

NARRATIVA DE VIDA DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: SABERES, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ana Lúcia Lourenço Quintanilha ¹, Sebastião Kennedy S. Soares ²

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar a trajetória formativa de vida e profissional de uma professora no contexto da escola do campo no estado do Tocantins. A pesquisa abordou a política da Educação do Campo, a formação de professores e o estudo (auto)biográfico. A produção de dados foi realizada por meio da técnica de entrevista. Os resultados indicam que a formação profissional da professora tem sido construída a partir de suas vivências pessoais e do conhecimento adquirido ao longo de sua formação docente. A sua narrativa é repleta de marcas formativas que vão constituindo seu ser e seu fazer docente, desde as experiências escolares como estudante até sua inserção e desenvolvimento profissional no contexto da escola do campo. Assim, a narrativa da professora ecoa não apenas como uma demanda por mais educação para a população camponesa, mas também como um chamado à valorização do campo, como um espaço de saberes, produção, cultura e direitos, destacando a voz da figura feminina nesse contexto. Além disso, o estudo destaca a influência das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, evidenciando seu impacto tanto na aprendizagem de estudantes quanto na valorização do trabalho docente.

Palavras-chave: Trajetória de vida; Formação Docente; Educação do Campo; Narrativa de vida.

LIFE NARRATIVE OF A TEACHER IN RURAL EDUCATION: KNOWLEDGE, TEACHER EDUCATION, AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

This study aimed to analyze the life and professional formation trajectory of a teacher in the context of rural education in the state of Tocantins. The research addressed the policy of Rural Education, teacher training, and the (auto)biographical study. Data collection was carried out through the interview technique. The results indicate that the teacher's professional formation has been built from her personal experiences and the knowledge acquired throughout her teaching training. Her narrative is filled with formative marks

¹Graduação em Educação do Campo – Códigos e Linguagem: Artes Visuais e Música pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora da rede pública de ensino na cidade de Paranã – TO.

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT).



that shape her being and teaching practice, from her school experiences as a student to her insertion and professional development within the context of rural schools. Thus, the teacher's narrative resonates not only as a demand for more education for the rural population but also as a call for the valorization of the countryside as a space of knowledge, production, culture, and rights, highlighting the voice of the female figure in this context. Furthermore, the study highlights the influence of public policies aimed at Rural Education, emphasizing their impact on student learning and the appreciation of teaching work.

Keywords: Life trajectory; Teacher training; Rural education; Life narrative.

1 Introdução

Nos últimos anos, temos observado um avanço nos estudos com enfoque narrativo e (auto)biográfico, demonstrando as potencialidades das narrativas na compreensão e interpretação de variados problemas sociais, em especial as experiências e vivências construídas no ambiente escolar. Todavia, o enfoque dos estudos que valorizam as trajetórias de vida, formação e desenvolvimento profissional de docentes atuantes no contexto rural ainda apresenta um número limitado quando comparado às demais temáticas que envolvem a formação das professoras¹ e dos professores e suas narrativas de vida.

Por esse motivo, despertou em nós o interesse em pesquisar a trajetória formativa de professores e professoras do campo a partir das narrativas de vida, pois, sendo parte desse contexto, compreendemos a importância de analisar e interpretar as vozes que ecoam no chão das escolas nas comunidades rurais. Ao ouvi-las, reconhecemos a potência formativa que emerge das experiências vividas no e com o território campestre (Portugal; Souza, 2013). Nesse sentido, como objetivo geral da pesquisa, buscamos analisar a trajetória formativa de vida e profissional de uma professora no contexto da escola do campo no estado do Tocantins.

A fundamentação teórica foi ancorada em trabalhos sobre política da Educação do Campo, formação de professoras e professores, bem como pela pesquisa (auto)biográfica. Vale ressaltar que esse estudo é parte de uma pesquisa mais ampla que visou analisar narrativas de vida de professores pela ótica da pesquisa (auto)biográfica² no estado do Tocantins tanto no contexto rural quanto urbano finalizada no ano de 2023, promovida na Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob coordenação do segundo autor deste trabalho.

1 Optamos, neste trabalho, por adotar predominantemente o uso do gênero feminino para se referir à narradora da pesquisa, como forma de respeitar e evidenciar o protagonismo da figura feminina no contexto investigado.

² É importante destacar que os termos narrativa (auto)biográfica, história de vida e narrativas de vida são distintos, embora muitas vezes sejam tratados como sinônimos. Neste texto, optamos por utilizá-los de forma aproximada, considerando a limitação de espaço para uma diferenciação mais aprofundada entre eles.



