



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

Marés que Formam: (Auto)Narrativas de um Educador do Campo em Territórios Insulares Caiçaras

Formative Tides: (Auto)Biographical Narratives of a Rural Educator in Coastal Island Territories

Mareas que Forman: (Auto)Narrativas de um Educador del Campo en Territorios Insulares Caiçaras

Jackson Morais Barcelos
Helena Midori Kashiwagi da Rocha

RESUMO

Este artigo apresenta uma escrita de si em forma de narrativa formativa, construída a partir das vivências do autor como educador do campo em comunidades insulares caiçaras do litoral do Paraná. A proposta emerge do desejo de registrar, refletir e reinterpretar experiências de ensino e aprendizagem em um território marcado por invisibilizações e resistências. Utiliza-se a abordagem (auto)biográfica, assumindo a memória como potência epistemológica e pedagógica, articulando-a com referenciais que tratam da formação docente, da educação do campo e das epistemologias do sul. As marés, os silêncios, as travessias e os encontros cotidianos tornam-se imagens que orientam a tessitura da narrativa, revelando como o território insular participa ativamente da formação do professor. Longe de constituir um simples relato, o texto propõe um mergulho sensível nas marcas que a docência deixa no sujeito que educa, problematizando as fronteiras entre ensinar, aprender e resistir. Ao final, defende-se a escrita autobiográfica como gesto político de afirmação de existências que insistem em permanecer à beira, transformando o vivido em conhecimento e o cotidiano em saber compartilhado.

Palavras-chave: educação do campo; narrativas de si; formação docente; comunidades caiçaras.

ABSTRACT

This article presents a self-writing in the form of a formative narrative, built upon the author's lived experiences as a rural educator in the coastal island communities of Paraná, Brazil. The proposal arises from the desire to record, reflect, and reinterpret teaching and learning experiences in a territory marked by invisibility and resistance. An

(auto)biographical approach is adopted, assuming memory as an epistemological and pedagogical force, dialoguing with frameworks on teacher education, rural schooling, and southern epistemologies. Tides, silences, crossings, and everyday encounters become guiding images for weaving this narrative, revealing how the island territory actively participates in the educator's formation. Far from being a mere personal account, the text offers a sensitive immersion into the marks left by teaching on the one who educates, questioning the boundaries between teaching, learning, and resisting. Ultimately, autobiographical writing is defended as a political act of affirming existences that insist on remaining at the margins, transforming lived experience into knowledge and everyday life into shared wisdom.

Keywords: rural education; self-narratives; teacher education; caiçara communities.

RESUMEN

Este artículo presenta una escritura de sí en forma de narrativa formativa, construida a partir de las vivencias del autor como educador del campo en comunidades isleñas caiçaras del litoral de Paraná, Brasil. La propuesta surge del deseo de registrar, reflexionar e interpretar experiencias de enseñanza y aprendizaje en un territorio marcado por la invisibilización y la resistencia. Se adopta un enfoque (auto)biográfico, asumiendo la memoria como fuerza epistemológica y pedagógica, en diálogo con referencias sobre formación docente, educación rural y epistemologías del sur. Las mareas, los silencios, las travesías y los encuentros cotidianos se convierten en imágenes orientadoras de la narrativa, revelando cómo el territorio insular participa activamente en la formación del docente. Lejos de constituir un simple relato, el texto propone una inmersión sensible en las huellas que la docencia deja en quien enseña, problematizando los límites entre enseñar, aprender y resistir. Al final, se defiende la escritura autobiográfica como un acto político de afirmación de existencias que insisten en permanecer en los márgenes, transformando lo vivido en conocimiento y lo cotidiano en saber compartido.

Palabras clave: educación del campo; narrativas de sí; formación docente; comunidades caiçaras

Introdução

A docência em territórios de borda, como as comunidades caiçaras insulares do litoral do Paraná, exige do educador não apenas conhecimento técnico e domínio de conteúdo, mas sobretudo uma escuta radical de si e do outro, uma abertura aos tempos, saberes e silêncios que moldam o cotidiano em espaços de (re)existência. Em tais lugares, onde o ritmo da vida se organiza pelas marés e a pedagogia se faz entre redes de pesca, vozes de anciãos e caminhos de terra batida, ensinar torna-se mais do que um ato técnico — é um gesto profundamente enraizado na vida. Este artigo emerge do desejo de contar a própria travessia, de registrar em palavras as marcas que a experiência

docente deixou em mim, e de afirmar a potência da escrita autobiográfica como ferramenta de formação e de luta.

A proposta desta narrativa não é oferecer um relato linear nem um testemunho cronológico. O que se pretende aqui é um mergulho subjetivo em experiências que formaram meu ser professor — experiências atravessadas por afetos, contradições, silenciamentos e descobertas. Como ensina Delory-Momberger (2012), a narrativa autobiográfica não é simples espelho do vivido, mas uma construção ativa de sentidos, na qual o sujeito ressignifica o passado à luz do presente. Ao assumir essa perspectiva, compreendo a escrita de si como um ato ético e político, um gesto de afirmação diante das ausências e dos silenciamentos impostos àqueles que educam nas margens do país.

