importantíssimo para ela e os filhos, a professora entrou, novamente, em uma tranquilidade profissional e pessoal. Foram 10 anos como docente na rede estadual, até que prestou o concurso para o IFRO, buscando, em suas palavras, melhores condições de trabalho.

Aqui, em Rondônia, o campus Guajará é a porta de entrada, né, com os processos de remoções acaba que, toda a vez que alguém é chamado, é quase que certo, às vezes acontece de não ser para cá, mas é muito raro a pessoa não entrar aqui em Guajará. Então, inclusive, a professora que trabalha aqui em Guajará, que era de língua espanhola, ela já havia falado comigo, “olha, tu vais ser chamada para Guajará, eu vou ser removida para Porto Velho”, que ela é de Porto Velho, nós trabalhamos juntas no Estado, lá em Porto Velho, né, e ele disse “tu vais ser chamada para Guajará”. Eu já estava sabendo que eu vinha para Guajará. Queria ficar em Porto Velho, mas não tinha jeito (risos).

Sua ex-colega da rede estadual, atualmente colega de IFRO, informou que, a partir de sua remoção, iriam nomeá-la para Guajará-Mirim, “a porta de entrada do IFRO”. Mais um ponto na trajetória da professora que, ao chegar, mesmo muito empolgada com a nomeação, confessa que foi bem difícil a mudança. Ela que, até então, havia residido em três capitais (Acre, Mato Grosso e Rondônia) estranhou muito a carência do município. Como exemplo, cita a falta de infraestrutura médica e hospitalar da região. Atendimento mais especializado tem de ser realizado em Porto Velho, que, apesar da relativa proximidade, tem problemas estruturais nas rodovias. Sente falta também da disponibilidade de um transporte público, fazendo com que a população tenha que recorrer a táxis e mototáxis. Todavia ela se sente muito segura em viver em Guajará-Mirim, uma comunidade em que todos se conhecem e que, até pouco tempo, tinha um baixíssimo índice de criminalidade – algo que vem aumentando após a pandemia, devido aos elevados índices de desemprego. A distância de seus pais e a nova rotina foram bem difíceis, apesar de gostar muito do *campus* e ter sido muito bem-recebida pela gestão, colegas e comunidade.

Aí vim para Guajará, cheguei aqui, em dezembro, muito feliz, muito contente, mas confesso que, quando cheguei, passei por momentos muito difíceis, foram 6 meses que quase eu desistir e ia embora. Foi um choque muito grande de realidade, a questão, principalmente, da estrutura da cidade. Eu sofri muito, chorava muito, queria ir embora, não queria ficar. [...] O campus é maravilhoso, as pessoas, os servidores, apesar que a maioria que eu conheci quando cheguei já foram até embora, porque aqui é uma rotatividade muito grande, as pessoas vêm aqui e o momento que conseguem já vão embora. Ai eu recebi muito apoio da família para poder continuar. A cidade não oferece estrutura, embora o campus seja maravilhoso, a comunidade em si é maravilhosa, os alunos, eu sou apaixonada pelos alunos do Instituto Federal.

A relação muito próxima com seus pais, que acompanharam todo o processo de mudança e adaptação, bem como o apoio deles, foi decisiva para a professora. Essa mudança toda e o novo espaço profissional – mesmo para uma professora com larga experiência – geram incertezas e inseguranças. Apesar dessa turbulência inicial, a relação com a comunidade e os colegas acabou transformando esses 4 anos em um tempo muito agradável e de boas recordações. Ela sente bastante a partida dos colegas, pois, por estar no *campus* desde 2017, já

presenciou a chegada e partida de muitos. Em seus cálculos, já passaram “umas três levadas de docentes”. Apesar de desejar retornar para Porto Velho, a professora não participou de nenhum edital de remoção, pois seus filhos estavam estudando no *campus* – algo que proporcionou uma maior integração com a comunidade. Teve a oportunidade de ir para Ji-Paraná, “uma cidade ótima, bem-estruturada e na BR”, porém, com seus filhos em cursos que gostavam e que só eram ofertados no *campus* de Guajará-Mirim, optou por ficar. Entrementes, com a conclusão do Ensino Médio pelo caçula, pretende retornar para Porto Velho – a sua filha já está de partida, aprovada na universidade e o menino, cursando o último ano do Ensino Médio.

A questão do preconceito com os bolivianos por parte dos brasileiros foi algo que chamou muito sua atenção, tanto que, inclusive, transformou em tema de sua pesquisa de mestrado. O fato de trabalhar com o espanhol proporcionou muitos projetos de português para estrangeiros, passando a lecionar tanto em Guajará-Mirim como em Guayaramerín. O preconceito com os alunos bolivianos dentro do *campus* ela considera que não seja tão latente, pois os/as jovens que frequentam o *campus* regularmente são de famílias que têm pais brasileiros e/ou bolivianos. Conta que, nas aulas do Ensino Médio, tenta trazer o protagonismo dos bolivianos para o conteúdo de espanhol. Percebeu que ser boliviano acaba colocando os alunos em uma condição inferior e, por isso, tentou sempre reduzir essa aversão – o que, para a professora, é uma reprodução do que eles vivenciam em casa, pois a população local acaba colocando a culpa de muitas mazelas da região no fato de ser fronteira com a Bolívia. Ao longo desses quatro anos, considera que melhorou muito essa relação entre os alunos, pois o *campus* já tem uma tradição escolar de receber alunos de diferentes nacionalidades e etnias.

As parcerias com instituições bolivianas que levaram os cursos de espanhol para estrangeiros – tanto pessoas da comunidade como acadêmicos das universidades bolivianas – permitiram que a professora passasse por experiências únicas. Inicialmente, as aulas deveriam ocorrer no *campus* em Guajará-Mirim, mas, com o tempo, perceberam que era mais fácil deslocar a professora para a Bolívia do que o grupo de alunos vir para o Brasil. Para que isso ocorresse, uma série de trâmites em relação à saída do território nacional pela servidora pública em missão ao exterior foi seguida. “*O que para nós é simples, é passar o rio, acaba sendo um grande trâmite*”, relembra a professora. Antes de morar na fronteira, lembra que imaginava algo muito dividido, separado pelo rio. Todavia, após viver no local, o entendimento mudou drasticamente: hoje, vê o rio como um elemento de integração, não de separação, pois, no cotidiano, tudo ocorre de forma muito integrada, contínua e dependente (uma cidade não funciona sem a outra). Esse contato com a população boliviana acabou fortalecendo ainda mais seus laços.

Lecionar na fronteira tocou a professoralidade de Santana. Ela, que tanto abordou temas da cultura do mundo hispânico, pôde passar a conviver com uma cultura latino-americana que adota o espanhol como língua oficial. Dialogar com professores, alunos e colegas bolivianos enriqueceu seu vocabulário e conhecimento. A questão linguística e a variação linguística fazem parte do seu cotidiano, permitindo que a docente lecionasse com muito mais propriedade o seu conteúdo. As questões sociais também marcam muito o seu dia a dia, visto que, na sua experiência, ela consegue visualizar apenas duas classes sociais bem-definidas na Bolívia: os que têm e os que não têm. Ou são pessoas abonadas ou miseráveis. A classe média inexistente. Assim, o valor ao estudo pelos alunos que vivem essa realidade é muito latente, pois, para ela, enxergam no estudo uma possibilidade de ascensão social. Nesse sentido e buscando atender as demandas sociais da região, o *campus* tem proposto atividades de extensão voltadas para as culturas locais, valorização da população e outras ações, que, mesmo na pandemia, seguiram ocorrendo de forma remota. No entanto isso é muito recente, pois o *campus* é recente.

A cada travessia de rio, sentia-se mais motivada a lecionar ali. O contato com a comunidade, o reconhecimento por parte dela e a satisfação profissional são visíveis na narrativa dela. Se foi difícil chegar e adaptar-se, certamente, será difícil partir. A maneira como ela conta suas experiências, momentos e histórias contagia qualquer docente. São pequenos momentos que, vez ou outra, marcam-nos para uma vida. O carinho que ela recebe dos alunos e da comunidade é diferente de todos os lugares que lecionou. Foi intenso. Foi de muito aprendizado, com o espaço e com as pessoas. Como o que ocorreu no dia do seu aniversário, que será sempre lembrado com muito carinho.

São experiências, às vezes, de coisas pequenas, como, um dia que o professor... quando eu vou dar aula lá na Bolívia, o professor da equipe de coordenação de lá, ele sempre ia me buscar no porto, então, eu cruzo o rio, eu fico esperando no porto, ele vem com o carro e me busca, e ali, conversando, numa cafeteria daquelas do porto, uma coisa bem simples, eu sentada ali, aguardando ele, comecei a conversar com uma criança, filha de um dono de uma cafeteria lá, conversa vai, conversa vem, treinando o espanhol com ele lá, nativo, acabou que ele falou que era o aniversário dele, e o aniversário dele coincidia de ser no mesmo dia do meu, ele me convidou para o aniversário dele. “Não, vem para o meu aniversário”, aí falei “não posso, vai ser o meu aniversário também”. Aí ele ficou surpreso que era meu aniversário também e começou a falar para as pessoas que ele conhecia ali, os vizinhos, que ia ser o meu aniversário no dia do dele. Gente, daqui a pouco vem todo mundo me abraçando, me parabenizando pelo aniversário, aí a vó dele, que ele correu e falou “abuelita, abuelita, es el cumpleaños de la tía”, aí ela veio lá com uma Coca-Cola, traz uma Coca-Cola, “un regalito a ti, por tu cumpleaños” (risos), nem me conhecia. E as pessoas fazem uma ideia diferente deles, são tão receptivos, tem muita coisa, muitos momentos, assim, interessantes para levar na memória, no coração, muita coisa.

Esse é mais um ponto da trajetória da professora que, nesse espaço, marcou os dois lados do rio.

4.2.5 O impacto do IFRO

A professora Rosa recebeu-nos em sua casa em Minas Gerais. Recém-afastada para cursar o doutorado, ela mudara-se há poucas semanas. Graduada em Biomedicina, em Porto Velho, natural de Guajará-Mirim, Rosa concluiu o Ensino Médio na cidade e, após ser aprovada para o curso de Biomedicina – como bolsista do PROUNI –, mudou-se para Porto Velho. Foi a primeira de sua família a ter um curso de graduação. Ao concluir sua graduação, acabou indo trabalhar na capital do Acre, em um laboratório de análises clínicas. A vontade de cursar o mestrado a fez retornar a Porto Velho, dando sequência aos estudos. Mesmo com essas constantes mudanças, não imaginava que um dia retornaria para a sua cidade natal. A saída de Guajará-Mirim foi algo natural. Ela recorda que, naquele período, o município não tinha oportunidades para que jovens seguissem estudando. Por mais que, nessa época, houvesse diversos programas federais de incentivo à elevação educacional, a cidade não dispunha de instituições de Ensino Superior. Desse modo, para seguir estudando, os/as jovens acabavam buscando alternativas.

A experiência docente começou ainda na graduação, quando era preceptora em um laboratório da faculdade. Ela atuava como uma professora auxiliar, colaborando com as práticas e assistindo os acadêmicos em seus trabalhos. Foi justamente nesse período que começou a projetar o seu mestrado, pois, atuando como preceptora, o gosto pela pesquisa e pelas práticas de laboratório foram fortalecendo-se.

Quando cursava o mestrado, abriu o concurso para sua área no IFRO. Ela recorda que, até então, desconhecia totalmente a existência e a importância dessa instituição. Como é raro ter concursos para esse campo do conhecimento, ela resolveu inscrever-se. No final do certame, classificou-se como terceira colocada no edital que oferecia duas vagas – uma para Colorado do Oeste e outra para Guajará-Mirim. Quase no vencimento do concurso, já no final de 2017, ela foi nomeada para Guajará-Mirim. Nesse meio tempo, entre o concurso e a nomeação, começara a lecionar na universidade na qual cursava o mestrado, como professora do curso de Biomedicina. Mesmo empregada, como docente no Ensino Superior em uma instituição privada, não pensou duas vezes para assumir a vaga.

O retorno para o município foi impactante porque quem sai não tem a pretensão do retorno. O sucesso profissional está justamente em não retornar, pois é sabido que a oferta de

emprego para pessoas mais qualificadas é muito escassa. Claro que Rosa voltou em uma outra condição. Quando ingressou no IFRO, percebeu o impacto do *campus* para a cidade. Reencontrou ex-colegas de colégio que, após anos distantes da sala de aula, retornaram a estudar graças ao *campus*. Ela percebe, de forma direta, essa oportunidade que o IFRO oferta à comunidade. O envolvimento da população com o *campus*, o orgulho de ter uma unidade do IFRO é nítido. Ao mesmo tempo, o *campus* é um encontro de todos os povos. E, ao conhecer a realidade educacional da Bolívia, por meio dos convênios criados entre IFRO e instituições bolivianas, pôde perceber o quanto a região ainda carece de uma política de fortalecimento, pois, em comparação com o Brasil, a Bolívia encontra-se em uma situação mais precária. Como exemplo, ela cita o uso dos laboratórios do *campus* Guajará-Mirim por docentes e universitários bolivianos. Esse contato com jovens escolares que vêm de diferentes realidades socioescolares gera um desafio muito grande. São estudantes que tiveram parte de sua escolarização em escolas distintas, seja em uma comunidade indígena, em uma escola ribeirinha ou, até mesmo, em escolas na Bolívia. A questão dos alunos indígenas ainda é um grande tabu, visto que, em sua percepção, eles são mais introspectivos. Todavia percebe que o IFRO tem contribuído muito para a sociedade romper com o preconceito com o diferente, especialmente com os bolivianos – entende que há um preconceito muito forte por parte da população de Guajará-Mirim quanto aos bolivianos.