Ao focar na trajetória de uma professora, este recorte da pesquisa oferece um olhar detalhado sobre as particularidades da formação docente no contexto rural, principalmente por valorizar uma reflexão narrativa sobre os sentidos que a docente atribui às experiências e vivências em sua constituição como professora, além de contribuir para a ampliação da literatura acerca das condições de formação, trabalho e ensino nas áreas rurais.

2 Educação do Campo: breve apontamento

A política da Educação do Campo surgiu a partir de um movimento de luta e reivindicações dos movimentos sociais na defesa e garantia de uma educação de qualidade e significativa para os povos do campo (Molina; Freitas, 2011). A necessidade de uma educação pensada e organizada a partir dos saberes e da identidade dos povos do campo ganha força, principalmente com os primeiros movimentos nacionais e a implementação de cursos voltados à formação de professoras e professores para atuação no contexto das escolas rurais, como foi o caso da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, na cidade de Luziânia – GO.

Isso porque, “a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional” (Leite, 1999, p.14). Nesse caso, o autor ressalta o papel que a educação assumiu na sociedade brasileira, voltada exclusivamente para grupos economicamente favorecidos, com interesses na produção de capital, destinando à população rural um ensino precário e sem respeitar nem valorizar os modos de fazer e viver dos povos do campo, projetado a partir da vida urbana além de uma formação generalista para atender os interesses dos grandes produtores da agricultura e agropecuária (Baptista, 2003).

Diante disso, a proposta da Educação do Campo surge como uma resposta contra todo esse atraso vivido e sofrido pelos povos camponeses, principalmente no campo das políticas educacionais. Ou seja, a Educação do Campo “concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra” (Fernandes; Molina, p.9). Nesse sentido, a Educação do Campo, como política e modalidade de ensino, busca superar os paradigmas da educação rural, que foi pensada visando apenas a formação técnica e acelerada, apresentando um currículo descontextualizado e sem representatividade da luta e do histórico dos povos do campo em defesa da terra e da dignidade de vida (Baptista, 2003).

Nesse aspecto, a literatura aponta que a formação de professoras e professores voltada ao contexto camponês deve ser pensada e articulada a partir das experiências de vida e dos saberes dos povos do campo, buscando, nessas vivências, uma proposta pedagógica que fortaleça o sentimento de pertencimento e a valorização dos seus conhecimentos (Arroyo, 2004).

Para o autor, ao refletir a formação de educadoras e educadores do campo, é essencial reconhecer os processos identitários e o processo histórico da Educação do Campo como um direito social, principalmente reconhecendo as relações de poder na luta pela terra e na legitimação de uma educação produzida pelos próprios povos do campo, já que “a defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores” (Arroyo, 2004, p. 57).

Assim, a formação docente para as escolas do campo precisa superar os ditames dos modelos da educação urbana, centrando-se em ações e propostas educativas que dialoguem diretamente com os modos de produção dos povos do campo, pois “a construção da educação do campo vem sendo marcada por uma prática social que indaga a educação pública estatal e que demanda/fortalece a educação pública proveniente das reflexões dos povos do campo” (Souza, 2008, p. 1109). Logo, ao refletir sobre a Educação do Campo, é essencial compreender também o movimento histórico que envolve sua construção enquanto política pública no contexto educacional, especialmente os atravessamentos que emergem ao longo de seu desenvolvimento.

2.1 A pesquisa (auto)biográfica

Os estudos e pesquisas com foco na história de vida das professoras e professores têm representado um movimento significativo na valorização e no reconhecimento dos saberes docentes como fatores fundamentais na compreensão sócio-histórica do fazer educacional (Bragança; Demartini, 2019). Por meio dessa abordagem de formação-investigação (Josso, 2010), as narrativas das docentes e dos docentes ganham significados para além do fato narrado, possibilitando ao profissional ou à profissional uma retomada de uma experiência passada, ressignificada no presente, isso porque o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça traços da experiência temporal (Ricoeur, 1994, p.15).

Dessa forma, a investigação narrativa (auto)biográfica assume uma dimensão formativa também, por possibilitar o sujeito reviver e relembrar situações ou acontecimentos que marcaram sua trajetória de vida pessoal e profissional, alicerçada principalmente no plano da memória coletiva (Halbwachs, 1990), superando a mera produção da pesquisa positivista.

A lembrança narrada pela professora ou professor é carregada de subjetividades que dizem respeito aos sentidos que ele ou ela atribui a determinadas experiências, mas também retoma a construção coletiva que permeia suas lembranças, não de maneira taxativa, “mas um refazer, um repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1994, p. 55). A autora ressalta que o lembrar não é construído de maneira

cronológica pelos sujeitos nem fiel aos acontecimentos, mas é elaborado a partir dos recortes e fragmentos da memória.

