

## NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DO CAMPO: ENTRE SAÍDAS E PRECONCEITOS

## NARRATIVES OF A RURAL TEACHER: BETWEEN EXITS AND PREJUDICES

*Milena C. A. Lima Santos<sup>1</sup>*

*Mariana Esteves de Oliveira<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O artigo trata de parte da narrativa de uma professora que lecionou em uma escola campesina do município de Lucélia, localizada no interior do estado de São Paulo, entre os anos de 1998 até o fim das atividades da escola, em 2006, e portanto precisou mudar seu local de trabalho para escolas da zona urbana do mesmo município. O objetivo do estudo foi compreender a identidade docente desta professora e problematizar se, com o fechamento da escola, tal evento pode ter modificado sua identidade e prática docente. A obtenção dos dados foi realizada por meio de relatos da vivência, metodologia híbrida formada pela junção de História Oral, Entrevista Reflexiva e Narrativas e, para a sua análise, as falas da professora foram organizadas por núcleos de significação, discutidos pelo método dialético. Em grande parte de suas falas, nota-se que a professora se recorda com muita tristeza das formas de preconceito que experimentou sendo professora de escola campesina e de situações, mesmo que não declaradas, de violência. Foi observado que as lembranças deste período estão vivas em sua memória, mesmo após quase 20 anos do fechamento da escola, o que pode ser compreendido como uma marca de sua identidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Escola campesina. Educação do Campo. Docência.

**ABSTRACT:** The article deals with part of the narrative of a teacher who taught at a rural school in the municipality of Lucélia, located in the interior of the state of São Paulo, between 1998 and its closure at the end of 2006, and therefore had to change her workplace for schools in the urban area of the same municipality. The objective of the study was to understand the teaching identity of this teacher and if, with the closure of the school, such an event may have modified her identity and teaching practice. Data collection was carried out through experience reports, a hybrid methodology formed by the combination of Oral History, Reflective Interview and Narratives and, for analysis, the teacher's speeches were organized by meaning nuclei, discussed by the dialectical method. In most of her speeches, it is noted that the teacher remembers with great sadness the forms of prejudice she experienced as a teacher in a rural school and forms, even if not declared, of violence. It was observed that the memories of this period are still alive in his memory, even after almost 20 years since the school closed, which can be understood as a mark of his identity.

**KEYWORDS:** Identity. Rural school. Field Education. Teaching.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: lima.milena09@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4975-9168>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: mariana.esteves@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9411-3206>

● [Informações completas no final do texto](#)

Este trabalho é fruto e parte importante da dissertação de mestrado – Identidade docente de professoras do campo: Construção e Desconstrução. Tal material teve como objeto de estudo a identidade docente, com a particularidade de almejar compreender a identidade docente de duas professoras que lecionavam em uma escola campesina do município de Lucélia/SP e tiveram seu local de trabalho fechado no ano de 2006, necessitando saírem do seu ambiente de origem e adentrarem em uma área totalmente diferente e alheia ao que conheciam – as escolas da zona urbana.

Tal estudo foi desafiador, pois pensar em identidade docente já demanda grande fôlego teórico, mas, o estudo foi além, e teve como objetivo discutir os paradigmas da educação rural e do campo juntamente com a problemática das identidades docentes, movimento amparado por diferentes autores, que foram postos em conjunto para atenderem ao objetivo principal do estudo.

Na dissertação, para discutir identidade, identidade docente e profissionalização docente mobilizamos autores(as) específicos, como por exemplo, Dubar (2005) que, mesmo não sendo um estudioso da área educacional, trouxe os conceitos básicos e primordiais de identidade. Como complementariedade, foram somados à discussão Paulo Freire, Bernadete Gatti; Guacira Louro; Antônio Nóvoa; Shiroma e Evangelista, Tardif e Yannoulas, autores(as) que trabalham com a identidade do(a) professor(a); profissionalização e desprofissionalização; seus saberes e a feminização da profissão.

Em segundo lugar, para tratar sobre as questões de Educação Rural e Educação do Campo buscou-se por autores/as que discutissem de forma crítica tais temáticas e suas relações com a questão agrária no Brasil. Para tanto, foram trabalhados(as) os autores(as) como Roseli Caldart; José de Souza Martins; Mônica Molina; Ariovaldo Oliveira, Célia Piatti e José Roberto de Oliveira; Mariana Oliveira; e João Pedro Stédile para debater dialeticamente as nuances de Educação do Campo.

Considerando a amplitude e desdobramentos do tema, foi necessário que para este artigo, realizássemos um recorte daquilo que pesquisamos na dissertação. Optamos por problematizar um trecho da narrativa de uma das professoras participantes da pesquisa. A temática escolhida foram as formas de preconceitos experimentados por ela. O preconceito que a professora sofreu durante seus anos de atuação na Escola campesina, e mesmo depois disso, teve suas origens nas falas e ações de outros educadores, como também na de outros profissionais da área educacional, que residiam na zona urbana do município e

viam a professora como profissional inferior, já que ela lecionava em uma escola campesina e também era moradora daquela comunidade.

Por esta razão, antes de serem apresentados trechos das falas da professora e também serem inferidas algumas análises críticas sobre sua identidade, é essencial que sejam trazidos à luz do debate ao menos os conceitos primordiais sobre Identidade docente, Educação rural e Educação do Campo, apontando para as especificidades e características principais, para que sirvam de alicerce às discussões trazidas adiante.

### **Identidade docente, identidades docentes**

O termo identidade pode ser definido, de acordo com o Dicionário Online de Português como “documento de identificação; comprovante de que alguém é a pessoa que se diz ser: carteira de identidade” com também “conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento”, além de “igualdade, semelhança, qualidade ou particularidade do que é idêntico”. (IDENTIDADE, 2022).

Docente por sua vez significa “pessoa que ministra aulas; o responsável pelo ensino de; professor” (DOCENTE, 2022), e ao se juntar os dois termos – identidade e docente, se tem uma definição muito mais complexa, conflitante. Na fala de Maria Manoela Garcia (2010, s/p) identidade docente:

Refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas.

