

## Narrativa de si: a escola do campo enquanto lugar de pertencimento e autoformação de uma professora

### ARTIGO

**Narla Laurinda Chaves de Aquino** 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil

**Simone Cabral Marinho dos Santos** 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil

**landra Fernandes Caldas** 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil

### Resumo

Em consonância com o processo de autoformação da identidade docente, refletimos sobre a trajetória de uma professora em formação, trazendo à tona lembranças e memórias que a permitiram olhar o território do campo como lugar de pertencimento e de construção pessoal, social e profissional. Para tanto, utilizaremos da narrativa de si de uma das autoras para contextualizar acontecimentos que marcaram sua vida desde a infância, a partir das vivências no campo e do seu processo formativo escolar até a chegada na universidade. Nesse processo de revisitação das suas memórias, podemos dizer que seu encontro com a docência, foi se constituindo na relação familiar, alcançando um novo patamar no curso de licenciatura em Pedagogia, na disciplina de Educação do Campo, quando teve a oportunidade de se compreender enquanto sujeito do campo e como tal, pertencente a este território identitário.

**Palavras-chave:** Narrativa de si. Docência. Escola do Campo.

**Self-Narrative: the rural school as a place of belonging and self-training for a teacher**

### Abstract

In line with the process of self-formation of teaching identity, we reflect on the trajectory of a teacher in training, bringing to light memories that allowed her to look at the countryside as a place of belonging and personal, social and professional construction. To do so, we will use the self-narrative of one of the authors to contextualize events that marked her life since childhood, from her experiences in the countryside and her educational process until her arrival at university. In this process of revisiting his memories, we can say that his encounter with teaching became a family relationship, reaching a new level in the Pedagogy degree course, in the Rural Education discipline, when he had the opportunity to understand himself as subject of the countryside and as such, belonging to this identity territory.

**Keywords:** Self-narrative. Teaching. Rural School.

## 1 Introdução

2

Ao refletirmos sobre a história de vida de professores, é inegável o seu entrelaçamento com a história individual e a memória mediadora da nossa própria vivência. Ao recordarmos, escrevendo sobre a nossa própria vida, fazemos do exercício da narração uma composição que já foi pensada e agora precisa ser dita e/ou escrita. Isso nos remete ao que disse Clarice Lispector: “Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar[...]” (Lispector, 1998, p. 30).

Assim como a autora Clarice Lispector, neste artigo fomos levadas a copiar uma de nós, na expectativa de reconstruir os aprendizados que foram absorvidos ao longo da nossa trajetória de formação. Com essa premissa, trazemos a narrativa de uma das autoras sobre a sua trajetória, que escrevemos no coletivo como parte de um trabalho compartilhado, cada uma deixando o seu modo e tom da escrita.

A subjetividade na maneira de lidar com os saberes profissionais da docência acaba por evidenciar os conhecimentos do professor, assim como do aluno, seus interesses e necessidades, bem como os aspectos socioculturais no processo de ensino-aprendizagem (Hofstetter; Valente, 2017). Os estudos que tratam da vida e do ofício dos professores, principalmente daqueles que atuam na etapa da educação básica, são de grande relevância para o meio acadêmico, pois podem aproximar o mundo da pesquisa e o chão da escola, quebrando a barreira existente entre o universo do Ensino Superior e a escola de Educação Básica. As pesquisas que versam sobre as histórias de vida de professores têm ganhado muito espaço nos últimos anos na academia, não só no Brasil, mas em vários outros países. Esses estudos tiveram início por volta da década de 1970, e autores como Josso (2007), Humberman (2013), Nóvoa (2013), Martins e Tourinho (2017) e Passeggi (2008) demarcaram avanços significativos sobre esse tema, ao longo desses anos.

A compreensão da vida e do ofício de docentes da Educação Básica resultam em um bem social maior, haja vista que esse exercício nos coloca frente a frente com a

nossa realidade escolar, vivenciando todas as experiências que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, no nosso local de luta, na labuta diária entre a teoria e a prática.