Desse modo, as narrativas (auto)biográficas das professoras e professores são carregadas de marcas formativas que vão constituindo o ser e o fazer docente, desde as experiências escolares como alunas e alunos até a inserção e o desenvolvimento profissional no chão da escola e na sala de aula, uma vez que “não nascemos professoras, nem nós fizemos professoras de repente. O fazer professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas” (Fontana, 2010, p. 124).

A teórica afirma que a constituição da docência é um processo histórico, tecido pelas relações sociais e subjetividades que atravessam a formação e o desenvolvimento profissional da professora e do professor. Nesse ponto, não é possível refletir os itinerários formativos das professoras e dos professores sem compreender o contexto cultural onde suas identidades são construídas e desconstruídas, em torno do próprio sentido da profissão na sociedade.

Dessa maneira, a formação e identidade docente precisam ser compreendidas como processos (Garcia, 1999). Elementos construídos por meio de movimentos de revisão, validação e autorreflexão, principalmente quando pensamos na dimensão da história de vida de professores como recurso importante para refletir sobre a formação e a prática docente ao longo da história da educação (Nóvoa, 2000).

Nessa perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica permite à professora e ao professor uma revisão de sua trajetória de vida a partir de um olhar holístico e formativo, em especial, das marcas formativas que foram sendo tecidas em seu percurso de vida. Isso porque essa abordagem de pesquisa “apoia a pessoa, ao conhecer-se, aqui e agora, por meio do que diz de si mesma no trabalho intersubjetivo, e ao reconhecer-se por meio de uma história” (Josso, 2010, p. 250).

Nas narrativas de vida, professoras e professores retomam experiências e vivências que foram e são elementos essenciais em sua constituição como pessoa e profissional, particularmente as lembranças familiares, os tempos escolares, as interações entre colegas, professoras, professores, bem como o desenvolvimento como docentes.

Nesse caso, o ato de narrar assume, nessa abordagem, um momento singular, pois, por meio da pesquisa (auto)biográfica, o pesquisador não apenas captura ou produz dados, mas constrói, no processo investigativo, meios formativos de diálogo, de encontro e de escuta sensível frente aos fatos narrados pelas colaboradoras e colaboradores.

Ao narrar, a professora e o professor, neste caso, são convidados a mergulhar em suas lembranças e recordações sobre a constituição da docência, adentrando, muitas vezes, em lugares até esquecidos ao longo do tempo (Pollak, 1989). Cada memória narrada é uma oportunidade, um espaço de formação e revisão, em especial pelo exercício de atribuição de significados

sobre as experiências passadas, lidas e interpretadas no tempo e espaço narrado.

O relato, então, não é somente o produto de um ato de contar; ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse poder de agir do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das histórias de vida para dar início a processos de mudança e desenvolvimento do sujeito (Delory-Momberger, 2012, p. 529).

Assim, a dimensão formativa da pesquisa (auto)biográfica carrega consigo aspectos científicos e sociais, pois possibilita à colaboradora e ao colaborador refletir de maneira crítica e narrativa sobre os processos intersubjetivos que vão constituindo seu saber-fazer como professora e professor, saindo da relação passiva de mero espectador ou espectadora de sua narrativa de vida. Além disso, essa abordagem de estudo permite produzir dados que direcionem a reflexão e a análise da docência como uma teia de significados, construída e tecida em torno das relações sociais (Fontana, 2010), por meio de movimentos contínuos e permanentes.

Nessa perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica direciona a professora e o professor a tomarem uma atitude de olhar para si não apenas como sujeitos no mundo, mas particularmente para o seu lugar no mundo, pois “[...] Auto.Bio.Grafar é saber-poder conceber-se, reconhecer-se sob várias peles, renascer de outras maneiras no processo de reflexão narrativa” (Passeggi, 2023, p. 9). No caso das professoras e dos professores que atuam no contexto das escolas rurais, essa dinâmica torna-se ainda mais complexa, principalmente quando lançamos mão dos movimentos educacionais em defesa de uma educação de qualidade para os povos camponeses (Arroyo, 2004).

Nesse caso, as narrativas dessas e desses professores das escolas rurais podem assumir um significado mais amplo, pois, ao narrar a partir desse lugar, compreendido para além da marcação geográfica, as docentes e os docentes atribuem a esses lugares, onde viveram, vivem e trabalham, memórias afetivas e marcas simbólicas das experiências e vivências tecidas nesses lugares como vetor de pertencimento (Portuga; Souza, 2013, p. 228). Esse espaço se constitui e é formado por representações e significados sociais que marcam traços das ruralidades (Menegati; Hespanhol, 2005).