Neste pensamento, é válido ressaltar o que apresenta Dubar (2005) em seu livro “A socialização construção das identidades sociais e profissionais”, que mesmo não sendo um estudioso da temática aqui abordada, identidade docente, tem profundas contribuições sobre socialização, que nos fazem refletir sobre alguns percalços que encontramos quando nos remetemos ao sujeito professor. Dubar (2005) explicita que as identidades são construídas de acordo com o tempo e contextos sociais vividos, o que nos instiga a pensar nas trajetórias dos profissionais docentes e, como, diferentes espaços e convívios podem produzir mudanças de pensamento, de ideologias etc. Na visão do autor:

Todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social assim, todas as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e

interpretações que às vezes as fazem passar por “essências” intemporais (DUBAR, 2005, p. XXI). (Grifos no original).

Os(as) professores(as), assim como quaisquer outros profissionais, se formam e constroem suas identidades a partir da socialização com os demais, são as interações, os conflitos, as experiências e as trocas com os demais que moldam as identidades dos sujeitos. Nas palavras de Dubar (2005, p. 136):

[...] a identidade nada mais é do que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem indivíduos e definem instituições. (Grifos no original).

Pensando no campo amplo que as identidades docentes trazem, compreendendo-as como constituídas permanentemente e mutáveis, coadunando com Dubar (2005), Gentil (2005, p.58-59) expõe que as identidades dos sujeitos não são construídas de forma isolada, individualizada.

[...] as identidades não nascem com os indivíduos, nem são constituídas por eles isoladamente em suas experiências individuais, elas são processos contínuos, históricos e sociais, se constituem nos processos de desenvolvimento humano, portanto em relações e interações entre as pessoas durante toda a sua vida.

É necessário perceber que o(a) professor(a), como ser social, modifica seu ambiente de trabalho da mesma forma que é modificado por ele, portanto, suas ações, atitudes, são também modificadas pela sociedade. Nesta perspectiva, evidenciando o(a) professor(a) como um ser social, compreender sua identidade demanda pesquisa; segundo Gatti (1996, p. 85):

Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mutações como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a baseado seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor.

Tratar de docência e de sua importância para a sociedade é algo já bastante debatido na academia, mas relacionar identidade docente, considerar o professor como pessoa e não como entidade, como aponta Gatti (1996), nos permite pontuar que trazer a identidade dos professores para a compreensão da docência, pelos olhos dos próprios professores, permite ultrapassar algumas barreiras, possibilitando avançar para aperfeiçoamento da formação docente.

Os(as) professores(as) carregam consigo sua trajetória de trabalho, suas conquistas, seus feitos durante a carreira etc., como também podem trazer em seu íntimo frustrações, falta de esclarecimentos de determinado fato ocorrido em outra época, dúvidas sobre sua atuação, entre outros sentimentos. A constituição identitária nunca pode ser definida como algo acabado, fechado, visto que deve ser pensado como um processo. De acordo com Nóvoa (2000, p. 16):

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (Grifo no original).

Compreendido o termo e os conceitos sobre identidade docente, é também necessário pontuar a relação e diferenças entre educação rural e do Campo, pois, mesmo que de forma breve e concisa, é extremamente necessária a compreensão de seus distanciamentos.

### **Educação rural e Educação do Campo**

Ao se tratar de Educação do Campo, vários pensamentos emergem: uma educação rural historicamente excludente e precária, a nociva construção da dicotomia entre campo e cidade, um direito negado, a ser conquistado, de uma educação de qualidade, que respeite as especificidades do povo do campo. Como também emergem pensamento acerca das lutas dos movimentos sociais, das políticas públicas conquistadas, a busca incessante de uma reforma agrária popular e pela Educação do Campo etc., mas antes de caracterizar este debate, se faz prudente primeiramente compreender as condições que geraram a educação rural e forjaram as lutas por uma Educação do Campo.

Marlene Ribeiro (2012, p. 300), ao falar sobre Educação do Campo, argumenta que “esta modalidade de educação transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho com e da terra, e, por isso, está articulada, de maneira indissociável, com este trabalho”. Porém, diferente dos princípios da Educação do Campo, a Educação Rural pode ser definida como escolas localizadas na zona rural, que não possuem nenhuma especificidade, caminham da mesma forma e com os mesmos materiais que as da zona urbana, além de geralmente carregarem as marcas da negligência estatal com os povos do campo. Nesse contexto, as pessoas que

vivem na zona rural, os trabalhadores rurais, camponeses, têm escolas urbanas dentro do campo.

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Aventamos que essa educação rural, precária, sem subsídios, contextualizava o cenário do fechamento da escola campesina no município de Lucélia/SP, caminhando de forma atrelada ao cenário nacional, evidenciando a saída, nem sempre voluntária, dos moradores do campo para as cidades. A permanente expulsão da população camponesa em face da histórica concentração fundiária e, especialmente, do recente avanço do agronegócio, é geralmente escamoteada pela falsa noção de migração voluntária de camponeses aos centros urbanos. O esvaziamento do campo gera, doravante, o ensejo do fechamento de escolas que atendiam outrora comunidades rurais que se desestruturaram. Todo o processo, que certamente é violento e marcado por perdas e lutas, é decantado em um discurso de naturalização sobre o fechamento de escolas, que não teriam mais sentido de existirem por atenderem tão pouca gente.

Ademais, o pensamento de que o campo era lugar de limitações e defasagens, expressas em representações caricatas como de Jeca Tatu<sup>3</sup>, também representam, de forma estereotipada, a naturalização incentivada dessa migração do campo para as cidades. Na visão de Neto e Neto (2021, p. 35) “[...] embora o Brasil seja um país com origem agrária, a educação dos trabalhadores do campo nunca foi prioridade. O campo sempre foi assimilado como o lugar de atraso ao qual se destinou uma educação urbana e precária”.