Trabalhar no *Campus* Guajará-Mirim é uma grata satisfação porque conviver com a comunidade na qual ela se criou é como se fosse um retorno. Ela percebe que, na sua época de escolarização, não tinha uma oportunidade de ensino público de qualidade. Hoje, por meio do IFRO, percebe que os/as jovens têm acesso a uma educação que possibilita o crescimento profissional e intelectual. Outro ponto bem significativo é que, em alguns momentos, os alunos falam que ela é um modelo para eles, pois ela saiu, estudou e retornou para trabalhar. Que as meninas, em os momentos distintos, conversam que veem na professora um modelo de mulher que estudou, é mestra e hoje está ali ensinando-as. A Rosa, nesse momento, percebe isso como um certo peso (responsabilidade) e estímulo. É bom escutar isso, ver que os alunos querem aprender e enxergam na educação uma porta de sucesso, de melhoria para a qualidade de vida. E ela sempre enfatiza que foi a educação que mudou a sua vida. Foi graças às oportunidades de estudos que teve que conseguiu encontrar novas possibilidades.

Em um universo de 50 docentes, apenas ela e um outro colega (que é seu primo) são naturais de Guajará-Mirim. A grande maioria é de fora de Rondônia. São professores/professoras de todo o Brasil que, ao ingressarem no magistério EBTT, começam no *campus* Guajará-Mirim. Após 5 meses de experiência docente, ela assumiu um cargo de

coordenação e, logo após, a Direção de Ensino. Desse modo, até o afastamento, ela sempre esteve envolvida na gestão. Acabou ministrando disciplinas correlatas à sua área, pois o *campus* ainda não oferta um curso específico dentro da Biomedicina. Nesse período na gestão, a professora pôde entender que Guajarará-Mirim é um *campus* de passagem, por onde os servidores entram na instituição. Entrementes, ressalta que, dos docentes que passaram por ali, muitos entenderam e acolheram as demandas da comunidade.

Como projeção para os próximos anos, com a conclusão do seu doutorado, pretende retornar a Guajarará-Mirim e aplicar os seus estudos na região. Desenvolver pesquisas no campo de arboviroses em gestantes, como uma forma de devolutiva para a comunidade. O aprendizado do doutorado também servirá, no seu entendimento, para o aprimoramento da sua docência. Em suas palavras, relata que quer “*dar o seu melhor até surgir uma oportunidade de remoção*”, pois, apesar de estar em uma situação confortável, seu marido não encontra emprego dentro de sua área de qualificação. O retorno para Guajarará-Mirim foi uma oportunidade de reencontrar com a comunidade, de poder contribuir, mesmo que de forma muito pontual, para a melhoria da educação do Brasil.

4.2.6 Começando na gestão

Quando conversamos com a professora Guaíra, ela assumira a Direção de Ensino há pouco mais de um mês. Ela estava na sua casa, em Rolim de Moura, Rondônia. Assim como a grande maioria dos docentes do *campus*, optou por ficar o período da pandemia em sua casa – que fica “*apenas 850 quilômetros de Guajarará-Mirim... é perto, temos colegas que estão a mais de três mil quilômetros*”. Com uma larga experiência na docência – a professora já é aposentada do magistério público estadual –, prestou concurso para o IFRO, onde está há 3 anos. Seu telefone tocou algumas vezes durante nossa conversa, sempre com demandas do *campus* para serem atendidas pela diretora.

Ela se sente extremamente feliz com o seu trabalho no *campus* Guajarará-Mirim. E considera que, na realidade do IFRO, Guajarará-Mirim é um *campus* de passagem. Pontua que a grande maioria dos professores chega extremamente empolgada e envolve-se com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Eles atendem à comunidade e aguardam uma oportunidade para serem removidos ou redistribuídos. Poucos são os docentes que, em suas palavras, “*chegam de costas*” e pouco se envolvem. Nesse sentido, o *campus* é um espaço muito agradável e todos são bem-recebidos. Ela mesma fala que foi muito bem-recebida pela gestão e por todos os colegas. O fato de ter muita gente de fora acaba gerando essa união.

Tentamos compreender um pouco mais sobre a implementação do *campus*, pedindo para ela narrar como foi essa experiência. Entrementes, do primeiro grupo de servidores, do período de 2015-2016, esses não estão mais em exercício na unidade de Guajará-Mirim. O primeiro diretor do *campus* está lotado em Ariquemes, município que fica no eixo da BR-364, próximo a Porto Velho. De todo o modo, a professora aproveitou para falar um pouco da atual realidade da unidade, que tem buscado estabelecer parcerias com instituições bolivianas.

Nós temos alunos bolivianos no curso técnico? Não. Temos descendentes de bolivianos e, em geral, eles moram em Guajará-Mirim. Nós tivemos, em 2019, salvo engano, até foi meu aluno, ele... a mãe residia na Bolívia e o pai em Guajará-Mirim, então, ele tinha esse trabalho de atravessar todos os dias, era um aluno que eu tive, que eu sei. Depois, nós tivemos uma aluna, inclusive, na mesma turma, mas era brasileira, com a mãe fazendo trabalhos de evangelização do outro lado, então, a menina também atravessava o rio, né.

A matrícula de alunos estrangeiros ainda não foi implementada. O que tem sido muito ofertado são os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que atendem tanto a comunidade de Guajará-Mirim como a comunidade de Guayaramerín. Esses cursos são ofertados nas dependências do IFRO e em espaços disponibilizados em Guayaramerín. Desse modo, o docente do IFRO desloca-se para atender à comunidade. Já no EMTI, a matrícula é de “*descendentes de bolivianos. São famílias mescladas. Mãe boliviana e pai brasileiro ou o contrário. Não temos matrículas de bolivianos ainda*”, pois são necessários alguns trâmites para que o *campus* consiga atender a essa demanda. O que foi possível inferir é que parcerias estão sendo estabelecidas, aproximando cada vez mais as instituições. Por mais que a comunidade tenha uma relação de interdependência e uma unidade grande, as instituições ainda estão muito distantes. Nesse sentido, pudemos perceber que o Departamento de Extensão do *campus* tem buscado fortalecer esses vínculos institucionais, estabelecendo contatos importantes. Como exemplos importantes dessas vinculações, a professora conta da parceria para o uso dos laboratórios do IFRO pelos estudantes e docentes do curso de medicina ofertado na Bolívia, pela Universidade Autônoma de Beni, e a recente possibilidade de os alunos do curso técnico em enfermagem do *campus* Guajará-Mirim realizarem os estágios nas unidades de saúde bolivianas.

Essas ações vão aproximando e criando a possibilidade de transformar o *campus* Guajará-Mirim em um *campus* binacional, atendendo de forma plena a comunidade da fronteira. Ao passo que, dessa forma, a integração com a comunidade vai fortalecendo ainda mais o *campus*. Isso pode ser visto quando os alunos de estágio do curso técnico em enfermagem fazem seus estágios em Guajará-Mirim e Nova Mamoré; os dois municípios já não

suprem a necessidade de vagas de estágio. Possibilitar a ida de estagiários para Guayaramerín viabiliza uma relação de proximidade, contato e parceria. É uma alternativa que supre a demanda do *campus* e, ao mesmo tempo, contribui para a rede local.

Esse processo de integração conta com a experiência de uma professora que se dedicou 25 anos à educação. Formada em Letras, atuou tanto como professora como gestora. Coordenou projetos de alfabetização, lecionou nos mais diversos níveis e séries, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, como professora concursada do estado de Rondônia e na rede privada, no preparatório para concursos. Com a aposentadoria, a professora passou a atuar como professora substituta no próprio IFRO, no *campus* Cacoal. Na sequência, ela fez concurso para o Ministério Público e para o IFRO. Mesmo sendo nomeada no primeiro concurso, optou pela docência, pois foi o que fez a vida inteira.

A nomeação para Guajará-Mirim não foi surpresa. Apesar de desejar ser nomeada em algum *campus* mais próximo do seu município, sabia que, normalmente, quem é nomeado no IFRO inicia sua trajetória no *campus* Guajará-Mirim. Após três anos mantendo duas casas, a professora entregou o imóvel que alugava em Guajará-Mirim durante a pandemia. Com o retorno presencial, pretende residir em um hotel na fronteira. Hoje, compreende que o seu crescimento profissional passa pela experiência na fronteira. Sente-se realizada profissionalmente e diz que, enquanto estiver em Guajará-Mirim, dedicar-se-á com afinco para a consolidação e crescimento do *campus*, aguardando a oportunidade de ser removida para próximo de sua cidade.

4.3 CRUZANDO PALAVRAS: A FRONTEIRA E A EXPERIÊNCIA DOCENTE

A escuta dos professores e professoras, de suas histórias de vida narradas a partir de sua prática profissional, permitiu entrelaçar realidades distintas que se encontram em suas trajetórias. Desse modo, a análise aqui proposta não parte de categorias ou comparações, pelo contrário, está alicerçada nas premissas estabelecidas por Pineau (2007), conforme apresentado anteriormente. Nesse momento, a formação do circuito narrativo possibilitado pelo dispositivo das narrativas, ocasionadas pelas cenas fundamentadas por Marinas (2007), permite o entendimento do ser docente na fronteira para cada participante.

As histórias de vida dos participantes desvendaram que três dos seis docentes não tiveram sua formação para atuar na docência. Por conjunturas profissionais e pela oportunidade do concurso público, acabaram ingressando no magistério. De todo o modo, é nítido, nas seis narrativas, a satisfação dos docentes no exercício da profissão. O orgulho de fazer parte do

IFRO é perceptível em todas as narrativas, as quais destacam o acolhimento do *campus* e da comunidade de Guajará-Mirim. Desse modo, lecionar na fronteira foi fundamental para a constituio do meio como processo formativo e na dialética com os outros, sendo, respectivamente, um processo de heteroformao e ecoformao para Pineau (2007). Esse envolvimento entre comunidade e *campus* ocorre a partir dos projetos de pesquisa e, especialmente, de ensino e extensão propostos que colocam o IFRO em contato direto com a populao local. O vínculo, tão forte e presente nas narrativas, ilustra um pouco da realizao profissional que passa, na fala dos docentes, não apenas pela remunerao e plano de carreira, mas por condioes de trabalho e possibilidade de desenvolvimento de atividades acadêmicas ligadas  área de formao de cada um.

Um dos elementos que ganhou protagonismo nas narrativas foram justamente esses projetos que o corpo docente desenvolve no IFRO – inclusive, uma das participantes nos recebeu logo após chegar de uma comunidade na qual desenvolve seu projeto de extensão com colegas. Essa relao e envolvimento com a ciência e a comunidade permite uma aproximao da realidade que propicia compreender a formao e identidade dentro da prática, tal como elencado por Arroyo (2000). Para o autor, tal relao de reflexão dentro da ciência possibilita o aprofundamento e conhecimento do processo educativo, algo muito restrito aos docentes do magistério superior. Nesse sentido, a carreira do professor EBTT, a partir do relato dos participantes, alça uma construo de identidade profissional e fortalece a experiência docente. Isso concatena para o entendimento de Larrosa (2018), o qual considera que o exercício do ofício implica um modo de vida; e, dessa forma, poder relacionar o seu ofício profissional a práticas intelectuais associadas  comunidade, aos/às docentes, desvenda prazer em ser professores ou professoras. Ou seja, seus relatos superam a sala de aula e suas práticas escolares, permitindo expor singularidades do seu trabalho que, para eles/elas, são únicos.

A cena inicial de todas as narrativas foi Guajará-Mirim, sendo perceptível a relao espacial com o trabalho e o município. Essa primeira cena , para Marinas (2007), o momento de aproximao, ficando muito nítida uma relao de acolhimento por parte da instituio e dos/das colegas, o que se desdobra em um sentimento de pertencimento. Já nessa primeira cena, com exceo de uma professora, que pôde escolher sua lotao, todos os demais sabiam que iriam iniciar sua experiência do IFRO no *campus* Guajará-Mirim, pois, segundo eles,  a “porta de entrada” no IFRO. Esse sentimento, que retornou em outros momentos das narrativas,  um misto de compreensão e justificativa. Três professoras, que estão no *campus* há mais tempo, demonstram que muitos projetos são interrompidos por conta dessa elevada rotatividade de docentes e, por vezes, isso dificulta o andamento e a consolidao do *campus*. Por sua vez, por

ser um *campus* de chegada constante, os servidores sempre iniciam muito motivados, desenvolvendo atividades e, considerando esse processo, o *campus* é sempre muito “*vivo, com muita coisa acontecendo*”, nas palavras de Dionísio. E já é nesse primeiro momento que os docentes começam a falar dos seus projetos desenvolvidos no *campus*, bem como das relações estabelecidas na cidade e com a comunidade. Entrementes, o que se percebe, é uma distinção entre as narrativas: enquanto em alguns participantes narram essa dificuldade estrutural da unidade em manter e consolidar os projetos desenvolvidos é verbalizada, em outras existe um silenciamento dessa dinâmica em relação aos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Para Marinas (2007) essa relação de não dito tem um caráter particular de não expor nossas fragilidades, que em dado momento, acabam sendo indiretamente relatadas, quando fazem menção a algo bom que em algum momento foi desenvolvido na unidade.