Assim, as narrativas desses docentes não narram apenas fatos ou acontecimentos, como ocorre em outros relatos de pesquisas com narrativas de vida de professoras e professores, mas carregam consigo também até marcas das experiências escolares tecidas na superação de dilemas vivenciados como moradores e alunas e alunos no contexto das escolas de campo por meio de ruralidades, na maioria das vezes (Caldart, 2002).

Nesse sentido, a dimensão das narrativas de vida ganha força para além do relato, pois o processo de rememoração permite às professoras e aos professores um exercício crítico e reflexivo acerca do seu saber-fazer

pedagógico, articulando experiências do campo da vida ao exercício profissional no cotidiano escolar nas escolas do campo.

3 Tecer metodológico

O estudo foi realizado sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), com o apoio dos estudos (auto)biográficos (Delory-Momberger, 2012), especialmente por valorizar os sentidos atribuídos pela professora no processo investigativo, além da dimensão etnográfica fundamental na compreensão dos dados.

O contexto da pesquisa foi o distrito Bom Jesus da Palma, um povoado localizado no município de Paranã, no estado do Tocantins, a 40 km da sede municipal. Trata-se de uma comunidade rural que, à época da pesquisa, contava com duas escolas: uma escola pública estadual, que atendia alunos e alunas da 6ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, oferecendo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e uma escola municipal que atendia da Educação Infantil à 5ª série do Ensino Fundamental.

Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista (Lüdke; André, 1994). A entrevista foi realizada na residência da professora Girassol no ano de 2023, seguindo os padrões éticos da pesquisa com seres humanos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A escolha da professora se deu devido ao seu engajamento nas atividades relacionadas à defesa da Educação do Campo como uma luta histórica, especialmente sua participação ativa na liderança dessa política na Universidade Federal do Tocantins, além do seu interesse e disponibilidade para contribuir com o nosso estudo.

Para preservar a identidade da professora, optamos por utilizar o pseudônimo "Girassol", uma flor que representa a Educação do Campo como um processo de resistência e esperança. Os demais dados pessoais foram também suprimidos ou alterados. Os dados foram organizados por meio de uma leitura qualitativa com base nas categorias/eixos que emergiram no desenvolvimento do trabalho.

Na entrevista, com a docente, buscamos refletir sobre seu itinerário pessoal, formativo e profissional no contexto da docência no meio rural, pois pela pesquisa (auto)biográfica, a narrativa é compreendida não como "canal de informação para coleta de dados de um processo investigativo, mas sim como recurso de aprendizagem e de afirmação de identidades, na perspectiva dos sujeitos que atribuem sentidos e significados das experiências construídas" (Soares; Guimarães, 2021, p. 710).

Assim, pela ótica da narrativa de vida, buscamos apreender os movimentos formativos que envolviam a formação da professora, para além da mera dimensão técnica e pedagógica, incluindo, nesse contexto, as dimensões política e social do fazer pedagógico no contexto campesino.

4 Narrativa de vida, formação e ensino

A professora colaboradora do estudo possuía à época da pesquisa 39 anos de idade, casada e mãe de três filhas. Ela nasceu e foi criada na cidade de Paranã, estado do Tocantins, ela é filha de Bel e de Basi. Girassol residiu, durante sua infância, na comunidade rural do município de Paranã e os seus pais são lavradores e analfabetos. Para ela, àquela época do seu nascimento e a primeira infância, a realidade era morar no campo e trabalhar na roça para ajudar na subsistência da família.

Apesar de seus pais serem analfabetos, a docente nos relatou o esforço que eles fizeram para alfabetizá-la, pois compreendiam que o estudo e a qualificação permitiriam um futuro diferente para ela, sendo este desejo um dos mais desafiadores para os seus pais. Entre seus onze irmãos, ela é a única que conseguiu cursar o nível superior.

Percebemos, em sua narrativa, a importância que os pais tiveram na sua vida, pois, mesmo diante das dificuldades, eles não hesitaram em almejar um futuro diferente. Acerca disso, a sua mãe foi caracterizada, na narrativa, como um exemplo de força e superação, sendo alguém em que ela se espelhou e sente orgulho por isso, conforme podemos observar em seu relato,

A minha mãe é Basi, e, assim, meu maior exemplo de vida que eu tenho hoje é minha mãe, pois ela não tem... não é letrada, mas, assim, ela tem a maior leitura de mundo, o que eu tenho hoje, eu aprendi com ela, a maior, meu maior exemplo é minha mãe (Professora Girassol).

Em certo período de sua vida, a professora nos relatou que se mudou para a cidade para estudar, juntamente com os seus irmãos, enquanto os seus pais permaneceram na comunidade rural. Conforme observamos na literatura do estudo acerca da Educação do Campo, esta prática é muito comum. Muitas famílias recebiam e/recebem crianças, em sua grande maioria oriundas do campo, em fase de estudar para morar em suas casas.