A escolha metodológica pela abordagem (auto)biográfica-formativa se ancora na compreensão de que a vida do educador é, por si só, um território de saberes em disputa. Esta pesquisa, portanto, não separa vida e ciência, subjetividade e reflexão, corpo e escrita. Inspirado em autores como Josso (2004), Passeggi (2008) e Pineau (2006), assumo a escrita como um processo de formação contínua, em que o narrar-se é também um modo de aprender e ensinar. O que aqui se apresenta não são verdades absolutas, mas rastros, vestígios, fragmentos de uma formação que se dá nas marés, nos encontros, nas brechas do cotidiano escolar em território insular.

Este artigo se situa, assim, no campo das pesquisas narrativas que compreendem a formação docente como um processo singular e coletivo, no qual a memória, a escuta e o pertencimento territorial ocupam lugar central. Como afirma Larrosa Bondía (2002), a experiência se inscreve no sujeito por meio da linguagem — e é pela linguagem que podemos compreendê-la, elaborá-la e compartilhá-la. Ao narrar minhas vivências como educador em comunidades caiçaras, busco também escancarar os sentidos que emergem da vida insular como formadora, como educadora, como presença viva que resiste aos apagamentos impostos por políticas homogeneizadoras da educação.

Mais do que contar histórias, escrevo para compreender como fui sendo formado enquanto formava; como os corpos, os cheiros, os gestos e os saberes dos alunos, das famílias e das águas moldaram minha prática e minha identidade docente. Nóvoa (1992) destaca a importância da implicação pessoal do professor nos processos de formação, reconhecendo que a trajetória profissional

também se constrói a partir das experiências vividas pelo próprio sujeito.. Por isso, este trabalho é também uma aposta na possibilidade de reconstruir a formação docente desde dentro, a partir de uma escuta sensível de si mesmo, entrelaçada às vozes da terra, da maré e do tempo lento que pulsa nas ilhas de Guaraqueçaba.

Assim, o texto que se segue está organizado em quatro seções. Na primeira, trago os rastros de minha formação como educador do campo, entre memórias e deslocamentos. Em seguida, exploro os sentidos da escrevivência insular, destacando como o território educa o professor. Na terceira seção, reflito sobre a narrativa como potência formativa e epistemológica. Por fim, apresento os sentidos e aprendizados produzidos nesse percurso, reafirmando a escrita de si como gesto de formação, resistência e pertencimento.

Metodologia: Escrita de Si e Formação no Território

A metodologia adotada neste artigo está ancorada na abordagem (auto)biográfica, compreendida não apenas como método de pesquisa, mas como uma possibilidade epistemológica e formativa. Trata-se de um gesto político e ético de narrar a si mesmo e as territorialidades que moldam, provocam e atravessam a existência, sobretudo quando esta se dá em contextos historicamente invisibilizados, como as comunidades insulares de Guaraqueçaba-PR.

Na perspectiva de Josso (2004), a narrativa de vida possibilita atribuir sentidos às experiências, às aprendizagens e às transformações produzidas ao longo dos percursos formativos. Nesse sentido, a escrita aqui apresentada emerge como processo de rememoração e ressignificação de si, articulando memórias, práticas educativas e vivências que não se separam do território onde a vida acontece. Esse território é o litoral paranaense, entre marés, travessias, escolas do campo e saberes comunitários que resistem ao apagamento.

A escolha metodológica ancora-se na perspectiva da pesquisa-formação (Nóvoa, 1992; Pineau, 2006), que concebe a narrativa não apenas como objeto de análise, mas como prática de produção de conhecimento e subjetividade. O corpus narrativo foi constituído por memórias da trajetória docente do autor, registros de diário de campo produzidos entre 2013 e 2024 e materiais de seu

acervo pessoal. A seleção privilegiou experiências consideradas significativas para compreender as relações entre território, escola, comunidade, saberes tradicionais e formação docente. Pineau (2006) evidencia a estreita relação entre narrativa e formação, compreendendo o ato de narrar a própria trajetória como parte do processo de elaboração da experiência.

Os registros foram retomados por meio de uma leitura interpretativo-reflexiva, buscando identificar sentidos recorrentes relacionados às travessias e temporalidades insulares, às relações entre escola e cotidiano comunitário, aos saberes locais, aos desafios da docência e às aprendizagens construídas na convivência com estudantes, famílias e moradores. Os fragmentos do diário de campo apresentados no artigo foram selecionados por sua pertinência ao percurso formativo narrado e analisados em diálogo com os referenciais da abordagem (auto)biográfica, da pesquisa-formação, da Educação do Campo e das epistemologias do Sul.

Essa escrita não se pretende neutra ou exterior aos acontecimentos narrados. Ao contrário, assume a implicação do pesquisador como parte constitutiva do processo de investigação. Trata-se de uma escrita comprometida com a vida concreta dos sujeitos do campo, tecida entre afetos, enfrentamentos, aprendizagens e contradições. Nesse sentido, o trabalho dialoga com os aportes das epistemologias do Sul (Santos, 2010), reconhecendo os saberes não hegemônicos e as experiências locais como fontes legítimas de conhecimento.