Buscamos analisar, através da narrativa autobiográfica, o percurso formativo de uma das autoras deste escrito, que, recém-formada em Pedagogia, traz consigo memórias significativas a respeito de seu processo de identificação com a docência. Por meio de seu relato escrito, buscamos identificar os momentos que a levaram a enxergar o campo como sendo um lugar de construção pessoal e profissional, bem como seu processo de constituição da identidade docente, dentro do processo de autoformação.

Cabe ressaltar que a iniciativa surgiu a partir de uma proposta de trabalho acadêmico da disciplina Educação do Campo, ministrada por uma das autoras no 8º período do curso de pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros, no semestre letivo 2020.2. Na proposta da escrita de si, os discentes teriam que apresentar uma narrativa sobre suas trajetórias escolares e acadêmica, entrelaçadas com as experiências de vida no campo e na escola, fazendo uma interlocução com o ingresso na vida estudantil escolar até a graduação. Para a construção dessa narrativa, levantou-se como questões: de que forma o campo é compreendido como lugar de construção da vida pessoal e profissional? Em que sentido o campo pode contribuir para a autoformação? Como reconhecer o campo enquanto lugar de pertencimento e valorização docente?

Na sequência, logo no primeiro ano do curso de Mestrado em Ensino da UERN/CAPF, essa mesma narrativa, mobilizada pelas provocações acima, foi parte do processo avaliativo do componente curricular “Tópicos Avançados em Memória, Formação e Ensino”, ministrada no segundo semestre de 2022. Essa narrativa também fará parte da dissertação em andamento sobre memórias de professoras de escolas do campo. No decorrer da construção dessa narrativa recorreremos a vários aportes teóricos, cuidamos do aprimoramento da escrita e estendemos a história de vida estudantil até a pós-graduação *stricto sensu*. Portanto, é objetivo desse artigo refletir, por meio da narrativa autobiográfica, a trajetória de uma professora em formação, trazendo à tona

lembranças e memórias que permitiram enxergar o território do campo como lugar de pertencimento e de construção pessoal, social e profissional.

## 2 Caminhos da Narrativa de si

4

Em eras passadas, as narrativas foram historicamente utilizadas para dar conta de fatos e feitos grandiosos da humanidade, seja dissertando sobre a cronologia do mundo, sobre a história das antigas civilizações, dentre outros muitos exemplos. No entanto, foi em meados do século XIX que as narrativas ganharam outros olhares, destacando-se as narrativas de vida, que marcaram um novo paradigma narrativo. Como afirmou Goodson (2017, p. 27), “devemos concebê-la como início não da ‘era das narrativas’, mas da ‘era das pequenas narrativas’”.

Esse movimento das “pesquisas narrativas” alcançou dimensões para além dos grandes fatos e feitos históricos, adentrando em diferentes áreas da sociedade, com ênfase nas expressões que envolviam movimentos artísticos. É notório o grande número de produções que se incumbiram de narrar a vida de indivíduos, seja na literatura, nas composições musicais ou no cinema. Podíamos ver, cada vez mais latente, a criação de filmes utilizando narrativas específicas em seus enredos. Nessa perspectiva, buscando compreender “[...] o contexto social mais amplo desse tipo de narrativa que podemos começar a apreciar os dilemas do trabalho qualitativo, focado nas narrativas pessoais e nos relatos de vida” (Goodson, 2017, p. 37).

Passamos, assim, a utilizar a narrativa autobiográfica como método de pesquisa, por acreditar que ela compreende a experiência e a vivência do sujeito como o ponto de partida para uma investigação qualitativa. Josso (2020, p. 46) enfatiza que a experiência “[...] é forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados”. Para a autora, o

[...] trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação (Josso, 2007, p. 414).

5

A nossa utilização da narrativa autobiográfica enquanto procedimento metodológico busca apreender as marcas da história de vida da professora (autora) em questão, destacando suas vivências no território rural, sua trajetória de escolarização no contexto da educação básica, seu itinerário formativo no espaço acadêmico, bem como a identificação com a educação do campo e a docência. A escrita desta narrativa fez com que se manifestassem tensões, inquietações, processos identitários e formativos, oportunizando à professora se reconhecer ao mesmo tempo enquanto autora, personagem e narradora de sua própria história, como nos ensina Portugal e Souza (2013). Dito isto, consideramos que ser professor se aprende e essa aprendizagem não é forjada no vazio, mas em um ambiente dinâmico e processual. Assim afirmou Moita (2013):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida, é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (Moita, 2013, p.115).