Em troca, a criança deveria colaborar nos afazeres domésticos e nas demais atividades da casa. Nesse contexto, involuntariamente, acabavam assumindo grande responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos da família e, em alguns casos, mal conseguiam ir à escola e muitos acabavam desistindo de estudar, como citam os autores Tombini e Saquet (2014),

[...] Os jovens camponeses, em especial, continuam migrando para as cidades para trabalhar, estudar etc., enfim, em busca de melhores condições de vida, deixando de dar continuidade ao trabalho dos seus pais, pois o sonho de uma vida mais tranquila

com um salário mensal está na cidade (Tombini; Saquet, 2014, p. 4).

Nessa fase, ela nos narrou que teve que conviver em casas de outras famílias, tendo que trabalhar em troca de alimentação, moradia e estudo, além de vivenciar diversos tipos de assédio moral e violência psicológica. Apesar dos obstáculos vivenciados, ela se demonstrou grata por aqueles que a acolheram como ser humano e, mesmo que indiretamente, a ajudaram na construção da pessoa que se tornou. Em suas palavras:

[...] morando nas casas dos outros para poder estudar, eles falavam que era para estudar, mas, na verdade, eu não acredito que foi só assim, plenamente, só estudar, porque eles, às vezes você tinha que trabalhar nas casas para poder, por um prato de comida e por um estudo, mas, mesmo assim, eu agradeço aquelas pessoas que me acolheram (Professora Girassol).

Ela nos contou que se inspira muito em sua mãe, pois, apesar de não saber ler e escrever, é uma pessoa que sabe ler a vida, uma mulher batalhadora, que lutou para criar seus filhos com sabedoria e persistência e não desistiu diante das dificuldades. Ideia que corrobora o pensamento de Paulo Freire sobre o termo “palavramundo”, ou seja, “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 10).

Nesse percurso, a narrativa da professora é carregada de lembranças positivas e negativas, mas são experiências que foram tecidas na sua história de vida como ser social, marcada por superações e desafios. Sobre isso, Josso (2010, p. 41) afirma que esse processo narrativo é basilar na formação do sujeito, pois “esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento”.

Nesse caso, é possível perceber que a professora ao narrar sua trajetória vai ganhando consciência das experiências e aprendizagens experienciais construídas na sua história de vida, ao mesmo exige dela um “olhar investigativo” de autocompreensão, produzindo assim identidades e subjetividades que são elementos mobilizados e ressignificados no trabalho com a memória (Bosi, 1994).

4.1 Trajetória Escolar

Neste eixo, analisamos sobre a trajetória escolar da narradora. Por morar, durante a sua infância, na zona rural, a professora relatou que frequentou escolas rurais no Ensino Fundamental. Os desafios eram muitos, a começar que, para chegar à escola, ela recordou que, com seu irmão, ia a

cavalo, bicicleta ou, às vezes, a pé, mesmo nos períodos chuvosos. Ela relatou que, nessa época exaustiva da escola rural de nível fundamental, não conseguiu grandes aprendizados.

Bom, o meu Ensino Fundamental e Médio foram em escola pública, estudei em escola do campo, onde eu tinha que, as séries iniciais, o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, tinha que ir a cavalo, às vezes a pé, às vezes de bicicleta, mas o mais difícil que eu achava era quando tinha que ir a pé, tinha chuva, tinha eu e meu irmão que sempre ia, e eu estudei muito em escola do campo, mas, nesse tempo, acredito que eu não tive grande aprendizado, foi mais quando eu mudei para cidade, que aí, sim, eu consegui me desenvolver (Professora Girassol).

Pela sua narrativa, podemos compreender que as condições para dedicar aos estudos, à época, não eram favoráveis, mesmo tendo vontade de aprender. Mas, diante das adversidades, eles se desdobravam para estar na escola, superando o desconforto e cansaço físico e mental para percorrer longas estradas para estudar, questão referenciada no estudo de Portugal e Souza (2013) acerca das (geo)narrativas de professores atuantes no contexto campesino.

Nesse sentido, a professora relatou que mesmo crianças, enxergavam além das dificuldades, viam a importância de estar na escola a fim de garantir um futuro melhor de vida, lembrando as lições que aprendeu com seus pais. A professora nos contou que as salas de aula eram multisseriadas, com carteiras organizadas em círculo, possuindo materiais simples e às vezes em estado de precariedade. A docente acreditava que aquilo que não servia mais para as escolas da zona urbana era mandado para as escolas rurais, ou seja, retoma a ideia de precarização apresentada pela literatura no quadro teórico do trabalho. Em suas palavras:

A sala de aula no campo era geralmente em círculo, e tinha umas cadeirinhas que eram muito simples, muito pobres mesmo, que eu acho que era tudo de resto que vinha da cidade que ficava nas escolas do campo que eu estudei, antes eu morava na zona rural e, assim, lembrança eu tenho muito pouca desse tempo, mas foi um tempo assim, que me faz refletir até hoje o quanto era difícil, e o quanto hoje as pessoas não valorizam o que tem (Professora Girassol).