Do ponto de vista ético, o centro da narrativa é a experiência formativa do próprio autor. Nos episódios que envolvem estudantes, famílias e moradores das comunidades, evitam-se identificações nominais e exposições de caráter pessoal. As imagens utilizadas integram o acervo pessoal do autor e, quando apresentam estudante identificável, seu uso ocorre mediante autorização do responsável. O interesse da narrativa recai sobre os sentidos formativos das experiências vividas, preservando a dignidade e a intimidade dos sujeitos envolvidos.

Do ponto de vista técnico, o artigo configura-se como uma narrativa de caráter autobiográfico, escrita em primeira pessoa e construída a partir da longa inserção do autor na realidade educacional das ilhas de Guaraqueçaba. A intencionalidade não é apenas descrever acontecimentos, mas refletir sobre eles e compreender seus sentidos no processo de formação docente. Como enfatiza

Delory-Momberger (2012), as narrativas de si operam como espaços de mediação entre a experiência e o saber, entre a vivência e a formação.

Não se trata, portanto, de um relato de experiência meramente descritivo, mas de uma construção teórico-reflexiva produzida a partir do vivido, no cruzamento entre o pessoal e o coletivo, entre o local e o político. O território é aqui um princípio epistemológico, e não apenas geográfico; a subjetividade é assumida como dimensão legítima de produção de conhecimento. Dessa forma, a escrita torna-se um exercício de formação e (re)existência, capaz de tensionar fronteiras entre o saber acadêmico e os saberes tradicionais e de transformar experiência e memória em reflexão sobre a docência

Rastros de Maré: A Formação Docente entre Memórias e Territórios

Nasci em Guaraqueçaba, entre mar, matas e rios. Cresci ouvindo as histórias sopradas pelos ventos da baía e aprendi, ainda menino, que o tempo ali não se conta em relógios, mas em marés. A escola, para mim, sempre esteve entrelaçada com o território — nunca separada dele. Quando me tornei professor, não atravessei grandes distâncias geográficas, mas fui chamado a revisitar minha própria terra com outros olhos: os olhos de quem ensina, mas continua aprendendo. A educação do campo, portanto, não me chegou de fora — ela brotou das raízes que sempre me sustentaram.

Minha atuação nas comunidades insulares de Guaraqueçaba, iniciada há mais de uma década, foi marcada por silêncios e escutas. Os primeiros dias foram de ressignificação. A distância física da cidade-sede, o tempo regido por marés, as comunicações limitadas e os modos próprios de vida dos moradores me colocaram diante de um outro mundo — não inferior, não atrasado, apenas outro. E nesse outro, eu era um conterrâneo que voltava não como visitante, mas como alguém que precisava reaprender a ver, ouvir, esperar. A formação, ali, se dava entre travessias de barco e atravessamentos interiores.

É nesse ponto que a memória se torna formadora. Como aponta Pineau (2006), a formação não se reduz a um acúmulo de saberes profissionais, mas envolve a construção de um “saber de si”, que se elabora no cruzamento entre a história pessoal e as condições materiais da prática docente. Relembrar meus

primeiros passos como educador nas ilhas não é apenas reviver o passado, mas reler e ressignificar a minha presença enquanto sujeito em permanente formação. As comunidades me ensinaram a estar, antes de agir. A observar, antes de ensinar. A escutar, antes de falar.

Aprendi, por exemplo, que o tempo pedagógico não segue os mesmos compassos do tempo urbano. Quando as crianças não compareciam às aulas, não era sinal de desinteresse, mas de necessidade: acompanhavam os pais na pesca, cuidavam dos irmãos, ajudavam nas roças comunitárias. A escola não era, para elas, o centro da vida, mas uma parte dela — e eu precisava entender isso. A pedagogia da escuta tornou-se, então, central no meu fazer docente. Na perspectiva de hooks (2017), uma prática educativa comprometida pressupõe abertura ao outro, diálogo e reconhecimento das experiências dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Esse amor se fez presença nas rodas de conversa, nas visitas às casas, nos momentos em que a escola ultrapassava os muros (ou a ausência deles) e se fundia com a comunidade.

Essas vivências foram moldando minha identidade profissional. Deixei de me ver como um transmissor de conteúdos e passei a me reconhecer como parte de um coletivo de aprendizagem, no qual todos — alunos, professores, mães, pescadores, cozinheiras — ensinam e aprendem. As águas me ensinaram sobre a fluidez. As canoas, sobre o equilíbrio. Os ventos, sobre a espera. A formação docente, nesse contexto, não acontece em cursos ou seminários, mas no corpo a corpo com a realidade. E essa realidade, nos territórios de invisibilidade, é marcada por resistências cotidianas, muitas vezes silenciosas, mas profundamente pedagógicas.