Após esse momento inicial, que os participantes colocam suas trajetórias na centralidade narrada, considerando suas vivências e particularidades. Um processo de rememoração do vivido no qual ficaram evidentes os ecos em tempo, espaços e signos; tidos, por Marinas (2007), como um processo de elaboração e entendimento do sujeito enquanto protagonista de sua trajetória. Esse processo não ocorreu de forma temporal e, cada participante, deu mais ênfase a uma etapa da sua vida. Assim, enquanto alguns optaram por falar de suas infâncias e relações familiares, outros narraram mais sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Ao longo de suas falas, emergiam momentos significativos e, muitos deles, associados à prática do magistério. Ocorreram, ainda, pausas e reflexões pelas quais foi possível inferir um processo de reflexão, bem como perceber uma autoformação a partir de uma apropriação pessoal de sua própria história, dentro da proposta de Pineau (2007).

Essa rememoração e encontro com a fronteira passaram pela aprovação em concurso público. Até o início de suas atividades no magistério EBTT, as percepções dos docentes perpassam por experiências anteriores ao lecionar na fronteira. A constituição do ser docente é anterior à chegada na fronteira, pois, ao longo das narrativas, todos descrevem experiências formais e não formais, tal como posto nos relatos anteriores. Nesse sentido, a constituição profissional está enraizada em uma trajetória de vida que marcou suas histórias até então (MASSEY, 2015). No decurso dos relatos, há pausas que celebram momentos que são significativos e colocam a pensar as decisões tomadas por cada um e cada uma. De todo o modo, e de forma unânime, ao chegar na fronteira, as relações sociais são presentes na centralidade da escola, especialmente considerando que a migração para essa parcela do território se dera em função da aprovação em concurso público. Isso reforça a experiência docente em uma esfera que sobrepõe as relações profissionais, sendo que o papel social está diretamente atrelado ao

seu ofício, como Larrosa (2018) nos faz refletir sobre o ser docente. Sendo assim o *campus* do IFRO ganha um significado único para os professores e professoras e, em todos os relatos, é possível perceber uma relação afetiva muito grande.

Essa percepção do viver na fronteira como uma realização profissional desperta um sentimento de tofília com o espaço. Até mesmo para Dionísio, que já estava de saída do *campus*, o sentimento com a cidade, pessoas e comunidade era já fruto de saudades. Essa dimensão simbólica do espaço geográfico, Haesbaert (2002) revela ser de um valor particular, o qual supera a relação de espaço-poder da fronteira. Mesmo estando em um local marcado por relações conflituosas e na periferia do estado, as vivências estabelecidas pelos professores e professoras são caracterizadas de forma coletiva pelo seu trabalho, pelo *campus* do IFRO e suas relações de apropriação. Essa construção e interação de elementos de desejo particular e profissional permitiram uma visão e a construção de elementos de afeto, pertencimento e acolhimento.

Ao passo que a narrativa se desenvolvia, especialmente após abordarem as questões mais pessoais, ocorreu um retorno ao espaço fronteiriço e às vivências atuais. Nesse momento, o processo e os conflitos de lecionar na margem do território nacional emergem na fala dos participantes. O distanciamento de quem chega e depara-se com uma realidade social posta e, a partir da experiência do “outro”, tal como proposto por Martins (2019), possibilita enxergar a multiplicidade social de uma região, que, além de ser fronteiriça, passou por um processo de estagnação social e econômica com as novas dinâmicas locais. Para Silva e Diniz (2020), a decadência do modal ferroviário serviu para colocar a região de Guajará-Mirim na periferia da dinâmica estadual e nacional, sendo esse cenário encontrado já na instalação do *campus* no município. Desse modo, ao serem nomeados para Guajará-Mirim, a condição do social já se encontrava em uma dinâmica totalmente precarizada. Em suas narrativas, desvendam um distanciamento da população brasileira e boliviana que pode ser entendido como uma relação de “nós” e “eles”, cujos povos indígenas parecem estar segregados dessa relação social. O relato dos professores sobre os estudantes indígenas é de grande introspecção, silêncio e, por vezes, invisibilizados. Ao passo que os bolivianos são os responsáveis pelas mazelas sociais da fronteira, conforme seus relatos.

As narrativas docentes desvendam uma reprodução das relações arcaicas de dominação estudadas por Martins (2019). Desse modo, até mesmo no espaço escolar, essas relações hostis, que fazem parte da construção histórica, são de algum modo reproduzidas. Se no cotidiano essas relações são, por muitas vezes, naturalizadas, nas escolas, elas são percebidas e combatidas pelos docentes. Esse processo acaba produzindo um espaço muito hostil, especialmente para

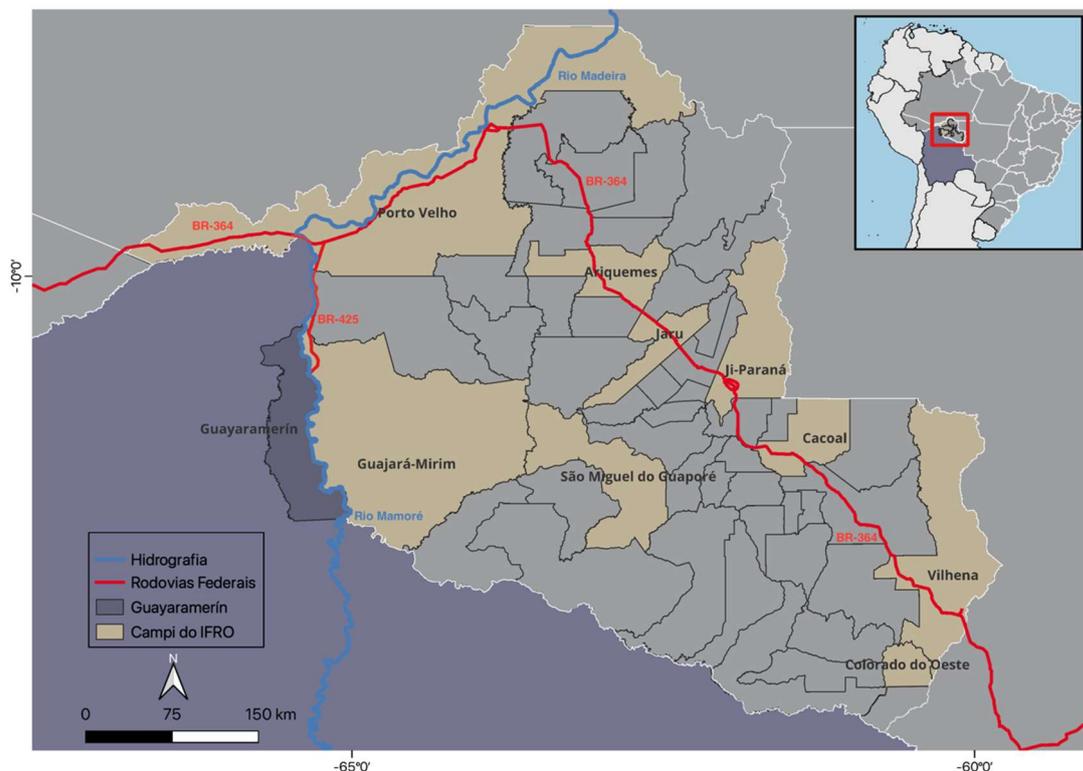
docentes recém-chegados na fronteira. Nesse aspecto, percebe-se, em suas narrativas, uma certa angústia e, por vezes, impotência em conviver com relações tão arcaicas. Todavia destacam ações institucionais – tais como o Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial (Nedet) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) – bem como ações individuais na tentativa de romper com essa concepção social. Romper com essa realidade arcaica de hierarquia social é um desafio constante e uma das finalidades dos IFs. Esse processo de perceber a fronteira como um espaço de construção do futuro é o que Martins (2019) tem como a concepção da esperança, sendo um dos elementos mais percebidos nas narrativas docentes: que o IFRO é um espaço de construção social capaz de mudar a realidade de muitos e muitas jovens. Novamente, as narrativas retomam experiências de ensino, pesquisa e extensão, revelando como essa tríade está presente na realidade do *campus*.

A escuta dos participantes permitiu perceber que, de forma unânime, todos consideram o IFRO *campus* Guajará-Mirim a porta de entrada da instituição. Exceto uma professora, que elegeu a unidade como seu local de lotação, os demais demonstraram interesse na possibilidade de remoção para algum *campus* que esteja no eixo da BR-364. Reconhecem que essa grande circulação de servidores prejudica, em parte, o trabalho do *campus*, na medida que alguns projetos não ganham continuidade. Entretanto reconhecem que a unidade é um ótimo lugar para trabalhar e julgam a importância social e o reconhecimento da comunidade como um dos principais aspectos para se sentirem bem ali. Buscando adentrar nas narrativas e nesse espaço vivido por professores e professoras, a próxima seção do trabalho apresenta a saída de campo realizada na região de Guajará-Mirim.

5 PONTO D – E AS FRONTEIRAS SE MOVEM: NA MARGEM DO RIO MAMORÉ

Sáimos de Porto Alegre no dia 31 de janeiro de 2022 logo cedo, às cinco horas e vinte minutos. Os casos de Covid-19, devido à variante Ômicron, estavam aumentando. As mortes, ainda não assustavam, pois, em grande parte, acometiam pessoas não vacinadas, porém muitos voos estavam sendo cancelados e remarcados. O nosso, por sorte, manteve o itinerário, saindo da capital gaúcha e, após uma conexão em Brasília, pousando em Porto Velho, pouco depois do meio-dia, horário local (-1 hora em relação a Brasília). Com um carro já alugado em Porto Alegre, partimos em direção a Rio Branco, via BR-364, a principal rodovia que cruza os estados do Acre, Rondônia, Mato Grosso, passando por Goiás, Minas Gerais e chegando a São Paulo. Uma estrada que, apesar da importância, tinha pouco movimento – poucos automóveis e mais caminhões, alguns com placa da Bolívia. Por vezes, cruzamos por alguns ônibus rodoviários que se dirigiam a Porto Velho. A presença de caminhões evidenciava que a rota é a fundamental para o abastecimento das principais cidades da região. Para Silva e Diniz (2020), a construção da rodovia ligando Rio Branco a Porto Velho e Porto Velho a Cuiabá, na década de 1960, modificou a dinâmica de acesso à capital de Rondônia, que, até então, era feita apenas por trem, barco ou avião. Os autores destacam que a “[...] inauguração da rodovia BR-364 proporcionou um rearranjo na organização produtiva do estado de Rondônia, caducando a posição urbana dos núcleos que se situavam junto a EFMM” (SILVA; DINIZ, 2020, p. 101), desse modo, a organização dos centros urbanos próximos à rodovia iniciou um franco crescimento. Percebemos, nesse trajeto, o quão dependente do transporte rodoviário para a circulação de mercadorias e pessoas está a região.

Figura 10 - Cartografia de Rondônia com municípios, rodovias e hidrografia



Fonte: elaboração própria 2023.

Ao observar a cartografia (Figura 10), conseguimos inferir que os grandes centros urbanos do estado de Rondônia estão no eixo da BR-364 – em destaque vermelho. Esse fenômeno atinge diretamente Guajará-Mirim, que saiu de uma evidência econômica e política do período da ferrovia para um papel periférico após a inauguração da rodovia. Nesse sentido, Silva e Diniz (2020, p. 125) apontam que a atual condição do município pode ser considerada de “periferia da periferia”, uma vez que a posição urbana da cidade fica totalmente deslocada do processo econômico de Rondônia. A dinâmica econômica estadual passou a ser ao longo da BR-364, que ficou popularmente conhecida como “espinha de peixe”, algo que foi mencionado nas narrativas docentes. Os *campi* do IFRO que ficam localizados nesses municípios (em destaque na Figura 10) acabam sendo os mais lembrados, pois estão, de certa forma, inseridos na dinâmica do estado e o seu acesso rodoviário à capital é facilitado. Os *campi* instalados nas cidades de São Miguel do Guaporé e Colorado do Oeste contam com fácil acesso a BR-364, estando próximos a dois grandes centros, sendo eles Ji-Paraná e Vilhena, respectivamente. Tal fato torna Guajará-Mirim uma exceção entre os *campi* do IFRO, estando distante da atual dinâmica de Rondônia.

Figura 11- Sinalização na BR-364 no encontro com a BR-425



Fonte: acervo do autor (2022)

A rodovia, em grande parte do percurso, está em boas condições, com alguns buracos em trechos pontuais, especialmente na divisa dos estados de Rondônia e Acre. Conforme mostra a placa na Figura 11, para chegar a Guajará-Mirim é necessário utilizar outra rodovia, BR-425, que, conforme a cartografia (Figura 10), fica fora do eixo da BR-364. Nela é possível inferir também a gigantesca área dos municípios. Sendo assim, mesmo após rodar algumas horas, paramos para almoçar em Porto Velho – que se estende até a divisa com o Acre – em um distrito denominado Jaci Paraná. No restaurante, anexo a um posto de combustíveis, a presença de caminhoneiros, agentes da Polícia Militar Ambiental de Rondônia e da Polícia Rodoviária Federal indicava o que se tornaria banal ao longo da viagem. Até o acesso ao trevo que vai de Porto Velho a Guajará-Mirim, entroncamento da BR-364 com a BR-425, o percurso é de bom asfalto. Chama atenção a paisagem, que conta com grande presença de pastagens com gado, plantações de soja e, em menor escala, de milho. Por mais que seja difícil dimensionar, para nós, meros “passantes” de automóvel, é notório, nas margens da rodovia, o desmatamento para essas atividades mencionadas, permanecendo a floresta ao fundo. Chegamos em Rio Branco por volta das 22h no relógio local (-2 horas em relação a Brasília).