Cabe destacar que esta realidade motivou os sujeitos do campo, especialmente organizados em movimentos sociais, a construírem nos últimos 25 anos, junto com educadores engajados, o movimento pela Educação do Campo, que respondesse aos prejuízos causados por décadas de negligência e preconceito, para a formação de uma educação de qualidade realizada no campo, com e pelos sujeitos do campo (CALDART, 2002). Uma das pautas do movimento é a luta contra o fechamento das escolas, hoje

---

<sup>3</sup> Sugestão de leitura: Identidade do jovem rural confrontando com estereótipo de Jeca Tatu. Um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303708736.pdf>

reconhecida pelo dispositivo da Lei nº 12.960, de 27 de março 2014, que altera a LDB para “constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”. Na prática, a Lei nº 12.960/2014 reconhece a luta de camponeses, tentando dificultar a avalanche de fechamento de escolas do meio rural que submete crianças aos longos períodos em transporte às escolas urbanas e outros impactos negativos para toda a comunidade. A Educação do Campo promove a denúncia e a tentativa de superação dessa realidade.

Com efeito, a Educação do Campo não pode ser compreendida de forma isolada, pois ela se alinha com uma materialidade que traz a tônica dos problemas sociais, da questão agrária brasileira (MARTINS, 1997, 2010) e Reforma Agrária (STÉDILE, 2011, 2012), desigualdade de classe, submissão imposta pelo latifúndio, entre outras tantas vertentes, como justifica

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (MOLINA, 2015, p. 381).

A luta dos povos do campo para efetividade de seus direitos contempla um universo vasto de contradições, violências, inconsistências e inconstâncias, e seu contexto historicamente desigual coloca em evidência toda a indignação dos povos do campo que foram expulsos do campo e seus motivos pela luta por terra, saúde, educação, moradia etc. É no bojo do amadurecimento destas lutas e movimentos que militantes camponeses estendem à luta pela terra à luta por educação, entendendo que uma não se separa da outra, afinal, sem uma educação de qualidade, o acesso à terra está sempre ameaçado.

No cerne das concepções sobre Educação do Campo, está também toda a compreensão da contradição e da luta por justiça, por acessos e melhorias a se concretizarem, além de um horizonte bastante peculiar: o da emancipação humana. Por sua origem, por seus sujeitos, por sua construção dentro de experiências e marchas como do MST, pode-se dizer que a Educação do Campo se apresenta como uma proposta de sociedade, como movimento social, hoje recebendo mais atenção acadêmica, e possuindo como principais características a bandeira da valorização das pessoas do campo, suas vivências, respeitando suas identidades, com a mesma qualidade que uma escola urbana possui, respeitando suas especificidades (RANGEL; CARMO, 2011).

Assim, a Educação do Campo deve ser pensada não somente com foco em políticas educacionais pois é necessário pensar no conceito de Educação do Campo como um tema ampliado, cercado de conflitos e disputas. Nas palavras de Mônica Molina (2015, p. 382):

A Educação do Campo é muito mais ampla do que educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo.

É permitido dizer que não há Educação do Campo sem o vínculo com o trabalho, reforma agrária, luta.

Neste sentido, a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo (MOLINA, 2015, p. 381).

Grande parte das conquistas para a Educação do Campo devem-se a constante luta dos movimentos sociais. A luta por direitos e espaços de debate foram alcançados pela intensa participação dos movimentos sociais, grupo importante relacionado à Educação do Campo, lutando para que o campo seja reconhecido em suas especificidades e evidenciando sua importância para a sociedade (MOLINA, 2015). Tratando das características da educação do campo “o debate de sua especificidade se deve exatamente às históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos camponeses, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando a supressão destas históricas desigualdades”. (MOLINA, 2015, p. 385).

Todos os debates à luz da Educação do Campo revelam a relação existente entre os camponeses, educação e movimentos sociais. Pode-se compreender facilmente o porquê, haja vista que “[...] não só a Educação do Campo é desejo camponês, mas, sobretudo, é pauta dos movimentos sociais organizados e coletivos, é luta pela terra porque é condição para nela permanecer e, portanto, deve ser observada a partir da dinâmica dos movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2021, p.125). Existindo educação, e de qualidade, os

moradores do campo não precisarão deixar o campo para estudar, portanto uma das premissas da educação do campo é fazer com que os sujeitos do campo tenham condições de escolherem permanecer no campo.

Embora uma das lutas da Educação do Campo seja a de desconstruir a falsa dicotomia entre campo e cidade, é importante considerar que o campo tem especificidades, peculiaridades, e possuem as lutas por políticas públicas que os norteiam na construção de ambientes educativos de reconhecimento e construção de saberes, questionamentos, respeitando sempre a essência do lugar. Nas palavras de Caldart (2004, p. 10) “[...] o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”. José Roberto Rodrigues de Oliveira (2021, p. 88) enfatiza que:

Mais do que espaço geográfico, o campo é espaço de vida e de construção e troca de saberes produzidos pelos sujeitos sociais a quem se destina a educação. Nessa perspectiva, o campo representa uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social: relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais.

Ocorre que, não obstante toda a construção histórica alicerçada na luta de movimentos sociais pela Educação do Campo, escolas campesinas continuam a ser fechadas. Professores e estudantes continuam experimentando tragédias diárias de interdição de uma escola onde se vive e, em muitos casos, os discursos que naturalizam esses processos continuam a rebocar as trajetórias desses sujeitos, incorporados às suas identidades, internalizados sem que as angústias vividas sejam desveladas criticamente. Nesse sentido, apresentadas as concepções básicas sobre identidade docente e educação rural e do Campo, a seguir são apresentados trechos da narrativa de uma das professoras, chamada neste contexto de Marta<sup>4</sup>, que expõe algumas questões importantes a serem debatidas sobre identidade docente à luz dos desencontros entre a educação rural e do Campo.

### **Narrativas de Marta**

Por meio de uma metodologia híbrida de recolha de dados, designada como Relatos da Vivência, foi realizada uma conversa<sup>5</sup> gravada com Marta, como forma de se aproximar

<sup>4</sup> Nome fictício dado a uma das professoras que participaram da pesquisa para que seu nome verdadeiro seja preservado.