É importante destacar que essa formação não se deu sem dor. Os atravessamentos institucionais, a ausência de políticas públicas efetivas para as escolas do campo, o descaso com as condições estruturais, o desprezo por saberes tradicionais — tudo isso impactava diretamente o trabalho docente.

Mas foi justamente nessas ausências que encontrei caminhos. Em Freire (1996), a prática educativa pressupõe compromisso ético e disposição para enfrentar condições que dificultam processos educativos mais humanos e emancipatórios. O chão de terra batida, o barco que não chega, o caderno molhado de chuva — tudo isso se tornou parte do meu currículo vivo.

A cada ano, eu me via mais entrelaçado àquelas comunidades. Já não era apenas o professor de Guaraqueçaba atuando nas ilhas, mas alguém que partilhava o cotidiano, que esperava a maré baixar, que entendia o peso simbólico de uma colheita farta ou de uma rede vazia. A minha formação foi sendo tecida como uma rede artesanal, fio por fio, erro por acerto, afeto por desilusão. A escola se tornava um espaço de encontros reais, e não de imposições. A alteridade deixava de ser conceito abstrato para se fazer gesto, presença, cuidado.

Em um de meus cadernos de campo, anotei certa vez: “ensinar aqui é caminhar por um estreito entre o que me ensinaram a ensinar e o que a realidade exige de mim”. Essa tensão foi e segue sendo motor do meu processo formativo. Como educador do campo, me percebo em constante travessia entre duas margens — a da pedagogia institucionalizada e a da vida comunitária. E é nessa travessia que vou deixando e recolhendo rastros. Rastros de maré, rastros de gente, rastros de mim mesmo.

Retomar essas memórias, transformá-las em escrita e compartilhá-las no espaço acadêmico é também uma forma de devolver voz aos que me formaram sem saber: aos estudantes que me ensinaram paciência, às mães que me acolheram com café quente e história de luta, aos velhos que me mostraram que há muito o que se aprender fora dos livros. Passeggi (2011) compreende a narrativa autobiográfica como possibilidade de o sujeito revisitar sua trajetória e produzir novos sentidos sobre as experiências que constituíram sua formação.

Assim, esta seção não é uma introdução à minha vida, mas um reconhecimento de que o que sou como professor só se explica nas marés que cruzei, nos silêncios que escutei e nas vozes que, dia após dia, me ensinaram que educar é um ato lento, profundo e compartilhado. Os rastros de minha formação são, por isso, inseparáveis dos territórios que me acolheram. E é deles que parto para pensar a pedagogia como experiência que se escreve no corpo e se diz na palavra.

Escrevivências Insulares: Quando o Lugar Educa o Professor

Nas ilhas, cada gesto cotidiano carrega uma pedagogia silenciosa. O embarque ao amanhecer, o respeito às luas, o cuidado com a rede de pesca, o

silêncio entre palavras — tudo ensina. É nesse lugar tecido por águas e ausências que minha prática docente foi sendo reformulada, não por imposição externa, mas pela potência que o território insular carrega em si.

A travessia não começa no barco, mas no silêncio do trapiche: lugar de espera, de escuta e de aprendizagem. A imagem a seguir guarda esse instante em que o tempo desacelera e o território fala mais alto que qualquer currículo formal.

Figura 1 – Barcos ancorados ao entardecer em comunidade insular de Guaraqueçaba-PR.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025)

A escola, nesses espaços, não está separada da vida: ela é continuidade da casa, da canoa, da mata, do quintal. É nesse emaranhado que a educação acontece, e foi nesse entrelaçamento que fui sendo educado como professor.

As narrativas que construo neste texto não se pretendem relatos de glória ou superação, tampouco registros cronológicos de uma prática. São fragmentos de um percurso formativo tecido nas ilhas de Guaraqueçaba, onde a escola se inscreve na paisagem como extensão da vida e da memória comunitária. O que aqui se escreve nasceu de encontros, ausências, esperas e travessias. É uma escrita que se ergue com os pés molhados de maré e os olhos atentos à terra que insiste em ensinar.

Recordo-me de uma manhã em que, ao chegar de barco à escola, encontrei o portão fechado e nenhuma criança no pátio. Um silêncio denso me

envolveu. Esperei, caminhei um pouco, fui até a mercearia próxima e ali soube: havia festa na comunidade — uma festa tradicional chamada de Fandango Caiçara. Compreendi, então, que naquele dia não haveria escola nos moldes formais, mas haveria aprendizado. Fui convidado a participar, sentei à roda, escutei os mais velhos, vi danças, ouvi cantos e histórias. Ao fim do dia, voltando pelo mar, percebi que havia vivido uma aula completa — e que eu era o aluno. Essa consciência me atravessou como correnteza: a escola, para ser significativa, precisava abrir-se ao território e deixar-se educar por ele.

É por isso que, mais do que ensinar sobre o território, passei a ensinar com o território. A partir de Santos (2010), compreendo a necessidade de reconhecer a pluralidade dos conhecimentos e de valorizar saberes e experiências historicamente marginalizados pelas formas hegemônicas de produção do conhecimento.