Na sequência, deslocamo-nos de Rio Branco para Brasiléia e Epitaciolândia, cidades no Acre que fazem fronteira com a Bolívia, na cidade de Cobija. A proposta era conhecer outros

municípios que, em sua situação de fronteira, mantêm essa relação com a Bolívia. Assim como Guayaramerín, Cobija é um conhecido centro de turismo de compras e que, até pouco tempo, atraía muitos brasileiros. No caminho para lá, passamos em Xapuri, município mundialmente conhecido pela luta do ambientalista Chico Mendes. Na cidade, fomos até o *campus* do IFAC, no qual o diretor Joel Bezerra Lima nos recebeu, apresentando a instituição e falando sobre a história do *campus* e do município.

Figura 12 - Fachada do *campus* Xapuri



Fonte: acervo do autor (2022)

Conhecer a unidade de Xapuri foi uma grata oportunidade. Algo que não estava programado, mas que possibilitou compreender a realidade da interiorização da RFEPCT. A unidade, hoje, conta, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (2022), com 730 alunos matriculados e um total de 58 docentes. Atualmente, conforme relato do gestor, a maior dificuldade é captar e manter os discentes na instituição, que enfrenta uma dificuldade muito grande em relação à evasão, especialmente no período de pandemia. Quando visitamos o *campus*, as aulas estavam ocorrendo de forma remota, sendo que, na unidade, encontravam-se alguns servidores, o diretor e alguns terceirizados. Para Joel, a precariedade da rede de acesso à internet no interior fez com que a evasão aumentasse mais ainda, dificultando a permanência e o êxito escolar dos estudantes. Assim como todos os *campi* do IFAC, Xapuri fica na região da FF, apesar de estar afastada do limite do território nacional. Por se tratar de um *campus* da segunda fase da expansão, a unidade conta com uma infraestrutura completa, desde espaço para

as práticas esportivas, auditório, até salas de aulas equipadas. Atendendo os arranjos produtivos locais, o *campus* oferta cursos de dois eixos profissionais: o de Ambiente e Saúde e o de Recursos Naturais, os quais ganham aporte de diversos laboratórios. Ao falar um pouco do processo de implementação da unidade, o diretor destacou que o grande desafio das unidades do interior do norte do país está na aquisição de bens: os valores do frete consomem grande parte da verba e, desse modo, a logística é sempre bem complexa. Outro fato são as licitações, que, por vezes, acabam não recebendo nenhuma proposta. Por ser um *campus* relativamente próximo à capital, o professor Joel destacou que grande parte dos docentes mora em Rio Branco e desloca-se para Xapuri para lecionar, mas que a elevada rotatividade de servidores é uma realidade marcante na unidade, a qual é, para o diretor, a mesma de todos os *campi* da região Norte.

Figura 13 - Av. Prefeito Rolando Moreira, que dá acesso a ponte para Cobija–Brasiléia-AC



Fonte: acervo do autor (2022)

Ao seguir para a fronteira, acompanhados do professor, pudemos conhecer um pouco da realidade de Brasiléia e Epitaciolândia, que o professor Joel também conhecia porque o *campus* Xapuri atende alunos de lá e mantém um contato forte com as gestões municipais – tanto de Epitaciolândia e Brasiléia como também de Cobija – para tratar da implementação de

um polo do IFAC. Epitaciolândia e Brasiléia são municípios brasileiros separados pelo Rio Acre que, em sua localização, fazem fronteira com o município boliviano de Cobija, capital do departamento de Pando. Segundo projeções oficiais, esses três municípios, juntos, têm em torno de 130 mil habitantes, sendo Brasiléia com 27.127 habitantes, Epitaciolândia com 18.979 habitantes (IBGE Cidades, 2022) e Cobija com 90.277 habitantes (INE, 2022). O intenso fluxo de pessoas evidencia a grande integração dos municípios, tanto do lado brasileiro como o da Bolívia. Ao caminhar entre Brasiléia e Cobija, não é solicitado nenhum trâmite legal para ingresso, tal como documento ou carteira de vacinação. Diferente do que eu vivia em Barracão, que, ao cruzar pela passagem migratória para Bernardo de Irigoyen, era sempre parado pelas autoridades argentinas; aqui, o fluxo era livre e constante. Inclusive, na passagem da ponte de Brasiléia para Cobija, uma turma de crianças uniformizadas cruzava a ponte com uma senhora, possivelmente sua professora, todos conversando em espanhol.

Figura 14 - Ponte Internacional La Amistad entre Brasiléia e Cobija



Fonte: acervo do autor (2022)

Cobija é uma cidade grande, com ruas largas e uma praça central onde se concentram os serviços. Os prédios públicos, bem-cuidados, com elementos que remetem não apenas às cores do departamento de Pando como também ao estado Plurinacional da Bolívia. Na caminhada da ponte até a praça Germán Busch Becerra foi possível observar os inúmeros comércios – muitos fechados – de eletrônicos, bebidas e roupas. Segundo o Instituto Nacional

de Estadística (INE), da Bolívia, são mais de 88 mil habitantes que residem em Cobija e, conforme supracitado, com uma projeção de mais de 90 mil habitantes para o ano de 2022. Logo que chegamos na cidade, chamou atenção o grande número de estabelecimentos comerciais de roupas, bebidas e eletroeletrônicos. Praças e espaços públicos bem-cuidados, amplos e com pessoas circulando e utilizando-os. Nas ruas, em locais específicos, o comércio de produtos como roupas e calçados, bem como produtos de higiene e demais objetos é grande. Impressiona pela organização, em corredores estreitos, com diversas barraquinhas que vendem os mais variados produtos – como se fossem camelôs. Espaço que já foi muito cobiçado pelos brasileiros, hoje, conta com muitas lojas fechadas pela alta do dólar e a desvalorização do real, o que espantou esse público que realizava o turismo para compras. De todo o modo, algumas pessoas circulavam pelas lojas e, mesmo sendo um dia de semana, era possível perceber algum movimento. Ao conversar com comerciantes, que apontaram a desvalorização do real como grande vilão para a redução do movimento, é visível a esperança de que os tempos de movimento e vendas voltem.

Figura 15 - Ponte sobre o rio Ribeirão na BR-425



Fonte: acervo do autor (2022)

Retornamos, então, para a BR-364, no dia 03 de fevereiro, com destino a Guajará-Mirim. Trajeto tranquilo até o trevo com a BR-425 – que é uma estrada igualmente boa, pavimentada e pouco movimentada. O trecho entre Guajará-Mirim e Porto Velho, apesar de ser mais movimentado que o trecho que leva até Rio Branco, segue com um movimento baixo. A paisagem não muda muito: um descampado na beira da estrada, com a presença de gado ou soja e, ao fundo, a floresta. Essa paisagem, que nos acompanhou por quase dois mil quilômetros, com relatos que escutamos, desvenda o acentuado processo de desmatamento. A rodovia BR-425 liga Guajará-Mirim até a BR-364, passando pelo município de Nova Mamoré. A circulação de automóveis é baixa, predominando a presença de alguns ônibus e, especialmente, caminhões. Mesmo com esse fluxo de cargas, a rodovia ainda conta com as antigas pontes de ferro e madeira sobre o rio Araras e o rio Ribeirão, da época da construção da ferrovia (Figura 15). Em fase bem inicial, a construção de pontes de concreto está parada ao lado das centenárias pontes, que ainda atendem à região.

Figura 16 - Pórtico do município de Guajará-Mirim-RO



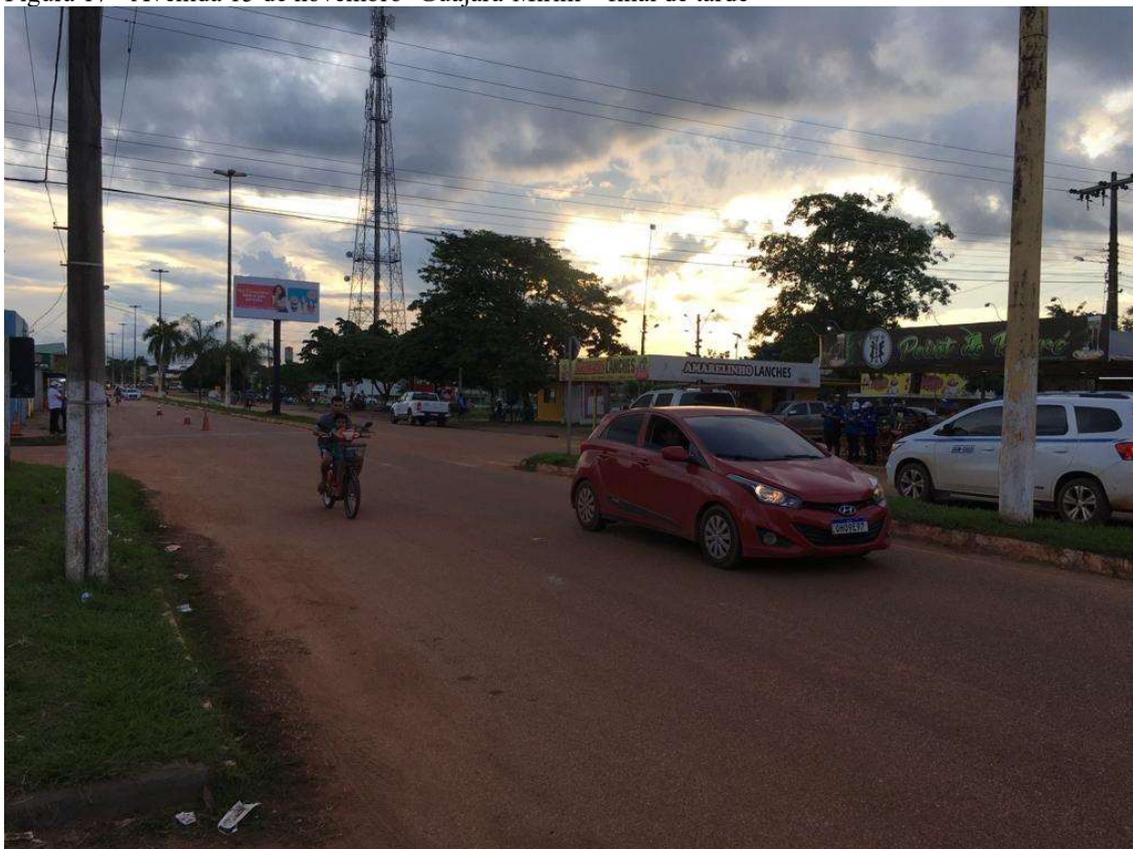
Fonte: acervo do autor (2022)

À medida que nos aproximamos da cidade de Guajará-Mirim, a paisagem começa a mudar com a presença da Serra dos Parecis, que fica em um Parque Estadual de mata exuberante, o que contrasta com as áreas desmatadas. À esquerda do pórtico da cidade é

possível ver a feição geológica que destoa da grande área plana, representada na Figura 16. No pórtico, as diversas imagens que denotam elementos da população indígena, bem como uma placa alusiva ao gentílico e ao hino do município. À medida que nos aproximamos do perímetro urbano, passamos pelo *campus* da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e, mais próximo da área urbana, o *campus* do IFRO. Para além dessas instituições de ensino, na entrada da cidade, foi possível perceber as construções de galpões e estruturas de armazenamento de cargas – algo que me lembrou muito a chegada a Barracão, no Paraná.

A avenida 15 de novembro, que é a continuação da BR-425, a qual dá acesso à cidade, é cruzada por ruas largas, que são denominadas, em sua maioria, de avenidas. Nela, a presença da população circulando em motocicletas e bicicletas chama atenção de quem chega. Essa via, marcada pela presença de estabelecimentos comerciais e praças, é cruzada por ruas largas, que são, em sua maioria, de construções residenciais. Assim, desde o trevo de entrada até a antiga estação do trem – que fica à margem do rio Mamoré –, pouco se altera a paisagem. As construções de no máximo dois ou três andares tornam a cidade pouco verticalizada. Foi possível inferir que, quanto mais próximo da antiga estação ferroviária, mais antigas eram as construções – especialmente do casario que fica nessa região mais central. Essas antigas construções com janelas largas, varandas e um jardim demonstram o período de importância econômica da cidade, tal como apontado por Silva e Diniz (2020). Nas proximidades da região da catedral está o comércio da cidade, o qual é bastante frequentado por bolivianos – especialmente os mercados, lojas de eletrodomésticos e móveis. O trânsito intenso no final de tarde contrasta com a população utilizando as praças para a prática de exercícios físicos e lazer. Ao longo dessa avenida, há três grandes praças que são muito usadas – especialmente na sexta-feira, quando podemos perceber um grande movimento. Em uma delas há quiosques, nos quais a população se reúne mais no início da noite para confraternizar. Ficou o registro de uma população que utiliza muito os espaços públicos e a grande quantidade de crianças andando de bicicleta e jogando futebol. Mesmo carente de uma melhor infraestrutura nesses espaços – como uma melhor manutenção das quadras e equipamentos, bem como a presença de sanitários públicos –, a população faz um uso diário nos finais de tarde.