<sup>5</sup> Para que fosse possível promover a conversa com as professoras esta pesquisa passou por aprovação no Comitê de Ética (Plataforma Brasil), sendo aprovada por meio do CAAE: 3 53945721.9.0000.0021, parecer: 5.592.385.

da identidade desta professora, pois, foi compreendido que ouvi-la era a forma mais adequada e respeitosa para que se pudesse atingir o objetivo principal do estudo, que era compreender sua identidade docente. Consideramos que a elaboração de suas memórias forneceria reflexões importantes tanto para a docente, de forma individual, pelas memórias a gerarem desconstruções e reconstruções de sua identidade profissional e pessoal, e de forma coletiva, para as pesquisadoras, contributos importantes para se compreender as formas de trabalho, as dificuldades, a desprofissionalização etc vividas pela professora.

O estudo proposto teve uma abordagem qualitativa, partindo do materialismo histórico dialético como vertente epistemológica a fim de cotejar, dialeticamente, as fontes de forma crítica e especialmente observar as relações entre materialidade (educação do campo, questão agrária, movimentos sociais/educacionais, fechamento de escolas em face do agronegócio ou custo/aluno, ou da primazia do urbano) e a subjetividade (formação, identidade docente, percepções, impactos sentidos etc.)

A pesquisa empírica, que foi idealizada contendo hibridismo entre história oral, entrevistas reflexivas e narrativas para a recolha de dados, denominada como Relatos da Vivência, foi analisada pela perspectiva dialética, que por meio de leituras flutuantes e interpretação, as pesquisadoras organizaram as falas da professora por meio de núcleos de significação<sup>6</sup>, com o propósito de compreenderem a identidade docente da professora, pela perspectiva dela, sendo Marta, com suas memórias, sentimentos e sentidos, a porta voz para a compreensão de sua identidade.

Para justificar a escolha de uma metodologia diferenciada, e tratando-se de pesquisa qualitativa, Minayo (2014, p. 158) aponta que:

[...] sob as mais diferentes modalidades, a história de vida, a etno-história e a história oral são consideradas, no âmbito da pesquisa qualitativa, poderosos instrumentos para a descoberta, a exploração e a avaliação de como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente. Por isso, elas oferecem material para generalização sociológica, descrição de época e também possibilitam levantar questões novas e de diversos níveis de abrangência, assim como corrigir teses consagradas ou inconsistências teóricas.

Importante ressaltar que Dubar (2005) explica que as identidades estão intimamente ligadas aos processos de socialização, que constroem, destroem e reconstroem as

---

<sup>6</sup> Resultado do processo de articulação dos indicadores gerados a partir da fala do(a) depoente. Sugestão de Leitura: Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?lang=pt>.

identidades dos sujeitos continuamente. Foi compreendido que durante os momentos de conversa com a professora, houve momentos de reflexões importantes; ela realizou considerações sobre sua prática; sua postura como educadora, fazendo com que conseguisse se reavaliar e compreender algumas situações que, quando ocorreram não foi possível o entendimento, mas com o resgate das memórias foi compreendido, bem como o fato de compreender de forma diferente e enxergar de forma oposta suas memórias.

O fechamento de uma escola do campo e os acontecimentos que se sucederam, as remoções de docentes, produziram processos, sentidos<sup>7</sup> e significados<sup>8</sup> que foram cotejados tanto do ponto de vista das memórias individuais, permeadas pelas trajetórias que delineiam as identidades, como também do ponto de vista coletivo, social e político. Afinal, como vimos, os processos históricos e políticos que provocaram esses acontecimentos e trajetórias não são fortuitos e casuais, já que constituem as dialéticas da realidade social, política e cultural que também exigem de docentes, situar-se e posicionar-se no mundo, em contínua formação, reflexão, ação. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, alertava que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 43-44). Com isso, reitera-se que compreendemos o conceito de formação docente como processo contínuo, dialético e dialógico, que não se limita à formação científica ou de saberes pedagógicos e escolares, mas também se estende para os processos de ação-reflexão que Freire (1996) considera como intrínsecos à formação permanente.

Ao falar de suas memórias e trajetória docente, a todo o tempo ligadas à escola campesina, e como foi doloroso seu fechamento e sua saída daquele local, Marta expõe verbalmente alguns pontos que chamam atenção, dentre eles, as falas sobre preconceito que sofreu; sua indignação sobre como algumas pessoas das zonas urbanas ainda tratam com desprezo os povos do campo, e como foi o triste fechamento da Escola campesina, lembrando também que não houve mobilizações contrárias. Então, por conta disso, dentre os três Núcleos de Significação gerados a partir de suas falas, o Núcleo de Significação III

---

<sup>7</sup> Neste estudo entendemos *sentido* como “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Vigotski (2001, p. 465).

<sup>8</sup> Entendemos significado como “[...] apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”. Vigotski (2001, p. 465).

foi escolhido para este artigo, haja vista que, por meio dele, muito foi desvelado sobre a identidade, tanto pessoal como profissional da professora Marta, e os sentidos atribuídos por ela sobre o fechamento da escola, então, colocaremos abaixo trechos deste núcleo e suas análises.

**Nome do núcleo:** *“E tem aquela ideia **“Mora no sítio. Quer dizer, é da roça”**. Que raiva. Eu moro no sítio, eu sou do sítio, eu sou da roça<sup>9</sup> [...]”*

Primeiro ponto que é necessário frisar é sobre o fechamento da escola e as responsabilidades que foram recaídas sobre a professora durante o processo de encerramento das atividades na escola. Marta, quando questionada sobre o motivo do fechamento da escola EMEFR (Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural) Firmino Pollon<sup>10</sup>, reproduz o discurso que escamoteia e se sobrepõe à violência da expulsão e retrata como algo, de seu ponto de vista, natural. Em suas palavras

Fechou em 2006... é, **por conta de falta de aluno**, porque os **pais das crianças mudavam para cidade e não tinha aluno**. Se tivesse, a escola teria continuado. No último ano, de 2006, eu fiquei sozinha na escola. A Ana veio para a cidade, **por conta da quantidade de alunos** e eu fiquei. Não tinha 1ª série, e eu fiquei com 2ª, 3ª e 4ª série dentro de uma sala só. E acho que tinha 16 crianças...