Da citação acima, apreendemos que o diferencial da narrativa autobiográfica se dá pelo fato da mesma ser feita com e/ou pelos sujeitos, e não sobre eles, reconstituindo partes da vida do indivíduo por meio de suas próprias memórias. Por esse motivo, optamos pela narrativa autobiográfica, partindo do presente para compreender o significado social de uma classe de sujeitos do campo. E isso jamais pode ser reduzido à prática de simplesmente contar uma história, pois aí estão presentes o pensamento e a sensação de valorizar e de pertencer a ela.

Ancoradas nos escritos de Josso (2020, 2007), tecemos, então, as histórias de vida da autora, buscando compreender o movimento individual e coletivo nos quais a mesma foi inserida. Fizemos uso da escrita de si, tendo em vista ser “[...] uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos, para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro” (Josso, 2020, p. 45).

Outrossim, a narrativa autobiográfica permite “[...] rever o vivido, narrar o aprendido, experimentando uma maneira de dar sentido e significado ao meu ser social/cultural” (Martins; Tourinho, 2017, p. 153). Igualmente, quando situamos a narrativa de si para construir a trajetória de formação docente, dialogamos com a práxis do domínio de si próprio e da sua formação profissional.

### 3 Os estudos autobiográficos no âmbito da docência

Os anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial foram acompanhados pelo avassalador avanço tecnológico, trazendo consigo uma enorme pressão social sobre o meio educacional, especialmente sobre os professores. Cobrava-se dessa classe que formassem mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho, e a reorganização, por meio da educação, de uma sociedade dicotomizada pelos efeitos da guerra (Nóvoa, 2013). Na visão de Nóvoa (2013), o processo de urbanização aligeirado ocasionou uma cisão entre a vida profissional e a vida individual do professor, causando uma crise na identidade docente. Nesse período, os professores se viram excluídos dos processos de reestruturação educacional e culpabilizados pelas desigualdades sociais.

Nesse viés, a prática docente era permeada por características tecnicistas, que definiam o modelo que caracterizava o “bom” professor daquela época. O entendimento da prática docente tendo como norte a sua funcionalidade ocasiona divergências entre pesquisadores e professores, pois conduz a uma visão reducionista da figura do professor, reduzindo “[...] a profissão docente a um conjunto de competências e

capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (Nóvoa, 2013, p. 15).

O interesse em investigar a trajetória de vida do professor data da década de 1970, como consequência de investigações sobre a vida da humanidade pertinentes a duas naturezas distintas: a psicodinâmica, com os estudos de Freud, e a sociológica, com a Escola de Chicago (Humberman, 2013; Nóvoa, 2013; Martins; Tourinho, 2017). Esses estudos se associam às investigações biográficas e, por consequência, àquelas que se desenvolvem no viés da docência. Assim, os estudos biográficos na docência focam no início da carreira dos professores, ressaltando os momentos marcantes em suas vidas e formações que os influenciaram de alguma forma a enveredarem pelo caminho da docência (Huberman, 2013).

Fica explícito na literatura especializada que os estudos de natureza autobiográfica, em especial na docência, possibilitam análises a respeito da dicotomia existente entre a universidade e a escola básica, facilitando uma certa aproximação entre ambas as instituições. Almeja-se o rompimento das “[...] concepções de que o conhecimento é produzido na universidade, e de que os professores da escola básica são apenas consumidores” (Bueno, 2000, p. 9).

É deveras importante uma mudança de olhares para o ofício e a vida dos docentes, bem como compreender os significados e sentidos que os professores deixam transparecer no exercício de suas práticas. Podemos brevemente revisitar algumas experiências e vivências que nos marcaram ao longo de nossas caminhadas de vida e no percurso formativo, até nos formarmos professores e professoras. Esse exercício de (re)visitar o passado possibilita novas compreensões a respeito das concepções que permeiam o saber e fazer docente. Para que isso aconteça, é necessário adentrar em um universo pautado por narrativas particulares que possam nos conduzir a vivências de momentos marcantes em todo o percurso de nossas vidas (Goodson, 2017).