Figura 17 - Avenida 15 de novembro- Guajará-Mirim – final de tarde



Fonte: acervo do autor (2022)

Nessa mesma avenida, todos os finais de tarde dos dias que permanecemos no município, ocorriam fiscalizaes de trânsito e, em dois dias, com a polícia militar. Em outros pontos da cidade, como, por exemplo, a saída do município, a presença de fiscalizao da PRF e Receita Federal era constante. Pelo registro supramencionado, pudemos ver que a fiscalizao ocorria nos dois sentidos da via. Entretanto, na Figura 17,  possível observar que na motocicleta, do lado esquerdo, há um rapaz e uma criança, ambos sem capacete. Tal fato  muito comum (ainda mais do lado boliviano, onde o uso do capacete não  obrigatório) e chamou ateno que, mesmo cruzando dentro da barreira de fiscalizao, esse veículo não foi parado, tal fato nos levou a acreditar que a fiscalizao era mais voltada para o controle de mercadorias do que da legislao de trânsito.

No dia a dia, independentemente do horário, a circulao de veículos desses órgãos públicos  muito comum. Junto  alfandega da Receita Federal, às margens do rio Mamoré, a circulao dos veículos oficiais torna-se mais intensa. Nessa rea da cidade, os veículos da PRF e da Receita Federal fazem-se presentes de forma mais intensa. A circulao de pessoas – especialmente trabalhadores que passam de um lado para o outro –  grande, bem como a de mercadorias entre os países. Na gncia aduaneira de passageiros, a fiscalizao  praticamente

nula, visto que a maior parte da população circula sem compras – até mesmo no final de semana, quando esperávamos ver um número maior de pessoas realizando compras, o pouquíssimo movimento era mais no comércio local de Guajará-Mirim. A maior fiscalização ocorre no setor de cargas, em um estacionamento onde é possível visualizar a chegada de caminhões, por balsa, vindos da Bolívia. Nesse pátio da agência da Receita Federal, os veículos eram fiscalizados antes de seguir viagem em território brasileiro.

Figura 18 - Chegada de caminhões vindos da Bolívia na Aduana de Guajará-Mirim



Fonte: acervo do autor (2022)

A chegada de caminhões mantém o movimento de fiscalização logo ao lado da aduana de turismo. No registro (Figura 18) percebe-se que a balsa necessita de auxílio de homens para conseguir atracar na estrada de chão pela qual a carreta sairá. É por aqui que ocorre a chegada de parte das cargas que vêm da Bolívia – que também entra por Epiaciolândia e Brasiléia, no Acre. Sem uma infraestrutura de fiscalização maior – não existe um galpão ou estrutura para que as cargas sejam examinadas –, os profissionais trabalham em um pátio aberto. Entretanto um Porto Alfandegário está sendo construído alguns metros depois e tem como objetivo manter um complexo de fiscalização integrado de cargas. Segundo a placa de identificação da obra pública, a construção é financiada pelo DNIT e Ministério dos Transportes tem previsão de ser

finalizada em julho de 2022, porém ainda estava em uma etapa mais estrutural. De todo o modo, pelo que foi possível visualizar, a estrutura de grande porte será uma forma de organizar a chegada de veículos de cargas e possibilitar uma melhor condição de trabalho para os servidores que realizam a fiscalização das cargas, bem como para a população que pendularmente transita entre os dois países.

Figura 19 - Espaço ao lado da aduana – Guajará-Mirim



Fonte: acervo do autor (2022)

O atual espaço destinado para as cargas pode ser visualizado na Figura 19, o qual não conta com qualquer infraestrutura além de um portão que separa a área de fiscalização das cargas para o restante da cidade. Ali, os caminhões aguardam a fiscalização do órgão brasileiro. Junto a esse complexo ficam os barqueiros, sujeitos que disponibilizam seus barcos para realizar a travessia de produtos para o outro país – na Figura 19 se pode ver uma mulher de azul conversando com o barqueiro –, provavelmente, negociando a travessia – bem como um barco carregando um colchão e, ao fundo, o núcleo de Guayaramerín. Com a desvalorização do real, o fluxo de bolivianos comprando nos estabelecimentos comerciais brasileiros é grande. Os produtos eletroeletrônicos e alimentícios cruzam constantemente. Nas ruas adjacentes ao porto ficam sujeitos abordando e oferecendo o serviço dos barqueiros que, normalmente, aguardam

os clientes em suas pequenas embarcações. Essa diferença cambial favorece o fluxo de bolivianos no comércio de Guajará-Mirim, que se tornou um centro de consumo para a população que reside do outro lado do rio.

O mesmo não ocorre do lado boliviano, onde o comércio ainda sonha com a volta dos brasileiros para consumirem, em pequenos comércios de eletroeletrônicos, roupas, vinhos e demais bebidas. As ruas de Guayamerín, assim como as de Guajará-Mirim, são amplas e largas. Logo ao cruzar a fronteira, deparamo-nos com pessoas realizando o câmbio de moedas, oferecendo transporte e a compra de produtos. O cenário é muito próximo da experiência em Barracão e Bernardo de Irigoyen, onde a dinâmica é basicamente a mesma. Na caminhada e nas curtas conversas com comerciantes, escutamos o que os comerciantes de Cobija já comentavam: a desvalorização da moeda brasileira frente ao dólar fez os turistas desaparecerem. Até mesmo do lado brasileiro, no qual as pousadas estavam acostumadas com o forte movimento de turistas nos finais de semana, o relato de um tempo de movimento e agito ainda está bastante presente. Dessas informações, percebemos que as compras na Bolívia movimentavam a fronteira nos fins de semana.

Figura 20 - Avenida General Federico Roaman, Guaiameryn



Fonte: acervo do autor (2022)

O cenário retratado nessa imagem (Figura 20) é rotineiro: nas ruas largas, o comércio boliviano aguarda a chegada de clientes, que parecem bem escassos. A avenida General Federico Roaman dá acesso à aduana e é um grande centro de compras. Porém visualizamos muitas lojas fechadas e/ou com a placa para alugar. Em alguns comércios – especialmente em bares – permanecem a população local conversando e consumindo alguma coisa. Ao som alto, muitos dão risadas e conversam em espanhol. Ao passo que os comércios de roupas, eletrônicos e bebidas permanecem vazios. Outra característica muito parecida com o lado brasileiro é que, ao longo dessa avenida, encontramos diversas praças e, igualmente, a população parece fazer uso desses espaços. Em nossa caminhada, passamos por três praças, sendo que em duas o movimento era mais significativo. A Plaza Principal Hernan Roca, que fica em frente a estabelecimentos comerciais (lojas, restaurantes, farmácias e sorveterias), o banco nacional e outros serviços (telefonias, internet, etc.) e, na lateral da catedral, concentrava o maior número de pessoas. Bem arborizada, era um local de grande oferta de mototáxi e demais serviços para turistas.

Figura 21 - Plaza Principal Hernan Roca Casanovas, Guayaramerín.



Fonte: acervo do autor (2022)

Saindo da rua principal e indo para as vias adjacentes, percebemos uma maior circulação de pessoas que, em um olhar rápido, estavam em seu cotidiano de compras, trabalho e deslocamentos. O mercado municipal atravessa da avenida General Federico Roaman até a avenida Beni. No interior do mercado, o movimento era de poucas pessoas, a maioria realizando alguma refeição. A venda de pães, bolachas, doces e alimentos em geral era grande. Outro cheiro característico era da *chicha*, bebida fermentada de milho e outros cereais, que ficava em umas panelas grandes ao fogo. Em direção à saída pela avenida Beni, a presença de comércio de carnes em bancas contava com um maior movimento e, junto a elas, já diversas bancas de hortifrutis, especiarias e utilidades domésticas – tais como copos, pratos, potes, etc. A rua Tarija, que fica na lateral do mercado, ligando a avenida General Federico Roaman com a avenida Beni, algumas pessoas circulavam pelas bancas de produtos de higiene (desodorantes, sabonetes, cremes, pasta dental, etc.), as quais dividiam espaço com as bancas de roupas (calças, abrigos e tênis). Poucas pessoas circulavam pelas bancas de roupas que, pelos relatos, eram bem movimentadas nos finais de semana na época em que o turismo era forte.

Figura 22 - Mercado Central de Guayaramerín



Fonte: acervo do autor (2022)

Em Guajará-Mirim, o mercado municipal está passando por reformas desde novembro de 2018. No sábado pela manhã, a popula o frequenta uma feira que tem ocorrido na calçada – e conta com infraestruturas de madeira, algo bem precário.   ali que os produtos como hortifrutis são vendidos. A reforma já deveria ter sido concluída em 2020 – pelas datas expostas na placa. Visualmente, a reforma estava em uma fase final, porém ocorrendo de forma lenta.

Assim como na cidade-gêmea boliviana, o mercado brasileiro liga duas avenidas: a Marechal Deodoro com a Antônio Correa da Costa. Os produtos – especialmente hortifrutis – e a forma de comercialização são muito parecidos com a que ocorre no mercado em Guayaramerín. Nesse sentido, as características locais, os modos de vida e a forma de compreender e relacionar-se com a cidade são muito idênticas, ao menos para nós que estivemos esses poucos dias na fronteira. Na avenida lateral, denominada Getúlio Vargas, ao lado do mercado, em um prédio que parece anexo à estrutura principal, está concentrado o comércio de produtos de higiene e têxtil, tal como roupas, toalhas, tênis, mochilas escolares, etc. A população caminha pelas bancas e, por ser um sábado pela manhã, estava bem movimentado.

Figura 23 - Feira ao lado do Mercado Municipal em Guajará-Mirim



Fonte: acervo do autor (2022)

O mercado municipal  uma referência para a população de Guajará-Mirim, pois ainda tem uma característica de comércio de rua. O maior e único supermercado da cidade fica  beira da rodovia, na saída do município, próximo ao *campus* do IFRO, e v-se que  muito recente sua inauguração. Os demais estabelecimentos são mercados enxutos, que estão entre os bairros e o centro. Os pequenos comércios do centro da cidade são, nesse sentido, espaços de grande movimento porque, conforme já referido, a população usa muito a bicicleta como meio de transporte ou anda a p pela cidade. Com o mercado municipal fechado, a avenida Getúlio Vargas tornou-se uma grande feira a céu aberto – o que se aproxima de um evento social: as

peças se encontram, conversam e interagem. A relação da população com o espaço urbano lembra muito os finais de tarde nas praças e bares da avenida XV de Novembro. Foi possível entender que esse é um comportamento social muito comum no município. A cidade, assim como Barracão, é vivenciada pelos munícipes na rua, em seus espaços de uso comum. Algo bem diferente da realidade que vivenciei após sair da fronteira, em municípios nos quais a relação com o espaço urbano é bem menor – ao menos visualmente, nos espaços públicos.

Essa relação da população com os espaços públicos não se reflete em um cuidado e investimento da gestão pública. Pelo contrário, Guajará-Mirim parece “parada” no que tange à infraestrutura urbana. Mesmo nas ruas centrais, as calçadas para pedestres são precárias. Ao sair da área central, em poucos metros, as vias já não contam com calçamento. As praças públicas – em sua maioria – não dispõem de uma boa manutenção e preservação. Esse descaso ficou marcado em duas imagens: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Durvalina Estilabem de Oliveira e a Estação Férrea de Guajará-Mirim. Ambas com seus prédios históricos, de um valor cultural e patrimonial gigantesco, completamente abandonados. A situação é tão precária que, em partes das duas instalações é possível ver a estrutura do telhado desabando. A antiga escola fica em um prédio que, na década de 1940, era o principal hotel da cidade. Após o declínio do ciclo da borracha, foi transformado em escola, assim, funcionou de 1984 até 2013. Localizado bem no centro, em frente à praça Barão do Rio Branco – que também está precisando de uma boa manutenção –, o prédio está fechado e sem qualquer manutenção. Ao entrarmos no seu interior, encontramos um rapaz que utilizava a quadra poliesportiva para dar aulas de basquete para jovens da comunidade, desvendando – mais uma vez – o uso da população dos espaços para práticas do cotidiano. As duas construções acabam sendo o desenho do município para com o patrimônio público e o espaço urbano.

Figura 24 - Antiga locomotiva em Guajará-Mirim



Fonte: acervo do autor (2022)

Na antiga esta o férrea deveria funcionar o Museu Municipal de Guajará-Mirim. O prédio, em péssimo estado de conserva o, tem a placa do aporte de recurso financeiro do governo federal no ano de 2014, quando da reforma e manuten o. O que se vê entre as janelas e vidros quebrados são parte de um acervo da história de ferrovia e da dinâmica de Guajará-Mirim em um período de importância econômica. No lado oposto, junto ao antigo trilho de trem, é preservada uma antiga locomotiva. Na Figura 24 consta parte da estrutura do prédio, em amarelo. Nesse local, temos um espaço público com bancos e, na volta da locomotiva, a representa o do trajeto percorrido pelo trem – demarcado pelos marcos azuis. Ao redor dessa praça, temos vagas de estacionamento e um ponto de táxi, que aparecem no canto esquerdo da mesma figura. Se não é o espaço mais movimentado da cidade, certamente, está entre os que mais circulam pessoas ao longo do dia. Por estar na frente da aduana que realiza as migra es entre Brasil e Bolívia, é ali que as pessoas deixam seus automóveis, motocicletas e bicicletas ou ficam aguardando a chegada de alguém. Guardadores de automóveis circulam entre um lado e outro da locomotiva, organizando o estacionamento. A cada chegada e partida dos barcos que cruzam o rio Mamoré, a aglomera o se forma e, depois, dissipa em poucos minutos. Aqui   o ponto de chegada e saída oficial do país e, bem em frente   aduana, temos um prédio público abandonado, um descaso total com o patrim nio e a história de Guajará-Mirim.