Pelo estudo foi possível notar que a prática da classe multisseriada é uma alternativa para as escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente as escolas situadas no campo (Janata; Anhaia, 2015). Muitas dessas instituições foram fechadas por causa do processo de nucleação das escolas, quando as alunas e alunos são transferidas e

transferidos para uma escola na zona urbana mais próxima, transportados e transportadas para as escolas-núcleo por meio do transporte escolar, “advinda da municipalização e da adoção das reformas neoliberais que atingiram também a educação” (Janata; Anhaia, 2015, p. 2).

Um dos pontos a se refletir acerca da nucleação das escolas é que esse processo interfere negativamente no ensino-aprendizagem das e dos estudantes, pois, entre as dificuldades mais encontradas, é possível citar os problemas com transporte escolar, que dificultam o acesso das crianças à escola, como também das professoras e dos professores, principalmente das e dos que se deslocam do espaço urbano para o campo.

Em outras palavras, “a nucleação das escolas do campo e o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes” (Rodrigo; *et al.*, 2017, p. 710). Nos períodos chuvosos, sobretudo, as estradas ficam sem manutenção do município e as crianças, sem ir à escola devido às estradas ficarem intransitáveis. Na narrativa da professora, fica perceptível como tudo foi mais difícil naquela época da sua trajetória escolar. As alunas e alunos tinham que andar a pé para chegar à escola, as salas eram precárias, materiais pedagógicos básicos e, mesmo assim, existiam aprendizado e vontade de estudar.

Apesar de todo avanço na legislação educacional no contexto da Educação do Campo, como a própria Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, a Lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Ainda nos deparamos com muitas dificuldades na escola rural, tais como: a falta de formação das e dos professores nas áreas que ensinam, a falta de infraestrutura, a carência de materiais pedagógicos, a ausência de metodologias inovadoras (Caldart, 2002), dificultando o despertar do interesse das alunas e dos alunos em ir para a escola e desenvolver um bom aprendizado. Nesse caso, existem mais fatores agravantes que favorecem a dispersão e o descaso com a educação para os povos do campo.

Aqui se torna necessário a busca significativa por políticas públicas, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tem se empenhado a conquistar o direito social à educação, visando uma Educação do Campo pautada no respeito às especificidades do campo (Souza, 2008). Segundo nossa colaboradora, naquela época da sua vida escolar, os materiais pedagógicos de trabalho eram, basicamente, o conhecimento do/da professor/a, as cartilhas, o quadro-negro e o giz, ou seja, visualizamos um registro do ensino passivo, sem a construção de uma prática pedagógica visando o protagonismo do alunado.

Ela apontou na entrevista, que as professoras e professores tinham a obrigação de vencer o livro didático, que abordavam conteúdos enviados pelo governo, sem levar em consideração o lugar onde a escola estava inserida e a realidade dos alunos e professores que estudavam naquela escola, ou seja, era um ensino mecânico e descontextualizado (Arroyo, 2004). Nesse sentido, conforme a docente, a mera transmissão dos conteúdos passada na escola não favorecia a conscientização dos sujeitos e nem contribui com a transformação social, exercendo apenas uma função técnica de decoreba dos estudantes, ou seja, um ensino de cunho bancário (Freire, 1996).

Sobre isso, vale ressaltar que a Educação do Campo preconiza em suas diretrizes uma prática pedagógica contextualizada, que contemple as experiências e vivências das e dos estudantes, uma vez que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (Brasil, 2002, p. sn).

Ou seja, antes de se pensar em uma proposta de Educação do Campo, é fundamental promover um diálogo permanente e participativo com os sujeitos do campo, valorizando o protagonismo de suas narrativas como mecanismo para a construção de agendas políticas e a implementação de ações educativas, reconhecendo seus saberes e identidades.

4.2 Percorso acadêmico e profissional

Neste eixo da análise, desenvolvemos uma reflexão sobre o percurso acadêmico e profissional da narradora. A trajetória acadêmica dela iniciou quando ouviu um anúncio da rádio de Paranã – TO, no rádio que funcionava a pilha, lá na fazenda, a respeito do curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Tocantins – Campus Arraias e Tocantinópolis. Segundo ela, prestou o seu primeiro vestibular, obtendo a aprovação, ingressando em uma universidade pública, em um curso voltado para as pessoas que residem no campo, assim como ela.