Quando compreendi que a pedagogia precisa ser territorializada, deixei de buscar nos livros todas as respostas e passei a considerar o saber comunitário como parte legítima do processo educativo. A escola tornou-se espaço de encontro entre o saber sistematizado e o saber da vivência, entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

Nesse movimento, reconfigurei também minha posição enquanto educador. Não me via mais como centro do processo, mas como alguém em trânsito, em escuta, em construção. Em diálogo com Larrosa Bondía (2002), compreendo a experiência como aquilo que atravessa o sujeito e que, quando elaborada pela linguagem, pode adquirir sentidos formativos. Escrever essas experiências, portanto, não é apenas um exercício de rememoração: é um gesto político de tornar público um processo que, por muito tempo, foi relegado às margens. Nas narrativas insulares, a palavra tem o peso de uma travessia — ela carrega dores, belezas, esquecimentos e aprendizagens.

As crianças das ilhas me ensinaram a ler o mundo com outros olhos. Quando erravam na escrita, mostravam a beleza da oralidade; quando chegavam descalças, traziam na pele a liberdade de quem conhece a terra com os pés. Não havia ausência de cultura ali — havia abundância de outras formas de saber.

Neste contexto de aprendizado enraizado no território, as práticas educativas ganham contornos de liberdade e integração profunda com o

ambiente natural. Muitas vezes, é fora das salas convencionais que o conhecimento se revela mais plenamente, como mostra a imagem a seguir.

Figura 2 – Aprendizado integrado à natureza: leitura no alto da árvore em comunidade insular de Guaraqueçaba-PR



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025)

A cena retratada reforça que o conhecimento não é algo restrito aos limites das paredes escolares. Ao contrário, ele se expande e ganha vida nas práticas cotidianas, nas brincadeiras, na relação direta e sensível com o espaço vivido. A árvore, neste caso, não é apenas um elemento natural, mas torna-se um lugar legítimo de leitura e formação, simbolizando perfeitamente a educação do campo que buscamos valorizar e defender.

E se a escola quisesse, de fato, educar, ela precisaria desaprender suas arrogâncias e reaprender a partir da escuta. Freire (1996) ressalta a reciprocidade presente no processo educativo, no qual ensinar e aprender constituem movimentos inseparáveis. Essa reciprocidade foi se tornando a base da minha prática.

A escola deixou de ser o único lugar do saber. As festas religiosas, as colheitas, os mutirões comunitários e até os momentos de silêncio coletivo passaram a integrar a pedagogia que se fazia. Na perspectiva de Brandão (2002), a educação popular reconhece o cotidiano e os saberes produzidos pelos sujeitos como elementos fundamentais da prática educativa e da construção de uma consciência crítica. Essa compreensão me levou a propor atividades que valorizavam a cultura local, a oralidade, as práticas de pesca e de roça, e isso transformou não apenas os estudantes, mas a mim também.

A cada história ouvida, a cada texto coletivo escrito com os alunos, eu percebia que ensinar nas ilhas não era levar luz a um lugar escuro, como muitas vezes o discurso urbano sugere. Era, na verdade, reconhecer as luzes que já brilhavam ali e criar caminhos para que elas iluminassem também a escola. Isso exigia humildade, tempo, escuta e presença. E exigia, sobretudo, disposição para desconstruir modelos prontos de educação, que não se sustentam quando confrontados com a realidade de comunidades que vivem em outro compasso.

As narrativas aqui apresentadas não pretendem servir de modelo. São fragmentos de uma travessia singular, marcada por desafios e encantamentos. Elas afirmam que o lugar educa, sim — e educa profundamente. A ilha me formou não apenas como professor, mas como sujeito que hoje reconhece no território uma fonte legítima e inesgotável de saberes. Ao escrever essas vivências, devolvo a elas a dignidade da palavra — palavra que resiste, que forma e que ancora.

Das Marés à Palavra: Narrativa, Memória e Emancipação Formativa

A maré leva o que é leve, mas deixa o que forma. Nas margens onde a escola se mistura com o tempo da água e da terra, a palavra não é apenas linguagem: é travessia. É nela que a experiência ganha corpo, sentido e memória. Ao escrever sobre minha trajetória como educador nas comunidades caiçaras de Guaraqueçaba, compreendo que a narrativa não é um fim em si, mas um processo — e, sobretudo, um gesto formativo. Narrar-se é lançar a âncora sobre o vivido e retirar dele os ensinamentos que, muitas vezes, só se revelam no ato da escrita.

A narrativa autobiográfica, enquanto prática formativa, se estabelece como um espaço de emancipação, porque devolve ao sujeito o poder de reorganizar sua história a partir de sentidos que ele mesmo constrói. Para Josso (2004), a escrita de si possibilita revisitar e compreender as experiências vividas, transformando-as em matéria de reflexão e formação. Ao trazer para o texto as marcas do território, os atravessamentos da docência e as tensões entre o prescrito e o vivido, não apenas documento uma história individual, mas convido o leitor a enxergar, no relato, uma pedagogia da travessia.