Figura 25 - Aduana em Guajará-Mirim



Fonte: acervo do autor (2022)

A travessia da população é feita pela aduana da Receita Federal, da qual as embarcações de passageiros saem constantemente. Elas aguardam a população na margem do rio Mamoré. A estrutura, simples, é fechada e com bancos para aguardar o embarque. Todos os barcos têm coletes salva-vidas, que são colocados nas pessoas ao entrarem na embarcação. Na travessia que realizamos, em um dia de semana, inferimos a vinda de bolivianos para trabalhar do lado brasileiro – a partir de conversas entre eles ou em gravações de áudio no celular. Outra questão que deve ser destacada é o número de pessoas levando compras do lado brasileiro para o lado boliviano – algo que já foi apontado neste estudo, quando percebemos a presença de falantes em espanhol no comércio brasileiro. Foi possível inferir a maior circulação de pessoas durante a semana, especialmente no início e no final do dia.

A presença de bases das Forças Armadas do Brasil, tais como quartéis, unidades de selva e a constante circulação de militares é algo recorrente. A vila militar, com casas bem-organizadas, localizada bem próxima da catedral e, conseqüentemente, do centro da cidade, desvenda a importância dos militares para a região. Junto a ela temos o Quartel General, sediando o 6º Batalhão de Infantaria de Selva, o qual abriga também o Hotel de Trânsito para Oficiais do Exército. Para além dessa guarnição mais central, na chegada da cidade, em frente ao parque Circuito e próximo do estádio municipal João Saldanha, fica uma grande área de lazer dos militares destinada aos subtenentes e sargentos, onde está localizado um outro hotel

de trânsito, para subtenentes e sargentos. Nessa área está sendo construído o único prédio com mais de quatro andares do município, o que logo chama atenção, pois destoa da paisagem, que conta apenas com construções de no máximo dois ou três andares.

Figura 26 - Complexo Militar junto a vila no centro de GM



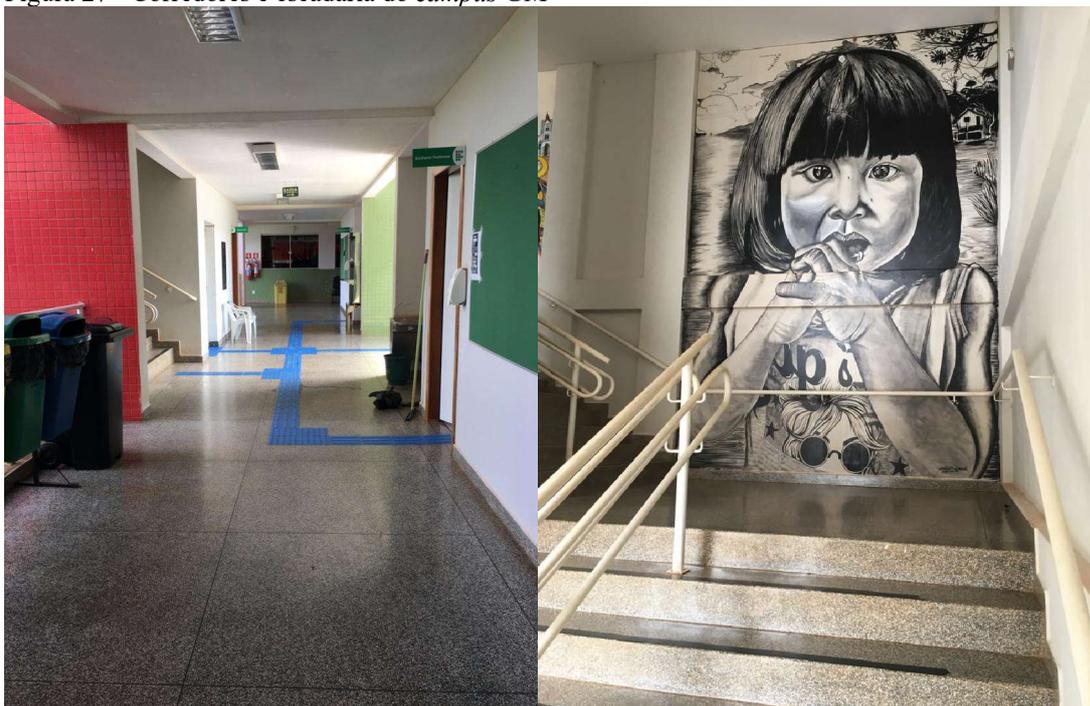
Fonte: acervo do autor (2022)

Desse modo, desde a chegada ao município, pela BR-425, até a o leito do rio Mamoré, os prédios militares estão presentes em toda a extensão da Avenida 15 de novembro. A presença do Batalhão de Infantaria, o Comando de Fronteira e a Agência Fluvial da Marinha do Brasil demonstram a grande circulação de militares no município. O Estado ainda se faz presente com sede da Polícia Federal, Receita Federal, núcleo do ICMBio, instituições que contam com servidores federais atuando no município. Já nas primeiras horas em Guajará-Mirim lembra-se das narrativas docentes, que apontavam que o município era um lugar de servidores públicos e idosos.

O *campus* do IFRO de Guajará-Mirim, conforme mencionado, fica bem na chegada da cidade, logo após a rotatória que dá início ao perímetro urbano. É uma construção nova, que data do ano de 2016. Todo cercado, com um pórtico, e, quando visitamos, a obra de construção do bloco administrativo estava parada. Com uma grande área coberta, há um saguão amplo,

onde fica a recepção, espaço para cantina e umas salas, o espaço serve como um local de convivência para a comunidade do *campus*. O bloco de salas de aulas fica bem nos fundos do terreno. Em formato de “u”, com uma área ampla, os corredores contam com piso tátil e todo um projeto de acessibilidade. As salas de aulas estão equipadas com carteiras novas, equipamento multimídia e ar-condicionado. Toda a estrutura é muito limpa e organizada. No primeiro dia no *campus*, quem nos apresentou os espaços foi a professora Geane e o professor Neemias, os quais fizeram um recorrido conosco pela unidade. O professor Neemias havia tomado posse há poucas semanas e, por ser de Boa Vista, Roraima, estava ambientando-se ao *campus* e a cidade. A professora Geane está em Guajará-Mirim desde 2018 e conhece bem os espaços e funcionamento do *campus*. A ausência do corpo discente – devido à pandemia – fez com que as salas estivessem fechadas e os corredores monótonos. De todo o modo, era possível lembrar das narrativas que descreviam o dia a dia no *campus*. Os painéis pintados nas paredes representavam aulas, culturas e momentos que tornam o espaço vivo.

Figura 27 - Corredores e escadaria do *campus* GM



Fonte: acervo do autor (2022)

Muito mais que uma escola nova, o *campus* do IFRO em Guajará-Mirim foi um dos melhores lugares pelos quais passamos na cidade. Toda a estrutura foi pensada para atender a comunidade local de forma satisfatória. Uma escola organizada, com patrimônio novo e bem conservado. Enquanto andávamos pelos corredores, a equipe de terceirizados realizava a manutenção e conservação das aberturas, bem como a limpeza das áreas abertas. Isso revela

que, muito mais que a implementação, a escola conta com um olhar para manutenção da infraestrutura existente. Em nossa segunda visita ao *campus*, a professora Elaine Carvalho, diretora-geral da unidade, foi quem nos recebeu. Ela contou um pouco da trajetória do *campus* desde que assumiu a direção, indicada pela reitoria. Por ser servidora em Cacoal, ela foi designada para dar continuidade ao projeto de implementação da unidade, iniciada pelo então diretor geral. Ela iniciou como Diretora de Ensino e, em 2018, com a saída do professor diretor geral, assumiu a direção-geral. Após cumprir o mandato de *pró-tempore*, foi eleita pela comunidade escolar, em 2021, para um novo mandato. Ela cita que a maior dificuldade atual é a falta de verba para equipar laboratórios, construir um ginásio e melhorar a infraestrutura – já saturada, pois todos os espaços físicos estão ocupados pelo ensino ou pela parte administrativa.

Figura 28 - Pátio interno do *campus* Guajará-Mirim

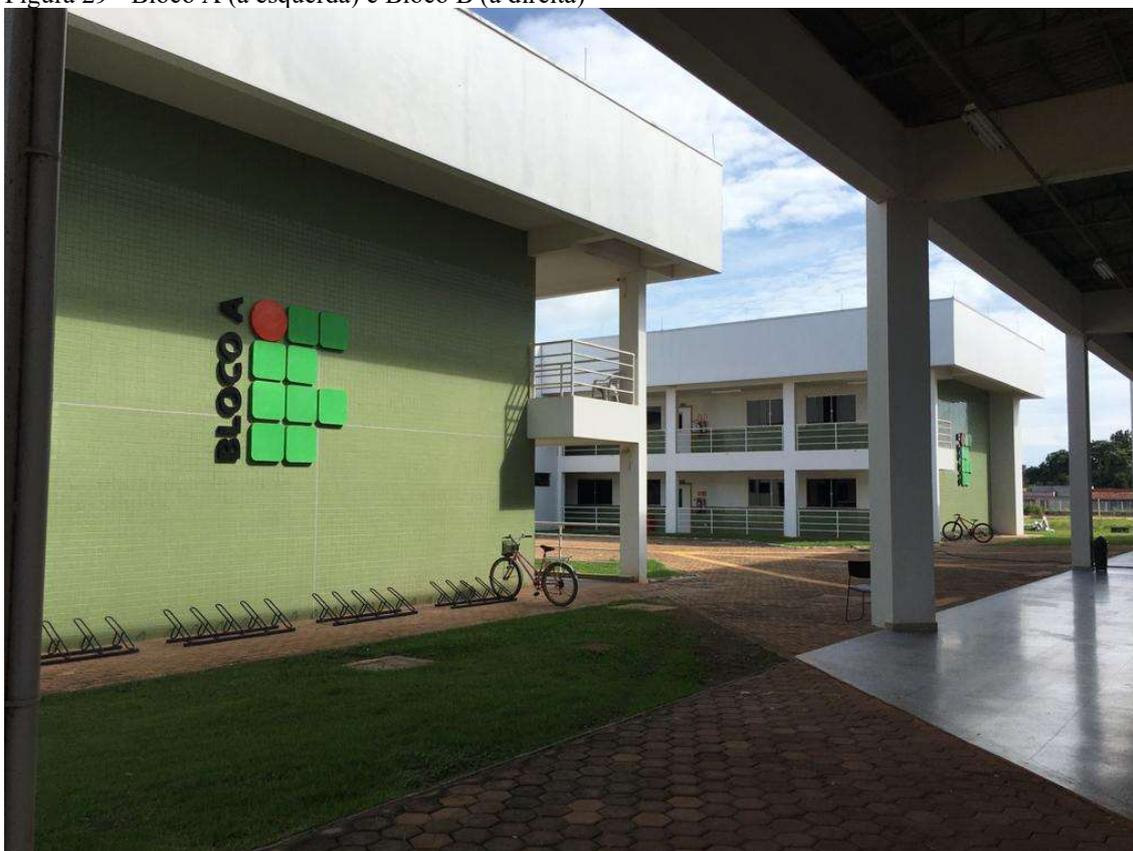


Fonte: acervo do autor (2022)

O *campus* concentra a oferta de oito cursos do eixo de Saúde e Biotecnologia, no período matutino e noturno. Desse modo, a demanda por laboratórios e equipamentos faz-se muito necessária. Com a oferta de oito cursos, sendo três na modalidade integrada ao ensino médio (Manutenção e Suporte em Informática, Informática, Biotecnologia), dois cursos técnicos subsequentes (Vigilância em Saúde e Enfermagem), dois cursos de licenciatura

(Licenciatura em Ciências com habilitação Química ou Biologia e Licenciatura em Biologia) e um curso na modalidade Ensino Médio Integrado de Jovens e Adultos (PROEJA de Informática) – a gestão busca espaço para acolher as solicitações de ampliação e novos laboratórios que são indicados pelo corpo docente. A professora destacou a implementação e construção dos laboratórios de Ciências, Enfermagem e Redes, os quais são fundamentais para a formação técnica ofertada pelo *campus*, que ocorreu nos últimos tempos. Ao referir-se à questão orçamentária, ela destaca que “*com o cobertor muito curto [...]*” seus esforços estão todos concentrados no andamento da obra de construção do Bloco Administrativo, em fase inicial.

Figura 29 - Bloco A (à esquerda) e Bloco B (à direita)



Fonte: acervo do autor (2022)

Hoje, o *campus* tem dez salas de aulas para atender todos os cursos e fases. Com a conclusão do bloco administrativo, será possível reorganizar as salas, permitindo que todas as atividades administrativas se concentrem em um prédio específico, possibilitando que novas salas de aulas e espaços sejam criados no bloco pedagógico. Para o crescimento do *campus*, tal obra é fundamental, pois possibilitará a abertura de novas turmas e/ou cursos. Sem previsão de término para a obra – que passa por um empecilho na fundação do prédio e uma discussão com

a empresa licitada –, a diretora já aponta que, após a conclusão, inicia uma etapa de grande dificuldade para o *campus*, que é a parte da aquisição de mobília e equipamentos. Assim como destacado pelo diretor de Xapuri, o professor Joel, a professora Eliane aponta que, muitas vezes, a aquisição de bens pelos *campi* do interior conta com muita dificuldade por conta do valor do transporte. O frete para o interior da região norte é elevadíssimo e, muitas vezes, consome grande parte da verba.