Ao pesquisar a legislação do referido curso à época da pesquisa foi possível observar a importância da implementação dessa licenciatura aos povos do campo, pois seu objetivo “é promover uma educação, formação e profissionalização alternativa mais apropriada à realidade do campo, de modo a incentivar a permanência do jovem na sua própria região” (UFT, 2020, p. 32). Desse modo, fica perceptível que a proposta do curso é contribuir com a formação de professores e professoras pensada a partir das experiências que envolvem os saberes tradicionais em diálogo com os conhecimentos científicos de maneira humanizador e como movimento de resistência e pertencimento, garantido uma formação e prática pedagógica preocupada com a formação integral do ser humano (Molina; Freitas, 2011).

Seu relato demonstrou que, ao ingressar no curso, vivenciou uma experiência ímpar em sua vida, pois foi algo que a trouxe possibilidades

inimagináveis e uma realidade diferente para uma pessoa que vivia e trabalhava no campo. Por meio do curso, ela busca trazer as experiências da universidade para a sua realidade, como narrado a seguir:

Foi uma experiência, assim, que me fez transformar, foi um divisor de águas, pois eu saí de um lugar onde eu era oprimida e passei pra um lugar onde hoje eu devo tudo, praticamente tudo que eu tenho só curso de Educação do Campo, pois mudou completamente a minha vida, mudou o meu status, a minha posição social que hoje, praticamente, assim, graças a Deus, estou no lugar que eu queria estar, com o salário talvez que eu queria ganhar e estou muito feliz (Professora Girassol).

Conforme os dados obtidos na narrativa, atualmente ela é professora da rede estadual de ensino, na comunidade Bom Jesus da Palma, município de Paranã – TO, lugar onde cursou o seu estágio curricular obrigatório do curso de Educação do Campo e, por meio dele, iniciou a docência na escola, atuando no Programa Mais Educação¹ e, posteriormente, ao concluir o curso, começou a sua docência no ensino regular da rede estadual de ensino.

No tempo presente, ela é especialista em Biologia e, também, está cursando uma Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo pela Universidade Federal do Tocantins. Sobre a sua prática profissional, a professora nos relatou que um dos seus maiores desafios é trabalhar com várias disciplinas em turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Em síntese, o desafio é lidar com o planejamento e desenvolvimento das atividades (Lima, 2007 apud Cruz; Neto, 2012, p. 3). Em escolas do campo, notamos que é comum a interdisciplinaridade, quando a professora e o professor trabalham o conhecimento de forma global, precisando dominar a sua disciplina para estabelecer o diálogo entre ela e as demais. Logo, a docente e o docente se desdobram para trabalhar com diversas disciplinas, além de sua formação.

Em conformidade com Cruz e Neto (2012), em geral, os conteúdos das respectivas disciplinas ministradas pela professora e pelo professor polivalente não são os mesmos aprendidos no seu curso de formação. Isso nos faz refletir a respeito de requerer um aperfeiçoamento das condições curriculares para que a professora e o professor tenham um conhecimento aprofundado de cada disciplina, permitindo o diálogo entre os vários saberes, contribuindo, assim, para o seu desempenho (Souza; Santos, 2007).

Por outro lado, essa assertiva nos remete também à precarização docente vivenciada por muitas professoras e muitos professores no contexto da educação campesina, particularmente, à contratação temporária e à

¹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas (MEC, 2018).

ausência de plano de carreira para as profissionais e os profissionais, baixa remuneração, além da escassez de mão de obra de docentes para trabalhar nesses territórios e péssimas condições de trabalho nas instituições, desde os aspectos estruturais até os recursos pedagógicos (Andrade; Rodrigues, 2020).

Outro aspecto da narrativa da docente foi sobre o papel da sua prática pedagógica no contexto campesino. Para ela, o seu papel é suprir as expectativas da própria comunidade com relação a si mesma. Ela narrou que busca emancipar seus alunos, instigá-los a buscar ingressar em uma universidade, falar sobre a importância que o estudo traz à vida das pessoas e que, por meio dele, a vida da pessoa pode mudar completamente, assim como a dela mudou.

Ser professora aqui no povoado do Bom Jesus é, eu vejo como, assim, uma forma de está devolvendo aquilo que às vezes a comunidade espera de mim, um crescimento, as pessoas me enxergam como uma pessoa que talvez tenha transformado a vida, é, eu me transformei e ser capaz de transformar a vida de mais pessoas, né, me sinto como uma sementinha que é capaz de transformar a vida das pessoas aqui da comunidade. Eu acredito que... trago mais informação, a forma como os alunos pensam na emancipação, na transformação, na importância de ter um curso superior, de ingressar numa faculdade, eu acho que é uma das minhas grandes contribuições, eu sinto que seja importante para eles e para mim também (Professora Girassol).