É nesse sentido que Larrosa Bondía (2002) compreende a experiência como aquilo que nos acontece, nos atravessa e produz marcas, adquirindo novos sentidos quando elaborada pela linguagem. O que me passa, nas ilhas, me molda. O tempo das marés, que ensina sobre espera e paciência, me obriga a desacelerar, a repensar o ritmo da educação. O gesto de uma criança que traz o peixe fresco para a merenda, o olhar do idoso que nunca foi à escola, mas sabe ler o céu e o mar — tudo isso constitui uma gramática que não está nos livros, mas que educa profundamente. A narrativa, ao registrar essas experiências, atua como ponte entre o vivido e o compreendido, entre o particular e o coletivo.

Escrever sobre si, nesse contexto, não é um exercício de vaidade, mas um ato de resistência. Em territórios que historicamente foram silenciados pelas políticas educacionais centralizadoras, a palavra se torna território de luta. Nóvoa (2009) chama atenção para a importância das trajetórias dos professores na compreensão de como constroem sua identidade profissional e atribuem sentidos ao exercício da docência. Ao narrar minha própria experiência, busco compreender os caminhos por onde fui sendo formado e como essa formação se diferencia profundamente, daquela pensada nos centros urbanos, nos gabinetes ministeriais ou nos planos pedagógicos genéricos.

O exercício da memória, portanto, é mais que uma evocação do passado: é uma ferramenta de análise crítica. Pineau (2006) nos mostra que a história de vida do professor não pode ser dissociada dos contextos sociais, culturais e políticos em que se constrói sua prática. A memória das ilhas me devolve imagens da escola com chão de barro, dos alunos chegando descalços com os cadernos molhados, da ausência de sinal de internet, mas da abundância de saberes comunitários. Esses elementos, quando narrados, tornam-se denúncia

e anúncio: denúncia da negligência do Estado e anúncio da potência das práticas educativas enraizadas no território.

A escrita de si, nesse campo, transforma-se também em partilha. Ao tornar pública a experiência formativa, contribuo para o debate coletivo sobre o que significa formar-se educador em contextos de invisibilidade. Mais do que produzir um texto acadêmico, busco criar um texto que dialogue com outros professores, especialmente aqueles que, como eu, atuam em regiões remotas, muitas vezes esquecidas pelas políticas públicas. Compartilhar as aprendizagens que o território me proporcionou é também reconhecer que a docência, quando aberta à escuta do lugar, é permanentemente formadora.

Essa dimensão partilhada da narrativa dialoga com Freire (1996), ao reconhecer que diferentes sujeitos produzem diferentes saberes, os quais precisam ser respeitados e considerados no processo educativo. Ao escrever sobre as comunidades caiçaras, não me coloco como porta-voz delas, mas como alguém que aprendeu e aprende com elas, que foi formado na escuta dos mais velhos, nas conversas de barco, nas festas de santo e nas práticas coletivas de roça e pesca. A narrativa que aqui se constrói é, portanto, atravessada por esses encontros, e por isso carrega em si uma ética do pertencimento.

Por fim, é preciso destacar que a palavra escrita não é uma réplica exata da experiência, mas uma interpretação sensível, uma tentativa de dar forma ao vivido. Como ensina Delory-Momberger (2012), toda autobiografia é uma construção, e essa construção é, ao mesmo tempo, processo de formação. Ao escrever, revisito. Ao revisitar, ressignifico. E, ao ressignificar, transformo-me. A palavra não apenas representa a maré — ela é, também, maré que me atravessa, que me desloca e que me devolve diferente.

Assim, a narrativa se apresenta não como uma técnica de registro, mas como uma pedagogia da memória. Uma pedagogia que não se ensina em manuais, mas se aprende no exercício honesto de olhar para si com os olhos do território. Nas ilhas de Guaraqueçaba, aprendi que a palavra pode não mudar o mundo de imediato, mas ela tem o poder de nomear o invisível — e nomear é o primeiro passo para transformar.

Tecendo (Re)existências na Educação do Campo: Sentidos e Aprendizagens Vivas

Educar em territórios insulares não é apenas enfrentar as dificuldades materiais do cotidiano, mas, sobretudo, afirmar a vida onde muitos esperam a ausência. A educação do campo, vivida a partir das ilhas de Guaraqueçaba, é, antes de tudo, um exercício constante de (re)existência — um gesto coletivo de permanecer onde tantos já foram empurrados à margem, de sustentar saberes diante da tentativa de apagamento, de ensinar enquanto se luta para seguir existindo. Nesse contexto, ensinar é resistir e resistir é, inevitavelmente, ensinar.

As escolas nas ilhas não são ilhas em si. Elas se conectam com o território, com a ancestralidade, com o modo de vida que desafia o tempo urbano e os discursos do progresso. Elas são, como escreve Arroyo (2013), “lugares de resistência e de criação de outras possibilidades de existência, outros mundos possíveis”. Nessas escolas, onde muitas vezes faltam recursos, sobram lições de pertencimento. Cada gesto pedagógico que emerge do cotidiano — seja uma conversa no trapiche, uma roda de leitura à beira do rio, ou uma oficina com sementes locais — é também uma prática de resistência cultural e política.