Passamos, então, a dialogar com a narrativa autobiográfica de uma professora em formação, abrindo as gavetas de suas lembranças, de onde fluíram vestígios da sua

infância, marcas da sua relação com o campo e a passagem para o encontro com a docência.

## 4 Ser e sentir-se do campo: Trilhando os caminhos da trajetória de vida e de escolarização

8

Por meio desta narrativa autobiográfica, discorreremos sobre a trajetória escolar e as experiências de vida da professora/autora. Nesse percurso, trazemos o relato marcado por lembranças da infância, da relação com a família e com o lugar que viveu, cresceu e estudou. Há um universo de possibilidades que se apresentam nesse relato, que não se restringem ao falar de si, mas abre caminhos para entender os resultados e o destino a que se chegou. Afinal de contas, as interações são promotoras de experiência, como afirma Passeggi (2008). Ao conhecermos os caminhos que a professora/autora trilhou na estrada da sua vida, buscamos clarificar o que a levou a se reconhecer e a criar um vínculo afetivo com a docência, bem como ter o entendimento de como se deu seu processo de reconhecimento com o território rural onde foi criada.

A autora/narradora cita a importância dos aspectos ambientais, sociais e culturais na sua identificação profissional em vários trechos de seus escritos, reafirmando a concepção de Nóvoa (1992, p. 7), de que “[...] não é possível separar o ‘eu’ pessoal do ‘eu’ profissional [...]”. Falando do seu universo, do seu lugar, assim a autora destaca na sua narrativa:

Sou filha e neta de professoras. Desde muito pequena este era meu mundo, minha Vó materna, Dona Luiza de Gabriel Tubiba como era conhecida, foi quem abriu os caminhos que mais tarde iríamos enveredar, sempre foi meu exemplo de garra e fibra pelo seu histórico de vida e a maneira como encara até hoje as adversidades. Dona Luiza fez história, sempre lutando para que a educação chegasse para todos, sem distinção de raça, cor ou universo familiar. (Professora. Narrativa. Pau dos Ferros. 25 maio, 2021)

Ao escrever sobre si, a professora/narradora fala de sua família e evidencia o orgulho e o amor que tem por seus familiares. Ao lembrar de sua avó como sendo



exemplo de garra e de certa maneira espelho para as gerações vindouras, a autora faz uma ligação da narrativa com a vida-profissão, do ambiente familiar com o espaço profissional. Essa ligação entre a história familiar e a identidade profissional ressalta importantes traços que marcam sua identidade pessoal e profissional (Portugal; Souza, 2013).

A autora traz, dentro de sua narrativa, a história de personagens de sua família, situando-os no tempo e espaço, frisando as marcas que deixaram em sua história. É o que acontece quando ela traça o caminho percorrido por sua avó na docência, no mesmo território rural que veio a ser sua inspiração:

Nos anos 1960, vovó iniciou sua vida como professora logo que terminou o ensino normal, suficiente para lecionar naquela época. Mais tarde, logo após o Manifesto dos Pioneiros, especificamente com a Lei nº 5.692 de 1971, muitas mudanças ocorreram no seio educacional em nosso país. Vovó precisou fazer Magistério para continuar a lecionar. Sempre visionária, Dona Luiza não desistiu da educação, criou seus nove filhos, trabalhava como professora, era uma religiosa fervorosa, e dona de casa. Lutou até conseguir um grupo escolar para o sítio em que morava, Sítio Capa, município de Pau dos Ferros/RN. Lá alfabetizou os filhos dos agricultores das comunidades vizinhas e todos os seus filhos, além de dar aulas em Marcelino Vieira/RN, montada em um cavalo, meio de transporte mais utilizado naquela época. Conseguiu por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, que muitas pessoas adultas analfabetas pudessem pelo menos assinar seu próprio nome (Professora. Narrativa. Pau dos Ferros. 25 maio, 2021).