Na narração da professora, notamos que, ao exercer a docência dentro da sua comunidade, ela busca, com um simples gesto, perpetuar a importância que o ingresso em uma universidade tem, principalmente para jovens de comunidade rural, ou seja, sua prática pedagógica é carregada de saberes advindos da sua própria experiência de vida, demonstrando que o saber do professor é plural (Tardif, 2012).

Nesse caso, sua narrativa carrega também memórias afetivas das experiências e vivências construídas no território campesino, que, no tempo presente, são ressignificadas como processos formativos e aprendizagens existenciais (Josso, 2010). Com esses gestos de incentivo aos estudos, ela estimula o educando e a educanda a construir seu conhecimento, sua cultura e a traçar seus objetivos em sua vida, ajudando a alcançá-los com êxito. Por meio do exemplo de si mesma e de sua prática testemunhal.

5 Considerações Finais

A presente pesquisa se justificou com base no interesse da pesquisadora e do pesquisador em discorrer a respeito das memórias e trajetórias de uma professora, acerca da narrativa do ser-fazer docente na



escola do campo. Com base no objetivo geral deste trabalho que foi analisar a trajetória pessoal e profissional da professora do campo a partir da história de vida –, entendemos que a temática nos proporciona um leque de esclarecimentos sobre a importância de ser professora no contexto do campo.

Dessa forma, não há como dissociar a vida pessoal da sua trajetória profissional, tendo em vista que toda sua “bagagem” é parte do seu processo de construção pessoal/profissional. Ou seja, a sua prática profissional é reflexo da sua construção como ser histórico-cultural. Percebemos, em sua narrativa, as conquistas alcançadas por ela enquanto docente, como também os desafios enfrentados na educação atual e a realidade vivenciada pelas educadoras e educadores do campo no dia a dia.

Ao analisar os limites e as possibilidades vivenciadas pela professora ao longo da sua trajetória de vida e como professora na escola do campo, foi possível concluir que ser professora é estar sempre em construção, um verdadeiro “girassol” em busca de uma nova luz e horizonte de vida a cada dia. Foi possível analisar também que o processo de construção também está relacionado à experiência docente, que vem sendo adquirida no decorrer do exercício da profissão, pois a prática educativa ajuda a construir os saberes e ter melhor desempenho, permitindo pensar no desenvolvimento profissional do professor a partir de saberes que constituem o ser e estar docente.

Concluimos, portanto, que este estudo dispõe de uma conclusão em aberto a respeito do ser professora e professor do campo, principalmente diante dos contextos de formação e desenvolvimento profissional na relação tempo-espço em que docentes vivenciam nas diversas facetas que envolvem a prática pedagógica no contexto campesino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de.; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista** – EDUR, Belo Horizonte, 2020; V. 3.

ARROYO, Miguel. G.; CALDART, Roseli.; MOLINA, Mônica. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. História oral e pesquisa narrativa (auto)biográfica: um diálogo. In: ANDRADE, Everardo Paiva de.; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. **História oral e educação: Experiência, tempo e narrativa**. São Paulo: Letras e Voz, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli. (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.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012.

FONTANA, Roseli. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
JANATA, Natacha Eugênia.; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente**. Florianópolis: 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEITE, Sérgio. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MENEGATI, Regiane. Aparecida.; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. (2005). Nova ruralidade? Contribuições para a compreensão do espaço rural no município de indiana/SP. In: III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária - Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira. **Anais ...Presidente Prudente**, p.1-8.

MOLINA, Mônica Castagna.; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Transformações das figuras de si e do outro na mediação biográfica. **Revista linhas críticas**, v. 29, 2023.

POLLAK, Michael. "Memória, Esquecimento, Silêncio". **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PORTUGAL, Jussara Fraga.; SOUZA, Elizeu Clementino de. Geo(bio)grafias: Narrativas de professores de escolas rurais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição.; VICENTINE, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs). **Pesquisa (auto) biográfica**: Narrativas de si e formação. Curitiba, PR: CRV, 2013.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas, SP: Papirus, 1994.
RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva.; MARQUES, Dayana Ferreira.; RODRIGUES, Adriège Matias.; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de escolas do campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

SOARES, Sebastião Silva.; GUIMARAES, Selva. Memória, identidade e docência: recordações-referência de professores iniciantes na educação superior. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 3, e75550, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOMBINI, Débora Aparecida.; SAQUET, Marcos Aurélio. Migração e relação campo- cidade. **Jornada de pesquisadores sobre a questão agrária do Paraná**, Paraná, v. 7, n. 1, p.12-19, nov. 2014.

Recebido em: 08 de fevereiro de 2025.

Aceito em: 14 de maio de 2025.

Publicado em: 25 de junho de 2025.