Conhecer a fronteira após escutar as narrativas foi uma experiência muito enriquecedora. De alguma forma é como se já estivesse estado ali em outro momento. Com outros olhos. Em outros corpos. Consegui perceber elementos que, se não fossem as narrativas, estariam invisibilizados para mim. Ao circular pelas ruas era como se eu escutasse alguns trechos das falas. Imaginava os lugares de fatos narrados. Guajará-Mirim é uma cidade estruturada com grande circulação de pessoas e de porte médio. A presença dos aparelhos de segurança é constante, especialmente do exército, o que acabou chamando bastante atenção. Entrementes, nada que esteja tão distante de outras fronteiras. A comparação com Barracão é automática: buscava compreender e relacionar minha experiência de docente, que foi para uma fronteira, com as experiências relatadas nas narrativas. A proximidade e a relação entre os povos foram aspectos que ficaram patentes, tornando a fronteira um grande *continuum*. O *campus*, assim como relatado nas narrativas, é um espaço acolhedor, agradável e muito organizado. Mesmo que ainda faltem elementos de infraestrutura, tal como um bloco administrativo e um local para a prática da educação física, por ser uma instalação nova e bem-equipada, é um lugar onde todos sentem-se bem.

6 PONTO E – MINHA DOCÊNCIA ESTÁ NA FRONTEIRA: APROXIMAÇÕES, ENCONTROS E DISTÂNCIAS

Toda a trajetória ganha novos pontos que, por hora, podem ser considerado o final. Chegar nele não significa terminar o percurso ou, de algum modo, colocar um fim na caminhada. Neste capítulo final – ou último ponto da tese -, buscamos findar a pesquisa. Talvez, seja o momento de concluir algo que, certamente, ainda vai gerar outros atravessamentos e inquietações. Por ora, é o tempo de colocar o ponto final e entregar o trabalho para o mundo. Creio que as contribuições de leitores possibilitem enxergar caminhos que, para nós, ficaram ocultos. De todo o modo, o desafio está lançado e, para isso, iniciamos a conclusão em um movimento de pêndulo de relógio, revisitando o que encontramos, lemos e dialogamos ao longo desses quase quatro anos.

Este último ponto está organizado em três elementos a partir dos distintos momentos da trajetória percorrida. Com isso, ao visitar a pesquisa, encontramos como elementos centrais as perspectivas que fundamentam a tese. A primeira consiste na relação do fenômeno espacial da expansão da RFEPCT. A segunda são as experiências vividas pelos docentes no decurso de suas trajetórias. Fechando esse reencontro, destacamos o terceiro e último elemento, que são nossas inquietações sobre o estudo – ou o ir além.

O processo de estudo do histórico da RFEPCT permitiu conhecer e aprofundar os elementos que nos levaram à atual construção das unidades instaladas. A relação de um fenômeno educacional com a sua espacialidade ganha forma e, a partir das cartografias produzidas, permitiu visualizar a capilaridade da RFEPCT desde sua constituição até os dias atuais. Para produzir uma análise do fenômeno, optamos por organizar o estudo a partir dos períodos denominados, pela SETEC, como Fase I, Fase II e Fase III. Para percebermos o impacto dessas políticas, adotamos o termo de pré-expansão para as unidades implementadas entre 1909 e 2005. A inovação proposta em nosso trabalho foi destacar a FF para fazer tal análise, na qual conseguimos representar a expansão da educação profissional nessa parcela do território nacional.

Conforme demonstrado no Capítulo 3, saímos de apenas dez instituições de educação profissional localizadas na FF – sendo que seis delas estavam no estado do Rio Grande do Sul – para 62 *campi* localizados no limite oeste do nosso território. Se, de 1909 até 2005, tivemos a implementação de dez escolas, entre 2006 e 2016, tivemos a construção de 52 escolas. Nesse sentido, o crescimento da RFEPCT em território nacional refletiu em uma política de instalação de unidades na FF. Ao olhar os períodos de instalação dessas unidades, percebemos que, em

sua grande maioria, os *campi* foram instalados na Fase II e III da expansão da RFEPCT (2005 – 2016).

As cartografias produzidas desvendam que, com a Fase II e III, as realidades sociais de muitos municípios do arco central e norte passam por atravessamentos. Essa espacialização permitiu identificar um rearranjo espacial de uma política educacional e, a partir dela, novas relações educacionais são geradas. A partir da identificação desse fenômeno, buscamos desenvolver uma pesquisa que aprofundasse essa interface entre território e educação. Para isso, as condições subjetivas do cotidiano de sujeitos que são intimamente afetados por essas políticas educacionais ganharam arcabouço na pesquisa relacionada ao território, suas simbologias e concepções. Com isso, a escuta de sujeitos que vivenciaram esse processo passou a ser explorada na segunda parte da tese.

Os impactos dessas políticas são visíveis no número de docentes do quadro efetivo da RFEPCT. A partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2021), identificamos que o quadro docente saiu de pouco mais de 11.656, em 2002, para 46.688 matrículas em 2021. Esse incremento no número de docentes, que mais que quadruplicou em menos de duas décadas, ocorreu por meio de concursos públicos de prova e prova de títulos, os quais possibilitaram os ingressos de professores e professoras na carreira do magistério federal. É justamente nesse contexto que os participantes da pesquisa se inserem no magistério federal. Desse quadro geral, 95% dos docentes trabalham em regime de dedicação exclusiva (DE), ou seja, dedicam-se a uma unidade na qual desenvolvem, para além do ensino, projetos de pesquisa e/ou extensão. Essa forma de trabalho é fundamental porque, conforme as narrativas, além de garantir uma condição digna de trabalho, permite a criação de identidade no fazer docente.

Mais especificamente em Guajará-Mirim, os dados levantados e a pesquisa de campo desvendaram que tal unidade passou a constituir o cotidiano da região. O IFRO é uma referência na comunidade e atende diferentes níveis de ensino, na qual tivemos, até 2022, segundo a Plataforma Nilo Peçanha, mais de 1.501 matrículas e 438 concluintes dos cursos ofertados. As relações estabelecidas superam os muros da instituição: cursos de extensão são oferecidos para a comunidade brasileira e boliviana. As atividades ocorrem tanto no espaço urbano – nas cidades de Guajará-Mirim e Guayaramerín – quanto nas comunidades indígenas e reservas extrativistas. Nas narrativas docentes ficou latente o envolvimento dos participantes com as atividades com a comunidade, especialmente nos projetos de ensino e extensão, os quais estão presentes em todas as falas. De algum modo, muito além da prática profissional, os docentes desvendaram uma relação muito forte da instituição com a fronteira.

As narrativas desvendam as particularidades da trajetória de vida de cada um e cada uma. As relações de simultaneidade e vivências espaciais ganham particularidades nas trajetórias percorridas. Esse acumulado de experiências temporais e espaciais até chegar na fronteira são formante do cada participante. Exercer a escuta é compreender como esse “agora”, em Guajará-Mirim, consiste na formação de cada sujeito. Com o foco no trabalho dentro da RFEPCT e na experiência docente, questões pessoais marcam a escolha e as decisões de cada narrativa – e acabam sendo decisivas nos caminhos trilhados. Se, ao longo do caminho, eventos significativos levam a criar possibilidades, podemos compreender que, na vida profissional de professores e professoras, cada ponto significa uma vivência profissional que molda a identidade do ser docente. Ao longo das narrativas ficou muito marcado, em cada uma delas que, ao logo da trajetória profissional, experiências foram moldados o fazer profissional dos participantes. Associado a essas vivências, o espaço ganha uma dimensão formativa, sendo que em todos os momentos os professores e professoras retomam suas experiências associando-as ao local no qual ela ocorreu, desvendando que a experiência profissional molda a identidade do ser docente.

Todas as narrativas iniciaram por Guajará-Mirim, falando de como foi chegar e lecionar ali. Nessa primeira cena, considerada uma aproximação de quem narra com quem escuta, ficou muito nítido o orgulho de todos e todas em relação à sua profissão: professor do IFRO. Igualmente destacado nas narrativas, viu-se a forma como foram recepcionados na unidade, marcada por uma relação de acolhimento que se desdobra em um sentimento de pertencimento, gerando uma relação de toponímia com o *campus*. A partir disso, a trajetória de cada sujeito foi apresentada, considerando suas particularidades, espaços e tempos. A condição social, as possibilidades, seus empregos e suas experiências profissionais ganharam protagonismo em um processo de rememoração. Nessa etapa, ficou evidente os ecos em tempo, espaços e signos como um processo de elaboração e entendimento do sujeito enquanto protagonista de sua trajetória. Nesse ponto, alguns momentos foram de reflexão e emoção.

Esse primeiro elemento deixou uma reflexão latente no que tange às experiências dos sujeitos: como esse fenômeno educacional é percebido pelo corpo docente? Conforme apresentado ao longo da tese, as percepções dos docentes perpassam por experiências anteriores ao lecionar na fronteira. Elas estão enraizadas em uma trajetória de vida que marcou suas histórias até então (MASSEY, 2015). Ao chegar na fronteira, as relações sociais são presentes na centralidade da escola, uma vez que todos e todas vão para essa parcela do território para lecionar. Sendo assim, o *campus* do IFRO ganha um significado especial para esses sujeitos e,

em todos os relatos, verificou-se uma acolhida, pertencimento e carinho muito grande por parte da gestão do IFRO para com os professores.

Lecionar na margem do território nacional é deparar-se com conflitos. As relações sociais estabelecidas na fronteira demarcam os elementos históricos de sua ocupação. Esse fenômeno está presente na fala dos participantes, o qual foi narrado em suas vivências cotidianas. Como o olhar para as experiências particulares pode ajudar a compreender o fenômeno social de multiplicidade, de conflito e, *a pari passu*, das vivências possibilitadas por novas experiências territoriais. O que os sujeitos que lecionam na fronteira destacam em suas narrativas é uma relação de distanciamento da população brasileira e boliviana. Uma relação de “nós” e “eles” na qual os povos indígenas podem estar segregados dessa relação social. De algum modo, parece que, os indígenas estão totalmente invisibilizados; e os bolivianos seriam os responsáveis pelas mazelas sociais da fronteira. Ao narrarem, a partir do estranhamento e da multiplicidade, os sujeitos professores ressignificam sua docência e sua existência num processo contínuo de se autoformarem, seja como educadores, seja como cidadãos.

Podemos inferir uma reprodução das relações arcaicas e de dominação pontuadas por Martins (2019) nas vivências atuais do corpo docente. Essas relações hostis vividas pelos grupos sociais que habitam a fronteira são parte da construção histórica que chega no espaço escolar como uma condição de superioridade, que, no cotidiano, termina sendo naturalizada. Esse processo acaba produzindo um espaço extremamente hostil, que prontamente é percebida pelos docentes que chegam à fronteira. Em suas narrativas, ficou marcada uma angústia e, de algum modo, certa inconformidade em conviver com uma relação tão arcaica. Ao passo que, pelos relatos, existem ações individuais e institucionais que, na tentativa de romper com essa concepção social, têm sido construídas pelos docentes – que por vezes se sentem impotentes frente ao quadro social instalado. Como por exemplo, eles citam a relação distante (ou inexistente) entre os alunos de distintos grupos que, por vezes, convivem apenas com os seus pares.

Pelo exposto, foi possível entender que o maior desafio do corpo docente e, conseqüentemente, do *campus* Guajará-Mirim consiste em superar essa hierarquia social histórica. E isso passa por desacomodar os jovens que, em seu cotidiano, trazem uma reprodução social arcaica, que reflete em um conflito que, por vezes, fica despercebido. Um processo lento que está associado à lei de criação dos Institutos Federais, buscando promover o desenvolvimento e a integração dos arranjos sociais e culturais locais. Justamente aqui reside a concepção de esperança para Martins (2019), o qual vê na fronteira um espaço de construção do futuro. E justamente nessa questão que reside a tese desenvolvida, inferindo que existem

atravessamentos sócio-históricos no lecionar na fronteira que ainda foram percebidos, vividos e relatados pelo corpo docente ao longo de suas narrativas. Nessa dimensão do futuro está a importância social na instalação de um *campus*, o que possibilita uma nova realidade educacional para a população que passa a conviver com outras (e novas) leituras de mundo através de um corpo docente tão diverso. Uma infraestrutura escolar que é pensada para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão os quais permitem o engajamento com a comunidade e suas realidades.

No decorrer da pesquisa realizada, compreendemos que a dimensão territorial dos professores e professoras é distinta: cada pessoa percebe de uma forma diferente, a partir do seu corpo. Ou seja, não se pode inferir uma relação direta do território simbólico como uma ação homogeneizadora. Consideramos, portanto, que a dimensão territorial deságua nesse corpo docente, o qual configura distintas identidades mediante suas vivências. De tal modo, nosso corpo é uma unidade territorial que, em sua escala, carrega todas as experiências de tempos, espaços e signos. É nesse corpo que os ecos possibilitam – ou impedem – novas vivências espaciais que permitem concebermo-nos como sujeitos.

Outro fato marcante da pesquisa desvendou a importância das políticas educacionais como possibilidade de realização profissional para os professores e professoras, bem como de acesso à educação profissional, gratuita e de qualidade para comunidades do interior. Todavia está explícito que ainda carecemos de políticas de fixação e manutenção de servidores para os municípios mais distantes dos eixos dinâmicos e econômicos do nosso país. Assim como relatado, Guajará-Mirim acaba sendo a “porta de entrada” para o magistério EBTT, o que dificulta o fortalecimento e o desenvolvimento de projetos institucionais. Nesse sentido, seria viável pensar numa política de gratificação pecuniária por tempo de serviço na unidade, bem como políticas mais amplas de apoio a qualificação, permitindo que docentes consigam, com uma maior facilidade, participar de programas de pós-graduação.