A partir desta fala, podemos perceber como se deu o encontro com a docência, o início do processo de identificação da narradora com a profissão, pela vivência do exemplo de sua avó. Paraphrasing Nóvoa (1988), entendemos que o tornar-se professora pode ser vinculado a relações familiares, laços intergeracionais influenciadores, assim como à realização de sonhos, às marcas deixadas por antigos professores, à vocação e experiências vivenciadas, dentre outros fatores.

Minha mãe, Francisca, uma das filhas de Dona Luiza, seguiu sua profissão e logo que concluiu o magistério, começou a dar aulas no grupo escolar que ganhou o nome de meu avô, Escola Municipal Gabriel Antônio Chaves, sítio Capa, Pau dos Ferros/RN. Alguns anos depois casou-se com meu Pai, Pedro Aquino e mudou-se para a casa dele no sítio Morada Nova, Município de Pau

dos Ferros/RN, chão em que nasci e me criei e onde vivem até hoje. Logo consegui uma vaga como professora em um outro grupo escolar, próximo ao sítio de meu pai, Escola Municipal Vicente Ferreira de Aquino, Sítio Pedras Pretas, Pau dos Ferros/RN. Esse foi meu primeiro contato com a vida escolar, mesmo não estando matriculada, pois na época, no início dos anos 1990, não podia matricular crianças menores de 6 anos, muito embora já estivesse sendo assegurado pela Constituição de 1988, o direito de crianças de 0 a 6 anos de frequentarem creches e pré-escolas, como referência à Política Nacional de Educação Infantil, elaborada pela Comissão instituída pelo MEC através da Portaria 1.263/93 (Professora. Narrativa. Pau dos Ferros. 25 maio, 2021).

Esse contato das crianças pequenas com a escola é essencial na formação de cidadãos conscientes de seu papel social e com compreensão do que acontece em seu entorno, pois o ambiente escolar, entendido como um ambiente letrado, em que o saber é sistematizado e codificado, é também carregado de valores e produtos culturais que são partilhados por meio de trocas das experiências vivenciadas (Santos, 2020).

A professora/autora evidencia, em alguns excertos da narrativa, que muito lhe encantava ver sua mãe “dando aula”, embora hoje reconheça que o formato didático por ela utilizado fosse algo conservador, que ficaria conhecido como educação bancária, caracterizando-se como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2020, p. 80). E foi justamente nesse cenário que conseguiu se alfabetizar, mesmo antes de se matricular efetivamente na rede municipal de ensino. Ela lembra também que as condições estruturais da escola eram muito precárias, com sala multisseriada, móveis bem deteriorados e o teto podia desabar a qualquer momento, condições que encontramos na maioria das escolas da zona rural. Corroborando essa afirmativa, Hage (2019) nos aponta que:

Em muitas situações, as escolas multisseriadas encontram-se localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, e cuja população atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que, muitas vezes, não têm prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas etc. Têm infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada quanto à ventilação, à iluminação, à cobertura e ao piso; encontram-se em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma

sala de aula, onde se realizam as atividades da escola e da comunidade (Hage, 2019, p. 182).

A professora/autora também relata que, com medo de que a escola viesse a fechar, sua mãe ofereceu espaço em sua casa para instalar provisoriamente as salas de aula. Assim foi feito. Apesar de perder seu quarto para a sala de aula, ela reforça que não ficou triste naquele momento, o que importava era não perder a oportunidade de estudar e continuar a ter sua mãe como professora.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes de Bases da educação em 1996, que estabeleceu de maneira incisiva os atendimentos das crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, ela pôde se matricular, então foi a partir daí que ela começou de fato a estudar e a trilhar seus caminhos na vida escolar. Como tem afirmado Santos (2020), a LDB 9394/96, quando regulamentou as creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos) no âmbito do sistema educacional de ensino, integrando-a à educação básica, buscou atender à demanda e à luta pela institucionalização desse nível de ensino, historicamente vinculado à assistência. A luta para manter a escola no campo, seja qual for o nível de ensino ou modalidade, representa resistência e reconhecimento do seu local de origem, pois a manutenção da escola no campo é a garantia de que os sujeitos desse território possam afirmar-se por meio da educação e do sentimento de pertencimento ao meio rural (Santos, 2020).