É importante ressaltar a fala da professora para compreender o pensamento enviesado por trás do fechamento. Como achar normal uma escola fechar? A justificativa da prefeitura foi devido ao baixo número de alunos matriculados, moradores da zona rural. Mas o que é considerado baixo? Cabe uma reflexão: Como achar normal uma escola, local de substancial importância para o desenvolvimento das crianças que ali estudavam, fechar por haver 16 alunos, uma professora e duas funcionárias? As 18 pessoas foram consultadas a este respeito? Não. A comunidade foi consultada? Não. Todas as 18 pessoas foram remanejadas para um ambiente oposto, a cidade. Não foi realizada uma pesquisa com os moradores da comunidade, não lhes sendo dado o direito de opinar sobre a decisão. A explicação dada sobre como a prefeitura sabia da baixa quantidade de estudantes para o ano seguinte foi pela contabilização das crianças matriculadas na pré-escola, que já

<sup>9</sup> Os trechos das falas da professora foram formatados em itálico e em alguns momentos em negrito para dar ênfase no que está sendo exposto pela professora.

<sup>10</sup> Este era o nome verdadeiro da escola que foi fechada em 2006, no município de Lucélia/SP.

estudavam na cidade, pois na escola não era ofertada tal modalidade. Nas palavras da professora

[...] mas, assim, foi anunciado que seria o último ano da escola aberta por conta da quantidade de aluno mesmo. Porque não tinha alunos matriculados e não tinha mais crianças com número suficiente para manter a escola.

[...] Eu acho que não que tenha passado nos sítios assim, mas (decidiram fechar) por conta de crianças matriculadas na pré-escola. Porque lá no bairro não tinha a pré-escola, então, a pré-escola, as crianças eram transportadas aqui para a cidade; então as crianças de pré-escola estudavam na cidade, não lá. Então, quando saía da pré-escola e ia para o 1<sup>a</sup> ano – 1<sup>o</sup> ano não, 1<sup>a</sup> série, que antigamente era série, é que a gente se adapta, – e, assim, pela quantidade de alunos que tinham matriculados aí percebia-se que não tinha condições de estar mantendo a escola aberta.

A fala da professora se mostrou mesmo que triste, tranquila, porque naquele período não se falava em reivindicação, movimentos e nem sequer em Educação do Campo, naquela localidade. Tanto as professoras quanto a comunidade, por ouvirem aos montes que o campo era lugar de atraso, que na cidade as escolas possuíam mais recursos e que não havia nada a se fazer, somente fechar a escola, aceitaram sem ao menos terem direito a uma reunião formal das autoridades responsáveis pela instituição sobre seu fechamento da escola.

No decorrer de nossa conversa, uma das perguntas foi se os pais/responsáveis dos alunos tinham sido consultados sobre o fechamento da escola, a resposta foi não, explicando novamente a falta de alunos.

Destaca-se o posicionamento firmado pela prefeitura e seu discurso a todos – Não é viável manter a escola aberta. Com esta posição, não houve possibilidade de fala dos moradores, pais, comunidade no geral. É necessário pontuar que o fechamento ocorreu antes da mencionada Lei contra o fechamento das escolas do campo (Lei 12.960), que dificulta a desativação das unidades escolares sem a anuência da comunidade, mas nosso debate se justifica, de um lado, porque entendemos que a própria lei responde às demandas das lutas populares ensejadas por situações como esta e, de outro, no sentido de compreender quais e como foram essas experiências vividas à reboque das lutas organizadas, do ponto de vista professora, nosso foco de pesquisa, problematizando e pensando nos sentimentos dela e dos demais sujeitos (funcionários, alunos, pais, moradores do bairro), levantando uma questão importante a ser pensada: Até que ponto as funcionárias, professoras, alunos(as), pais e responsáveis, comunidade, tiveram influência nas decisões?

Embasadas pela fala de Marta, é possível compreender que em nenhum momento a comunidade foi consultada, o que remete ao pensamento de que o fechamento foi algo antidemocrático, imposto e não debatido, não importando as opiniões dos moradores do bairro nem as consequências para suas vidas. Tais pensamentos nos remetem aos pensamentos freirianos, de forma específica o seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987). Nele, o autor expressa uma insatisfação, tristeza e indignação em relação à condição de vida do povo brasileiro. O autor lamenta a ausência de uma estrutura que possibilite um ensino que tenha significado, talvez seja este o lamento da professora Marta, implícito em seus próprios não-saberes ou ainda trabalhando numa escola que foi pensada fisicamente mas não na dimensão curricular para atender os anseios dos estudantes e, quando a escola foi fechada, a realidade do povo do campo mudou, seus sonhos e projetos de continuarem no seu pedaço de terra, com suas vivências e sua comunidade, foi arrancado, imbricando a ideia de que, na cidade os(as) alunos(as) teriam um “progresso”. Que tipo de progresso é esse que arranca, destrói e enterra a identidade do povo camponês?

A lembrança sobre o período de fechamento da escola, faz com que Marta se recorde com tristeza do período vivido e os sentimentos que emergiram.

Ah, é o **desapego**, porque eu gostava muito de trabalhar ali. **O desapego** das crianças que ia acontecer e do ambiente também, **porque eu ia estar saindo de um lugar onde eu já estava acostumada, já estava adaptada, que era o meu canto**, vamos dizer, e eu teria que vir para a cidade, um outro ambiente, trabalhar com um monte de professores, outros professores. Apesar de que a gente tinha convivência, mas mesmo assim, **com crianças diferentes**, que eu não conhecia. **E a gente sabia que as crianças da cidade eram diferentes das crianças do sítio. Porque são, a gente vê uma diferença grande [risos tímidos]. E é um medo do que vai encontrar pela frente. Você sair do seu ambiente, de onde você tem o seu conforto já.**

A saída da escola campesina - seu primeiro local de trabalho, para a cidade, a criação de novos vínculos, a interrupção dos antigos e mudança de ambiente causou-lhe muito medo e uma sensação retratada por ela como *desapego*. Suas falas tomadas por angústia exalam uma violência silenciosa, que não foi denunciada e, portanto, não foi penalizada, mas não deixa de ser descrita como violência. A mesma violência que fez e ainda faz todos os anos, homens, mulheres e crianças saírem do seu pedaço de terra e migrarem para as cidades não por escolha ou opção, mas sim empurrados e obrigados.