Aprendi com os moradores das comunidades caiçaras que a escola não pode funcionar como trincheira da homogeneização. Ela precisa, ao contrário, abrir-se ao mundo da vida, acolher as narrativas, os gestos, os ritmos e as vozes que fazem parte do território. É nesse movimento que a escola se torna viva, enraizada e fecunda. Como afirma Caldart (2012), “a educação do campo não é apenas uma proposta pedagógica, é um projeto de sociedade”. E é justamente nesse horizonte que compreendo meu papel como educador: não apenas aquele que ensina conteúdos, mas o que colabora na afirmação de modos de vida que querem seguir existindo com dignidade e voz.

Durante minha atuação docente nas ilhas, testemunhei o quanto a educação é também um ponto de encontro entre tempos. O tempo da roça e o tempo da lousa. O tempo da maré e o tempo da atividade escolar. Muitas vezes, essas temporalidades se chocam. Mas é justamente no esforço de conciliar, de respeitar e de escutar essas diferenças que se produz uma aprendizagem verdadeira — para mim, para os alunos, para a comunidade.

A escola que escuta o território se reinventa. Ela não repete o que está nos livros, mas recria o que o lugar pede, com os recursos e saberes que o chão oferece.

Nesse caminho, compreendi que os saberes tradicionais não são obstáculos ao currículo escolar, mas aliados profundos e necessários. Ao desenvolver projetos pedagógicos que envolviam pesca artesanal, uso sustentável de plantas nativas, construção de mapas afetivos e recuperação de histórias orais, percebi que os alunos não apenas se engajavam, mas se reconheciam nos conteúdos. A escola deixava de ser o “lugar do outro” para se tornar “lugar nosso”. Esse sentimento de pertencimento é talvez uma das mais importantes aprendizagens que levo desse processo: a educação só transforma quando faz sentido para quem a vive.

Também me dei conta de que (re)existir não significa apenas manter-se firme, mas criar a partir da dor, da ausência, da recusa. Como educador do campo, fui chamado a inventar práticas, a improvisar soluções, a mediar conflitos entre diferentes mundos. Essas experiências me ensinaram que a docência, quando comprometida com os territórios e os sujeitos que os habitam, ultrapassa a lógica da instrução e alcança a dimensão da escuta, do cuidado, da luta e da beleza. Em diálogo com Freire (1996), compreendo a educação como prática que exige autonomia, reflexão crítica e compromisso com a realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Ao olhar para trás, vejo que as comunidades caiçaras não apenas fizeram parte do meu trabalho: elas me formaram. Foram elas que me ensinaram sobre reciprocidade, sobre coletividade, sobre humildade diante do saber do outro. Foram elas que me mostraram que resistir também é sonhar — e que a escola, quando comprometida com sua gente, pode ser lugar de sonho, mesmo em tempos de escassez. Esses sentidos e essas aprendizagens não estão escritos nos planejamentos, mas nos silêncios partilhados, nas canoas que se cruzam, nos olhos de quem aprende e ensina junto.

Assim, tecer (re)existências na educação do campo é um ato que mistura palavra e presença, chão e maré, luta e afeto. É reconhecer que a docência, nesses territórios, é mais do que profissão: é missão que se faz com os pés no barro e a alma na comunidade. É por isso que, ao escrever este artigo, não registro apenas um percurso pessoal — inscrevo uma memória coletiva que pulsa viva nas ilhas, nas marés e nas pessoas que seguem ensinando com a vida.

Como forma de tornar visíveis as marcas cotidianas da docência nas ilhas, apresento abaixo fragmentos do meu diário de campo, escritos ao longo de uma década de atuação em comunidades caiçaras. São notas breves, atravessadas pela escuta, pelo espanto e pela aprendizagem cotidiana.

Quadro 1 – Fragmentos do Diário de Campo: Docência em Maré Alta

Eixo de sentido	Fragmento do diário de campo
Temporalidade insular e escuta	“A maré não baixa. As crianças não vêm. Mas hoje, escuto os silêncios como lição.”
Condições de acesso e aprendizagem	“Não há sinal na ilha. Mas há sinal no olhar dos alunos: querem aprender, mas não com pressa.”
Reciprocidade entre escola e comunidade	“Recebo um peixe fresco como agradecimento por ensinar o nome dele em uma folha. Palavra e alimento.”
Precariedade e reinvenção cotidiana	“A canoa furada foi consertada com esperança. Ensinar também é remendar vazios.”
Saberes comunitários e formação docente	“Hoje não teve aula. Teve roça de mutirão. E eu aprendi mais do que ensinei.”
Resistência, escuta e permanência	“Ensinar aqui é como remar contra a maré: exige escuta, pausa e coragem para não seguir o caminho mais curto, mas o mais certo.”