A luta pela escola do campo tem passado por diferentes enfrentamentos, que vão desde a precariedade da estrutura até a ameaça constante de fechamento. Em meio a esses enfrentamentos está o cotidiano do professor e sua metodologia para lidar com a diversidade e, de modo particular, com a classe multisseriada. Essa luta passa pela busca de qualidade de ensino na zona rural e por uma identidade com o campo, mas também pelo direito de ter acesso à escola no lugar onde se vive. Portanto, uma escola de qualidade no campo e do campo, construída sob as bases das lutas sociais do campo e pelo direito de todos à educação (Caldart, 2004).

O fato é que a existência da classe multisseriada nas escolas do campo, ainda que desprovida de uma abordagem pedagógica contextualizada, tem assegurado a

continuidade do ensino no meio rural. A ausência de estabelecimentos próprios para funcionamento da escola no campo foi uma realidade mais comum do que se possa imaginar na história da educação brasileira. Essa realidade faz parte da narrativa da professora/autora, quando descreve como a sua casa se transformava em escola, tendo sua mãe como professora e, ao mesmo tempo, zeladora e a fornecedora da merenda escolar, na sua própria casa. Vejamos o seguinte recorte da narrativa:

E foi ali, no chão da minha casa, com meu quarto emprestado a minha sala de aula, que comecei a ler as primeiras palavras, fazer as primeiras operações matemáticas e escrever no caderno, tirando do quadro (expressão usada na época para dizer que estava copiando o que era escrito no quadro negro). Minha primeira turma era multisseriada, minha mãe nos separava em fileiras de cadeiras por níveis escolares. Na sala tinham dois quadros negros, duas estantes para colocar livros e uma professora para dar conta. O número de alunos era pequeno, mais com idades e níveis de aprendizado divergentes, um verdadeiro desafio para qualquer professor. Os planejamentos eram feitos separadamente, buscando fazer o possível para que o processo de ensino-aprendizagem lograsse êxito da melhor maneira (Professora. Narrativa. Pau dos Ferros. 25 maio, 2021).

Na sala multisseriada ou multiano, a organização ocorre por agrupamento de alunos de diferentes idades e séries/anos na mesma sala, comumente, reunindo alunos oriundos de localidades com menor demanda. Como descreve Bem e Silva (2019):

Ao abordarmos as classes multianos, devemos identificá-las como turmas onde existe um único professor assumindo, muitas vezes, múltiplas funções. Portanto, as classes multianos, ou unidocentes, nos permitem pensar as contradições que permeiam o campo, na atualidade, pois funcionam em escolas compostas por um reduzido número de alunos, em cada ano escolar, de modo que o ensino, nessas classes, requer do professor um grande esforço, bem como habilidades pedagógicas para lidar com as especificidades dessas turmas (Bem; Silva, 2019, p.04).

A organização pedagógica da sala de aula multisseriada ainda é comum em escolas do campo. No entanto, isso não pode ser encarado como um problema maior que justifique as críticas à qualidade da educação. Se assim fosse, supostamente, não teríamos problemas de qualidade em salas seriadas. O desafio a ser enfrentado é o de

fechamento das escolas e a falta de uma política pública voltada à formação e à organização pedagógica da escola do campo.

Ao falar sobre sua infância no campo, a professora/narradora revela o significado que esse território representa para ela. Ela traz à tona as aprendizagens e experiências vivenciadas no meio rural, descreve sua relação com pais, irmãos, e deixa expresso em suas falas os valores adquiridos em suas relações familiares. Havia, em volta, a importância das experiências de vida como formadoras do indivíduo em sua integralidade.

13

Dos desafios lançados pela escola do campo, um dos mais significativos é a chegada até ela. Sobre quando a escola ainda se confundia com a sua própria casa. A professora/autora põe em questão as frequentes “adaptações” realizadas pela mãe para garantir organização pedagógica da sala de aula e da própria vida. No entanto, depois veio o desafio do deslocamento e a permanência na escola, morando distante dos pais. A possibilidade de estudar na comunidade de origem vai cedendo lugar à necessidade de deslocamento para a cidade e lá prosseguir os estudos.