O processo de fechamento foi um misto de medos e angústias para a professora, dentre estes medos, estava o de trabalhar com crianças que não morassem na zona rural.

Marta explicou de forma comparativa as diferenças que considerava entre as crianças da zona rural e as crianças do meio urbano. Em sua visão, as crianças da zona rural eram diferentes no sentido da amorosidade e educação polida. Quando questionada sobre esta diferenciação que ela se referia, explicou

[risos] Ah, não sei se eu posso falar... Em questão de educação, em questão de educação, em questão de respeito. Não que as crianças da zona rural não davam trabalho também, porque crianças, eles tinham conflito, a gente tinha que resolver o conflito, mas eles respeitavam a gente muito mais do que as crianças da cidade. Eram crianças mais amorosas, não sei explicar direito, mas era diferente. Acho que questão de educação familiar mesmo.

Marta construiu com os(as) alunos(as) da comunidade uma relação de respeito, de compreensão e de amorosidade, evidenciada pelos fatos que traz à tona em suas lembranças. A professora fala dos momentos vividos, da forma de afeto, mas principalmente do respeito, que era recíproco, afirma que existiam problemas, mas também explica suas formas de trabalho e convivência. Mas, será que os sentimentos que Marta tinha para com os seus alunos e alunas, e eles(as) tinham por ela, não se davam também pelo fato de terem as mesmas vivências, compartilharem os mesmos espaços, de acolherem e compartilharem dos mesmos anseios e as mesmas visões de mundo? Talvez faça sentido, mas algo maior do que esta indagação é o fato da amorosidade e também da humildade retratada por Marta para com as crianças da zona rural, o que nos remete a uma fala muito pertinente de Paulo Freire (1997, p. 38)

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de "amor armado", como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professoras e não tias que se rebelam e participam de manifestações de protesto através de seu sindicato, são punidas mas apesar disso continuam entregues ao trabalho com seus alunos. (Grifos no original).

O autor fala de injustiças, o que fez parte das últimas falas de Marta em nossa conversa. A professora retrata com tristeza episódios de preconceito vividos por ela e pelos(as) alunos(as), por conta de serem da zona rural e dos estereótipos gerados, carregando as pessoas pertencentes ao campo adjetivos como sujos, ignorantes, atrasados, doentes... Marta lembra que sofreu preconceito até mesmo por seus colegas de profissão, quando foi lecionar na escola urbana do município. Marta explica o sentimento

de não pertencimento e falta de aceitação dos outros(as) professores(as), como se pela sua origem não fosse capaz de exercer sua profissão, ou pior, que sua origem fosse limitante.

As visões distorcidas do campo e de seus habitantes, lembrando das pessoas camponesas semelhantes ao personagem Jeca Tatu, criado em 1918 por Monteiro Lobato, mesmo após 100 anos de criação, anuncia uma identidade que os povos do campo não tem. Não há preguiça, não há sujeira, não há “burrice”, não há desmazelo, muito pelo contrário, no campo há (ou pelo menos deveria existir em todos os lugares) educação, há respeito, há luta por direitos negligenciados e negados, há riquezas, há produção de alimentos que alimentam aqueles que falam mal e desfazem dos Josés e das Marias que trabalham de sol a sol, de domingo a domingo, para cultivarem o “horti frutti” fresquinho da burguesia e, mesmo assim não são valorizados.

Marta se recorda, de forma afetada, dos desprezos e preconceitos sofridos por ela, e as crianças que estudavam na Escola campesina

Ai, assim, querendo ou não, apesar de a gente ter uma convivência, a gente sentia assim desprezo de alguns professores, que não aceitavam muito a gente. Não sei se por ser da zona rural, porque sempre há um preconceito com as pessoas da zona rural, isso é fato. Não sei se por isso. A questão assim... vou falar a verdade porque é a realidade, a Coordenadora era a mais preconceituosa, ela não acreditava no nosso trabalho. Teve uma certa... é... a gente estava lá na escola ainda do sítio, na Escola campesina, teve um projeto aqui na cidade onde todas as escolas da cidade, do Município, os quintos anos teriam que apresentar um projeto. Tinha que escolher um tema e apresentar um projeto, ia ser apresentado lá na faculdade [...] Eu lembro que a gente tinha que escolher um tema e apresentar; as crianças tinham que apresentar o trabalho. Naquela época era mês de março e falando bastante sobre a água. A água estava em pauta naquele momento. Aí eu falei “Vou fazer do tema ‘A água’, sobre a água”. O trabalho ficou maravilhoso, maravilhoso mesmo. E a diretora me desprezava tanto, ela não me ajudava... a diretora não, a coordenadora. Ela não me dava respaldo nenhum. E na época tinha um projeto lá na Argemiro de Informática, e as crianças que estavam participando do projeto, que iam fazer a apresentação, a gente podia trazer eles para a cidade porque a gente ia ter que montar slide, tinha um monte de coisa. E a professora de informática da época me ajudou muito, por ser crianças da zona rural. E ela é uma pessoa muito carinhosa, muito bondosa e ela acolheu a gente. Ela me ajudou bastante. Então, o trabalho ficou perfeito, ficou maravilhoso. E a diretora estava lá, tinha as professoras preferidas dela, e ela estava achando que as professoras dela iam abafar [risos]... E ela nem ligava para o meu projeto. A professora de informática estava ajudando, e a gente montava, e eu levava as atividades que pensava numa coisa. E chegou o dia da apresentação, o trabalho ficou assim... As crianças, eles não leram – era a Michele, a Débora, a Vitória... era 5 crianças, as outras duas ou eu não lembro quem que era – mas elas assim, arrasaram, porque elas sempre foram boas alunas e elas gostavam destas coisas. Eu sei que o trabalho ficou maravilhoso. E elas apresentaram, as outras turmas liam, as crianças liam e elas não leram. Ia passando os slides lá, elas iam falando, elas iam explicando, ficou perfeito. E elas não ficaram em 1º lugar, não sei porquê, porque a meu ver elas tinham que ser... Porque além