Como toda a pesquisa realizada no período de emergência sanitária mundial pelo qual passamos, consideramos que a maior dificuldade enfrentada ao longo desta tenha sido o distanciamento social dos sujeitos envolvidos. Talvez, em outro momento, teria sido possível vivenciar o *campus* Guajará-Mirim com a presença dos discentes e todos os docentes, o que seria muito rico para a pesquisa. Estar no cotidiano escolar e conviver com os projetos de ensino, pesquisa e extensão – especialmente os desenvolvidos nas comunidades locais – iria possibilitar uma melhor compreensão da realidade da unidade e dos docentes. Outro fato que acabou gerando uma lacuna – especialmente pela grande rotatividade de servidores do *campus* – foi dialogar com docentes e gestores que participaram da implementação da unidade e

compreender os processos de escolhas e encaminhamentos ocorridos. Nesse processo, inferimos que ficou um vácuo nas políticas de internacionalização e aproximação para que a unidade recebesse, formalmente, estudantes bolivianos, dessa forma, sendo consolidado e implementado o *campus* como binacional.

Nesse sentido o que se percebe é uma ruptura temporal e espacial da fronteira a partir da implementação da unidade no município. Os fatos narrados pelos participantes desvendam que o tempo histórico de segregação e diferença chegam na *campus* mas, especialmente pelas ações de ensino e intervenção docente acabam sendo, em alguma medida, rompidas por práticas escolares que permitem enxergar além. A própria presença de docentes que, por uma escolha profissional, associada a política de expansão da rede, chegam em uma cidade-gêmea já demarca uma nova temporalidade do espaço. É nessa nova perspectiva que Rosa retorna para Guajará-Mirim e Bela escolhe ali viver, sendo exemplos para os jovens. Nesse sentido, entendemos que a educação reterritorializa a fronteira na medida em que proporciona novas relações educacionais e profissionais, possibilitando um novo tempo histórico para jovens escolares, tendo o espaço como uma possibilidade pedagógica.

Em relação a essa chegada de servidores na cidade-gêmea é perceptível uma nova relação do Estado com a região de fronteira. A partir das narrativas e da nossa vivência no município foi possível perceber que a população interage com empatia e recebe de forma muito acolhedora quando nos apresentamos como docentes que viemos conhecer a unidade do IFRO. Os participantes em sua totalidade abordam essa característica em suas narrativas, o quais ganham mais elementos de topofilia nas falas de Dionísio, Bela e Santana. Esse momento foi muito significativo pois os participantes compararam sua experiência na fronteira com outros momentos pessoais e profissionais, desvendando a potencialidade do espaço como possibilidade pedagógica e formativa para eles, bem como revelando a força da pesquisa (auto)biográfica e do dispositivo das narrativas para pesquisa com formação de professores e professoras. O que se vê, na prática, é que a presença de docentes cria uma classe social até então discreta ou quase inexistente. Uma classe média que não se enquadra nos grandes contingentes de população em situação de pobreza, nem nas pequenas elites locais. Uma classe média urbana e desencaixada dos fluxos e serviços historicamente produzidos ali e que partilham de uma relação cotidiana com a população local a partir da escola.

Pensar nos limites encontrados e nas possibilidades futuras de estudos possibilita encontrar essa importante etapa que foi a pesquisa em Guajará-Mirim. Como perspectivas futuras ficam exatamente essas lacunas apresentadas, quais sejam: pensar em uma política de fixação e manutenção de servidores; buscar dialogar com os sujeitos que estiveram ao longo da

implementação da unidade; compreender e pensar nas políticas de internacionalização do *campus*; vivenciar o cotidiano escolar do *campus* e seus projetos de ensino, pesquisa e extensão. Ao ler essas questões também consideramos compreender, por meio da pesquisa, como está o processo nos demais *campi* fronteiriços da Fase III, tal como IFAP *campus* Oiapoque, bem como estudar os sentidos que os discentes do IFRO *campus* Guajará-Mirim concebem a essa unidade.

Por fim, gostaria de reforçar o compromisso desta pesquisa com uma educação pública, gratuita e de qualidade, de fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De uma educação básica que permite aos jovens da periferia e do interior uma nova realidade educacional, dando acesso a uma escola de qualidade e permitindo novas perspectivas de vida e de mundo. Da valorização do magistério federal que, a partir da expansão da RFEPCT, contribui de forma direta para a educação a partir do ensino, da pesquisa e da extensão. Que as pesquisas escutem e deem voz para professores e professoras do ensino básico, técnico e tecnológico, possibilitando o protagonismo de quem ensina. Agradeço aos professores e professoras que me acolheram em um momento tão sensível de nossas vidas. Hoje, compreendo-me como um conjunto de outros que permitiram entender minhas perguntas ontológicas e acadêmicas. Muito obrigado!

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BELCHIOR. **Alucinação**. Polygram/Philips, 1976. LP produzido por Marco Mazola. Universal Music, 1999. CD.
- BOHRER, Marcos. **O ensino médio técnico integrado visto por quem sente e vê: os jovens fronteiriços e o professor de geografia**. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BOHRER, Marcos; ROCKENBACH, Igor Armindo; KAERCHER, Nestor André. **Dimensões docentes em instituições federais na fronteira**. In: DORFMAN, Adriana; FÉLIX, Julian Makwa; FILIZOLA, Roberto. *Ensinando fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade*. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021.
- BOLÍVIA. Instituto Nacional de Estadística (INE). **Proyecciones de Población, Revisión 2020**. Disponível em: <https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-proyecciones-de-poblacion-sociales/> Acesso em: 18 mar. 2022.
- BOLÍVAR, Antonio; SEGOVIA, Domingo J. La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ambitos de desarrollo en educación. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Brasília, v. 3, n. 9, p. 796-813, 20 dez. 2018.
- BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 27-69. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282869436_Dimensiones_epistemologicas_y_metodologicas_de_la_investigacion_auto_biografica. Acesso em: 23 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da república, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 3 dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da república, 2004c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília: Presidência da

República, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 60.731, de 19 de maio de 1967**. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Brasília: Presidência da república, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília: Presidência da república, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2. ed. Brasília: Inep, 2004a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+n+o+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília: Presidência da república, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008**. Casa Civil. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 6.545 de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. Brasília: Presidência da república, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979**. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-Lei nº 1135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1979. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6634-2-maio-1979-365762-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.634%2C%20DE%20%20DE%20MAIO%20DE,NACIONAL%20decreta%20e%20eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Número 12.772 de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília: Presidência da República, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 02/2007.** Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal.** Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.** MEC/SETEC, Brasília: Secretaria de educação profissional e tecnológica, 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007.** Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.** Dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC. **PNP 2020, ano base de 2019.** Brasília: presidência da República,

2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Portaria do MEC Nº 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências. Brasília: Presidência da república, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília: Presidência da república, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Portaria nº 125, de 21 de março de 2014. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Diário Oficial da União – Seção 1. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Bases para uma política integrada de desenvolvimento regional para a Faixa de Fronteira. Brasília, Ministério da Integração Nacional, 2005a. Disponível em: <http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2005-livro-PDFF.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Homologo a Resolução CNS No 466, de 12 de dezembro de 2012, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991. Brasília: Ministro da saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Resolução nº 466/2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Brasília: Presidência da República, 2012b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso: 12 mar. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho

- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio**. Instituto Federal Catarinense, 2017. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-16.2019-Diretrizes-ANEXO.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. **Conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades**. Brasília: Ministério da Educação, [2021?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2016.

CAPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais – projeto em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.26-35, jan./abr. 2007.

CARDOSO, Cecília Teixeira de Almeida; RODRIGUES, Elvio Martins; BARCELLOS, Jorge Luiz da Silva. A ciência geográfica e o ensino de geografia dos anos 1980 aos dias de hoje: uma avaliação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 05-19, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papiros, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Biografemática na Educação: Vidarbos**. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

COSTELLA, Roselane Zordan. Movimento para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.) **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

COUTO, Regina Célia do. **O Currículo como Produtor de Identidade e de Diferença: Efeitos na Fronteira Brasil-Uruguay**. 2012. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2000.

DIAS, F. F. **Alunos e professores no Centro de Porto Alegre**: o movimento de apropriação da cidade e de lugarização por intermediados pela escola. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

DREXLER, JORGE. Frontera. *In*: DREXLER, **Jorge**. Frontera. Madri: Virgin Records España SA. 1 CD. Faixa 6.

FERRY, Luc. **A sabedoria dos mitos gregos**: aprender a viver II. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis pedagógica e professores Intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente: Vitória da Conquista. **Praxis Educacional**, n. 1, p. 135-150, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

FRISON, Lourdes Maria Bragagno; SIMÃO, Margarida da Veiga. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.

PADURA, Leonardo. **Água por todos os lados**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

GIROTTTO, Eduardo Donizetti. A geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisa e de lutas. **Revista Estudos Geográficos**, v. 16, n. 2, p. 156-175, 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizetti. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Revista Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, 2016.

GIROTTTO, E. D.; PASSOS, F. G.; CAMPOS, L. de; OLIVEIRA, J. V. P. de. A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, p. 134–158, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i0.8647805. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647805>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GOMES, Marcus Vinícius; SERRA, Enio. Por que falar sobre Geografia da Educação?

Giramundo, v. 7, n. 12, 2019.

HAESBAERT, Rogério. *Travessias*. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

HAESBAERT, Rogério. Lugares que fazem diferença: encontros com Doreen Massey. **Geographia**, v. 19, n. 40, p. 5 - 10, 5 out. 2017.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, Rogério. **Território Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAERCHER, Nestor André. A geografia escolar não serve para quase nada, mas. **Revista Geográfica de América Central**, n. especial EGAL, 2011b.

KAERCHER, Nestor André. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. *In: TONINI, IM. et al. O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011a. p.203-231.

KAERCHER, Nestor André. Desafios e Utopias no ensino de geografia. *In: CASTROGIOVANNI, A. et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 175-190.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. *In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-33.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Programa de Pós-Graduação em geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Pedagogia montessoriana: ensaio de individualização do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 164-173, mai. 2010.

MACHADO, Lia Osório. “Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade”. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 7-23, jan.- jun. 2000.

MACHADO, Lia Osório. Cidades na Fronteira Internacional: Conceitos e Tipologia. *In: NUNES, Angel et al. Dilemas e Diálogos Platinos, Fronteiras*. Editora Gráfica Universitaria. PREC-UFPel. Editora UFGD. 2010a. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1105/1/dilemas-e-dialogos-platinos-fronteiras-angel-nunes-maria-medianeira-padoin-tito-carlos-machado-de-oliveira-orgs.pdf> Acesso em: 14 nov. 2020.

- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- MARTINS, José de Souza. **Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano.** 2. ed. São Paulo. Contexto, 2018.
- MARINAS, José Miguel. **La escucha em la historia oral: palabra dada.** Madrid: Editorial Síntesis. S.A, 2007.
- MASSEY, Doren. A mente geográfica. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 36 - 40, 5 out. 2017.
- MASSEY, Doren. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MENEZES, Victória Sabbado. “**Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” Professores?:** das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias. 2021. 376f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Narrativas (auto)biográficas na licenciatura em Geografia: potencialidades para a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 83-105, jul./dez., 2019.
- MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014.
- OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Retta**, v. 1, n. 1, p. 98-108, jan./jul. 2010.
- PACHECO, E. M. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. *In:* PACHECO, E.M. (Org). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo, Brasília: Fundação Santillana Moderna, 2011.
- PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D.. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.
- PINEAU, Gaston. L'éro-formation en deux temps, trois mouvements. **Connexions**, n. 87, v. 1, p. 129-149, 2007. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-connexions-2007-1-page-129.htm> Acesso: 15 jul. 2020.
- RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- RORATO, Geisa Zanini. **Expansão do ensino superior federal, atores territoriais e emergência de novas escalas de poder e gestão:** a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). 2016. 257f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERRA, Enio; VENTURA, Jaqueline; ALVARENGA, Marcia; REGUERA, Emilio. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Revista Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 25-41, 2017.

SERRA, Enio. Educação geográfica, dilemas e desafios contemporâneos. **Educação Geográfica em Foco**, Ano 3, n. 6. Especial 2º Encontro da Licenciatura em Geografia, p. 1-12, out. 2019.

SILVA, M. R. da. **O Ensino Médio precisa de uma base nacional comum (BNCC)? Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná**. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/o-ensino-medio-precisa-de-uma-base-nacional-comum-bncc/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: POSSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

THOMÉ, Rafael. Reportagem da RICTV Record alerta para tráfico de armas na fronteira e repercute na Argentina. **ND notícias de Santa Catarina.com**, 17 set. 2015. Santa Catarina, ND.com, 2015. Disponível em: <https://ndmais.com.br/noticias/reportagem-da-riktiv-record-alerta-para-trafico-de-armas-na-fronteira-e-repercute-na-argentina/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VALE, Gláucia Maria; CASTRO, José Márcio. Clusters, arranjos produtivos locais, distritos industriais: reflexão sobre aglomerações produtivas. **Análise Econômica**, Porto Alegre, v. 28, n. 53, p. 81-97, mar. 2010.

ZITZKE, V. A.; PINTO, E. O. de T. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Revista Thema**, v. 17, n. 2, p. 407-416, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V17.2020.407-416.1469>