No intuito de nos oferecer uma melhor educação, meus pais nos mandaram para a cidade, eu com 8 e meu irmão com 7 anos, eu fui para casa de minhas tias e ele pra casa de sua madrinha. Não sei como conseguimos ficar tanto tempo separados, o sítio que morávamos era bem distante da cidade, não tinha transporte escolar, então o jeito era ficar a semana inteira lá e ver nossos pais apenas no final de semana. Passada essa fase muito difícil, que julgo ter sido a causadora de muitas dores, traumas e ensinamentos, finalmente apareceu o sonhado transporte escolar, que foi estabelecido pela Lei nº 10.709/2003, estabelecendo que Estados e Municípios garantissem o transporte escolar para todos os níveis e modalidades de ensino. A partir daí já no Ensino Fundamental, na Escola Estadual 4 de Setembro em Pau dos Ferros/RN, onde estudei da quinta a oitava série, nos anos de 2002 a 2005, então comecei a me deslocar todos os dias do sítio até a cidade para estudar. Desde então voltei para casa, graças a Deus! lá para a escola no pau de arara todos os dias, mais conforto era o que eu menos buscava. Mainha deu um jeito de colocar suas turmas em um horário diferente do que eu estudava, para que eu pudesse cuidar de minha irmã mais nova, Nayara, que estava com poucos meses de nascida. (Professora. Narrativa. Pau dos Ferros. 25 maio, 2021).

As lembranças da escola, do trajeto e dos estudos na cidade vão se confundido com as memórias da infância e da juventude. Nessas lembranças, o brincar e o trabalho no campo são reveladores de suas raízes, da diversidade cultural das famílias e da comunidade de que fazia parte. Essa cultura não se coloca como lugar nostálgico e romanesco da vida do campo, mas faz da relação com a terra de origem um instrumento de pertencimento. A dura realidade do campo é atravessada pela necessidade de sobrevivência, em que a criança desde cedo é educada para lidar com as condições sociais específicas da vida interiorana e rural.

Sinto que minha infância foi bem diferente de algumas amigas minhas, fico ouvindo relatos de suas infâncias e imaginando como a minha foi o avesso da delas, primeiro que eu nunca brinquei de boneca, casinha, essas coisas, eu não tive tempo de aprender a brincar. Meus pais sempre me delegaram responsabilidades desde criança. Meu pai era produtor de fumo (matéria prima do cigarro), feijão, milho, algodão e cana de açúcar, além de criador de gado, então sempre tinha uma tarefa para delegar a mim e a meu irmão. Lembrando que não fomos explorados, longe disso, hoje agradeço a meus pais por terem nos criado assim, pois hoje sei dar valor a tudo que tenho e nunca espero que nada caia do céu em minhas mãos, sei que para ter eu preciso lutar e conquistar. Meu Ensino Médio foi na Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo, também em Pau dos Ferros/RN, o concluí em 2008, e fui direto para o Nível Superior em 2009, eu havia passado no meu primeiro vestibular para o curso de Geografia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Neste mesmo ano me casei e fiquei grávida, e em maio de 2010, Deus me presenteou com João Victor, razão de todas as minhas lutas e a quem dedico todas as minhas conquistas. Embora tenha sido uma fase maravilhosa em minha vida, a mesma me levou a trancar o curso de Geografia e dar uma pausa nos meus estudos por uns tempos (Professora. Narrativa. Pau dos Ferros. 25 maio, 2021).

A vida adulta exigiu da professora/narradora o enfrentamento de um novo desafio: a maternidade. A vida cotidiana a obrigou a escolher entre seguir com os estudos na universidade e ser mãe. A pausa nos estudos provocou uma ressignificação da sua experiência de vida, resultando em escolhas profissionais diferentes até chegar à docência.