do trabalho ter ficado impecável, que todo mundo ficou encantado, elas não leram, elas que iam falando né. Mas o trabalho da turma da Primeira Escola, que ganhou, também ficou muito bom, mas eu acho que o que diferenciou era esta didática; a dicção deles eram eles ali, sem papel nenhum na mão, era conhecimento que elas tinham sobre o assunto. Mas acho que aí o júri – que tinha júri – não levou isso em conta, e elas acabaram ficando em 2º lugar por mínimo pontinho. Aí a Primeira Escola ficou em 1º lugar, a Escola do Sítio, zona rural, ficou em 2º e uma professora da Terceira Escola, que ela era da Argemiro, que também não foi apoiada, ficou em 3º. E, assim, acho que foi um tapa de pelica na cara de dela. Fiquei tão feliz deles terem ficado em 2º lugar, porque eu não tinha apoio, não tinha valor, eu não estava sendo valorizada.

A dor do preconceito sentido por Marta vai ao encontro dos inúmeros casos de preconceito existentes diariamente dentro da nossa sociedade. A situação lembrada por Marta não pode ser observada como caso pontual e focal, mas sim como algo coletivo, vivenciado diariamente por agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas... Paraphrasing Maquiavel “O preconceito tem raízes mais profundas do que os princípios”, ou seja, infelizmente vivemos em uma sociedade que é cultural, e culturalmente instituiu uma gama de preconceitos e predileções que privilegiam os iguais (e pensemos, o que é igual?) e desprezam e atacam os diferentes.

Retornando à fala de Marta, ela retratou o preconceito de seus(as) alunos(as) não terem ganho em 1º lugar pois eram alunos(as) da zona rural, explicando que

Infelizmente as pessoas ainda têm esta visão de quem mora no sítio é um pouco menos de quem mora na cidade. E tem aquela ideia “Mora no sítio. Quer dizer, é da roça”. Que raiva. Eu moro no sítio, eu sou do sítio, eu sou da roça. Eu tenho orgulho de ter vindo de lá, porque tudo o que tenho hoje é fruto de lá. Recebi dos meus pais e...

O sofrimento de Marta ao recordar os atos de preconceito vivenciados tanto por ela quanto pelos seus estudantes, evidencia ainda um cenário de diferenças de classe e a concepção arcaica ainda presente em nossa sociedade de que o campo é sinônimo de atraso, falta de educação e os povos que ali residem são inferiores, comparados aos sujeitos “da cidade”, o que causa uma reflexão, embasados por Freire (1997) em seu livro “A pedagogia do Oprimido”, onde o autor explica que, para os opressores parece que a opressão não causará nenhuma influência no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, mas refletindo a partir da visão do oprimido, é possível observar o surgimento do desejo de mudança e o ser torna-se capaz de desenvolver formas que o possibilite ir ao encontro de movimentos de mudança.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrarão preparados para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Mas pela Práxis de sua busca; pelo (a que não chegarão pelo) conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987, p. 37).

A narrativa de Marta expõe inúmeras questões pertinentes que trazem análises e inferências ricas para compreender a identidade docente e as formas de violência que a professora sofreu. A seguir, são colocadas algumas considerações acerca de tudo que foi debatido e exposto pelas falas da professora.

A análise das falas de Marta apresenta alguns pontos importantes não só para a compreensão de sua identidade, mas também para a compreensão do fechamento da escola: Não houve possibilidade de diálogo entre prefeitura e comunidade; a minoria não foi levada em consideração para a tomada de decisão sobre o fechamento da escola e a professora foi desestabilizada de forma emocional e profissional, o que causou-lhe muitos medos e sentimentos conflitantes. O torrencial preconceito experimentado por ela, após quase 20 anos se mostra vivo, uma ferida aberta, com falas de indignação de alguém que sofreu com a desprofissionalização, com a mudança de ambiente e sobretudo com a mudança de vida.

É possível compreender que sua identidade docente é marcada incisivamente pelas lembranças e a saudade da Escola campesina. A professora alicerçou-se na carreira e foi se constituindo docente a medida que conseguia vencer os obstáculos, com o auxílio do afeto dos(as) alunos(as) da escola campesina e de observar criticamente seu desenvolvimento em sala de aula. A falta de apoio foi algo que a marcou negativamente e, traz lembranças que, quando relembradas, trouxeram desconforto e angústias, traços de traumas vividos.

Na Escola campesina, Marta se sentia a pessoa que não era apenas a professora que ministrava naquele lugar, mas era a professora que ministrava aulas naquela escola e era moradora daquela comunidade, convivia não só profissionalmente com aquelas pessoas; sabia de suas angústias, seus feitos, os problemas sociais ali envolvidos e, estar ali, fez com que Marta desenvolvesse um sentimento de pertencimento, de reconhecimento, que trazia a ela muita satisfação.

O fechamento da escola trouxe para Marta sentimentos de desapego da escola e de perdas. Perda do convívio com a comunidade; do seu local de trabalho; do vínculo com as

crianças que ela já conhecia e estava acostumada; de sua estabilidade social e profissional etc. Mesmo Marta compreendendo o argumento da prefeitura em fechar a escola, e sem reivindicações ou manifestações, a professora sentiu-se como uma órfã, com muitos medos e angústias do que estaria por vir. Sua identidade é marcada muito fortemente por sua dedicação, algo que ela considera ser até hoje sua melhor qualidade como profissional. Marta tem em sua identidade profissional e pessoal, fortemente a ligação com o campo e a revolta em relação aos preconceitos com os povos do campo. Suas falas, sempre indignadas ao se tratar deste assunto, nos mostram como é potente sua identidade de camponesa e este fato é o que nos faz constatar o grande desejo de que, se fosse possível, voltar a lecionar no campo.