Fonte: Diário de Campo do autor (2013 – 2024)

Os fragmentos evidenciam que a formação docente em territórios insulares se constitui nas relações entre temporalidades, desafios cotidianos, saberes comunitários, reciprocidade e pertencimento. Mais do que registros ilustrativos, essas anotações condensam experiências significativas do percurso formativo e permitem compreender como a docência se transforma no encontro entre escola, território e comunidade.

Considerações finais

Escrever é desenhar com palavras os caminhos que a experiência traçou em silêncio. Ao revisitar minha formação docente em territórios insulares caiçaras, percebo que o que fui aprendendo não cabe apenas em teorias ou metodologias — porque o que se aprende com a maré, com a escuta e com a ausência, escapa às estruturas da pedagogia tradicional. Este artigo nasceu da vontade de nomear aquilo que me atravessa enquanto educador do campo: o que dói, o que pulsa, o que transforma. Nas linhas traçadas com memória e presença, ficou evidente que a docência é menos sobre ensinar e mais sobre envolver-se com o que nos forma por dentro.

Não se trata de romantizar as dificuldades, nem de estetizar o abandono das políticas públicas. Trata-se de afirmar que, mesmo nos contextos mais adversos, a educação é capaz de produzir sentidos quando parte do território, da história viva das comunidades e do compromisso ético com quem ali constrói seu mundo. As escolas das ilhas de Guaraqueçaba, com suas precariedades e potências, revelam que é possível aprender de outras formas, em outros tempos, com outras vozes. E que essas vozes, quando acolhidas e narradas, têm força para romper silêncios históricos e fazer emergir outras possibilidades de existência.

A escrita autobiográfica mostrou-se, nesse percurso, mais do que uma ferramenta de registro: ela se revelou uma prática formativa em si, um ato de enraizamento e resistência. Narrar a própria travessia, com os olhos voltados para o território, é também politizar o vivido, é reivindicar que a experiência do educador importa — e que essa experiência, quando tornada palavra, pode dialogar com o coletivo, formar, inspirar, transformar. Como afirma Josso (2004), a narrativa é “a forma pela qual o sujeito se compreende, se reelabora e se posiciona no mundo”.

Na docência das ilhas, aprendi que o currículo não é um plano escrito em papel, mas um tecido costurado com afeto, adaptação e escuta. Aprendi que educar é um ato de presença radical — não só no espaço físico, mas na escuta verdadeira, na disposição para ser tocado pelo outro, no cuidado em não ferir aquilo que já carrega feridas demais. Aprendi que ensinar é, muitas vezes, calar para ouvir, ceder para aprender, firmar o pé onde poucos têm coragem de permanecer.

A educação do campo, tão negligenciada nos discursos oficiais, revela-se aqui em sua dimensão mais potente: como espaço de criação, de enraizamento e de (re)existência. Não como uma educação de segunda classe, mas como outra forma de estar no mundo com dignidade e sabedoria.

As comunidades caiçaras não são paisagens exóticas a serem estudadas, mas sujeitos históricos que ensinam com o gesto, com o tempo e com a palavra simples. Ao aproximar-se dessa pedagogia enraizada, o professor não apenas ensina — ele se refaz.

Esta escrita não encerra um processo, mas o abre em outras direções. Fica o convite à escuta do território, à valorização das narrativas de vida como

fonte legítima de saber e à construção de uma pedagogia que leve em conta o que se vive, o que se sente e o que se sonha. Porque é disso que se trata formar-se: não de acumular técnicas, mas de tornar-se mais inteiro diante do outro. E, se a maré ensina algo, é que tudo aquilo que é verdadeiramente nosso, mesmo que a corrente leve, volta de outro jeito — mais profundo, mais forte, mais nosso.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/>. Acesso em: 15 set. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 15 set. 2026.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 15 set. 2026.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697>. Acesso em: 15 set. 2026.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhw/>. Acesso em: 15 set. 2026.

Editor(a) responsável: Joelson de Sousa Morais

Recebido em: 22/11/25

Aceito em: 10/08/26

Jackson Morais Barcelos

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciado em Educação do Campo – Ciências da Natureza (UFPR), em História e Pedagogia, com especializações em Metodologia do Ensino de História, Biologia e Língua Portuguesa. Atua como professor da rede pública estadual do Paraná, com ampla experiência em escolas do campo e comunidades caiçaras nas áreas insulares de Guaraqueçaba-PR. Desenvolve pesquisas interdisciplinares com foco em Educação do Campo, saberes tradicionais, territorialidades e tecnologias críticas.

 Jacksonbarcelos515@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/1838174335565069>

 <https://orcid.org/0009-0002-7849-8198>

Helena Midori Kashiwagi da Rocha

Doutora e Mestre em Geografia pela UFPR, Professora titular do Setor Litoral da UFPR, atuam na graduação e no Mestrado Profissional em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB-UFPR).

 helenamidori@ufpr.br

 <http://lattes.cnpq.br/3191052327210152>

 <https://orcid.org/0000-0003-2565-5428>