### **Considerações finais**

Por fim, aventamos para a violência sofrida por Marta, pois a ocasião do fechamento da escola foi notadamente uma prática violenta, visto que não houve diálogo, escuta, nem mesmo uma reunião com a comunidade para posicioná-los a respeito da “necessidade” de fechar a escola. A ruptura do vínculo da professora com a escola e tudo que ela contemplava causou-lhe o que podemos tratar de perda de identidade.

De acordo com Suleng (2018), o conceito de perda de identidade pode ser aplicado às pessoas que estão passando pela fase da adolescência, pessoas que se divorciam e também que perdem empregos, como foi o caso da professora, já que perdeu seu local de trabalho e toda a rotina que estava acostumada. Suleng (2018, s.p) explica que, “[as] crises de identidade ou existenciais se referem a um momento de mudança [...] pode ser marcado pela própria pessoa ou por uma circunstância externa.

Trata-se de situações que produzem incerteza e ansiedade, mas também dão oportunidades”, e é em relação a ansiedade e incertezas que chamamos a atenção. A professora, ao tocar no assunto de reorganização de sua rotina profissional, lembra de como foi um processo doloroso e angustiante, após saber que não iria mais lecionar na escola Firmino pois ela seria fechada, e os pensamentos de como seria o futuro a deixava extremamente ansiosa e preocupada. Marta lembrou que o sentimento que sentiu mais afluente foi o de desapego, sensação de não pertencimento ao lugar que iria ser remanejada; o que sinaliza que a professora sofreu períodos de perda de sua identidade devido ao fenômeno do fechamento.

Ao olharmos para as memórias de Marta, consideramos, finalmente, que sua identidade está marcada por aquele acontecimento e que, embora ela não expresse reconhecer a relação dinâmica entre a realidade camponesa e as lutas sociais que enfrentam o fechamento da escola do campo, e mesmo que ela tenha expressado um discurso que se direcionou na reprodução da justificativas dos órgãos de poder para o fechamento da escola – a justificativa custo-aluno, a ausência de crianças que justificasse manter uma escola, suas angústias, atravessadas nas memórias, denotam incômodo. As trajetórias de sair da comunidade rural e adentrar à escola urbana foram rememoradas pela chave interpretativa do preconceito, da diferenciação (e até uma tentativa de inverter a diferença, em sua fala, no exercício de atribuir outros sentidos).

A expulsão do campo parece ser, para esta professora, tal como é para a sociedade: traumática, desintegradora, violenta, mesmo que nas entrelinhas. Daí a importância da pesquisa alimentada pelas lutas e do movimento, sempre dialético, de tocar as vidas de homens e mulheres que podem olhar para suas trajetórias e perceberem que suas vivências incômodas eram, antes, violência da luta de classes.

## Referências

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J.R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 15, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/lei/112960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/112960.htm). Acesso em: 18 ago. 2022.

CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**. Brasília, DF. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In. MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5, 2004.

DOCENTE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/docente/>. Acesso em: 07 set. 2022.

DUBAR, C. **A socialização construção das identidades sociais e profissionais**. 1ª Ed. São Paulo: Martins e Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Olho D'água, 1997.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, n.98, p.85-90. Ago, 1996.

IDENTIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/identidade/>. Acesso em: 07 set. 2022.

MARTINS, J. S. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, J. S. **O cativo da terra**. São Paulo: Contexto, 2010.

MINAYO, M. C. S. O. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14<sup>a</sup> ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**. Viçosa. v. 6, n. 2. p. 378-400. jul./dez. 2015.

NETO, L. S; NETO, L. B. Aspectos históricos sobre a Educação no Campo. In: SANTOS, C. S; NETO, J. L. S. (Org). **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo**: O ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2<sup>a</sup> ed. Porto, Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C.A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas, Papirus, 2004 (1995).

OLIVEIRA, J. R. R. Educação do Campo na legislação brasileira. In: PIATTI, C. B; OLIVEIRA, J. R. R. (Org). **Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: Ampliando a construção da identidade das escolas do campo**. Campo Grande/MS. UFMS, 2021.



OLIVEIRA, M. E. Educação do campo como direito humano: Movimentos sociais, história e lutas pela educação do campo. *In*: PIATTI, C. B; OLIVEIRA, J. R. R. (Org). **Educação do Campo em Mato Grosso do Sul**: Ampliando a construção da identidade das escolas do campo. Campo Grande/MS. UFMS, 2021.

RANGEL, M; CARMO, R. B. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STEDILE, J. P. **A questão Agrária no Brasil – O debate tradicional – 1500 - 1960**. São Paulo: 2ª ed. Expressão Popular, 2011.

STEDILE, J. P. Reforma Agrária. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SULENG, K. **O que é uma crise de identidade (e como saber se você está tendo uma)**. 2018. Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/10/ciencia/1544438415\\_347285.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/10/ciencia/1544438415_347285.html). Acesso em: 20 dez. 2022.

## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

**Milena C. A. Lima Santos**. Graduada em Química. UNIFAI, Adamantina, SP, Brasil.

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), possui graduação em Química (Bacharelado) pela UNIFAI (Centro Universitário de Adamantina) e Licenciatura em Ciências Biológicas pela FAEP (Faculdade de Educação Paulistana).

E-mail: lima.milena09@gmail.com

 Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4975-9168>

**Mariana Esteves de Oliveira**. Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Mestre em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Licenciada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É Professora adjunta do Curso de História e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, MS, Brasil.

E-mail: mariana.esteves@ufms.br

 Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9411-3206>

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.



**APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

CAAE: 3 53945721.9.0000.0021, parecer: 5.592.385.

**LICENÇA DE USO**

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

**EDITORES**

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

**HISTÓRICO**

Recebido em: 25/02/2023 - Aprovado em: 27/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

**COMO CITAR**

SANTOS, M. C. A. L.; OLIVEIRA, M. A. Narrativas de uma Professora do Campo: Entre saídas e preconceitos. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 617-639. 2023.