Buscando encontrar-se profissionalmente, a autora relata que começou a pensar em recomeçar o ensino superior, já que não tinha como voltar ao curso de Geografia,

pois o horário de oferta era inviável, visto que precisava trabalhar durante o dia. Assim, resolveu fazer uma faculdade de Ensino a Distância (EAD), no curso de Serviço Social, mas enfatiza que ainda não estava satisfeita, pois seu interesse sempre foi pela docência. Decidiu então, em 2016, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, buscando ingressar no curso de Pedagogia. Logrando êxito, pôde enfim prosseguir no curso que tanto queria.

A emoção e amor pela profissão se expressam nas entrelinhas da narrativa, quando diz: “Não via a hora de chegar o dia da matrícula para entrar naquele prédio, passear naqueles corredores e me encantar com as aulas daqueles que almejo ser um dia, os professores do Departamento de Educação da UERN, Campus de Pau dos Ferros” (Professora. Narrativa. Pau dos Ferros. 25 maio, 2021).

A professora relata que durante o curso de pedagogia enfrentou muitos desafios, incluindo greves, paralisações e, no ano de 2020 veio a Pandemia do Coronavírus, que para ela se apresentou como sendo o maior desafio de todos. Com a pandemia, foi instituído o isolamento social, necessário para os cuidados com a saúde, o que fez do ensino remoto a saída adequada para seguir com o ensino na UERN. Assim, ela se refere ao ensino no tempo da pandemia:

Até ela chegar, eu havia julgado como maior desafio acadêmico os estágios que tive que conciliar com casa, trabalho e faculdade, mas vi que não, nada pode ser comparado a um tempo de incertezas, de medos e batalhas que nos foram impostas e que não tínhamos outra alternativa. O ensino remoto veio para nos desafiar, não só a nós discentes, mas também aos docentes e toda a comunidade acadêmica, tivemos que nos reinventar e encarar de frente nossos medos e angústias. E foi nesse contexto, no oitavo período da graduação de Pedagogia, que pude ter o contato com a Disciplina Educação do Campo, componente curricular maravilhoso, com discussões de grande relevância para o meio educacional, e posso dizer com muita propriedade que a considero uma disciplina por demais necessária na formação docente. E foi a partir desta, que comecei a projetar meus novos sonhos, o ingresso no mestrado com uma pesquisa sobre Docência na educação do Campo (Professora. Narrativa. Pau dos Ferros. 25 maio, 2021).

Segundo Germano (2011, p. 253), “a conscientização implica um afastamento da apreensão espontânea da realidade e uma postura crítica em que o homem assume

uma atitude epistemológica”. E foi nesse viés, depois do contato com a disciplina de Educação do Campo, já no 8º período, que a autora pôde entender melhor o contexto em que foi alfabetizada, as bases legais que amparam as escolas do campo da época em que ela estudou, as lutas enfrentadas para implementação de políticas de reconhecimento e valorização do povo que vive no campo, e que fazem a Educação do Campo.

De acordo com relatos da autora, durante a apresentação das narrativas propostas pela professora da disciplina do curso de pedagogia, ela pôde perceber, mesmo entre vozes embargadas e soluços, as marcas de vidas permeadas por barreiras e lutas, percebendo ainda que nossas lembranças nos remetiam a um passado que nos impulsiona a cada dia lutar mais por um novo futuro. Ela afirma que “todos nós, narradores de si, mesmo por trás das telas deixávamos transparecer nossos sentimentos naquele momento” (Professora/narradora). De acordo com Josso (2007),

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. (Josso, 2007, p. 416).

Chegando ao final de seu escrito, a professora externa a emoção e a importância do narrar-se, do conhecer-se e de sentir-se sujeito de sua própria história, externando de modo global e dinâmico passagens e acontecimentos que ocorreram nas diversas dimensões de sua vida (Moita, 2013). Isso fica claro quando ela diz:

Passados quase dois anos, me vejo mexendo em minhas gavetas pela segunda vez, encontro-me viajando por meio das memórias de fatos importantes e emblemáticos, que serviram de degraus na construção do meu eu, e que muito contribuíram para meu processo de autoconhecimento e pertencimento de



minhas bases e origens. No abrir de minhas gavetas, busco nas lembranças do passado, experiências e vivências que se entrecruzam com meu processo formativo, com a finalidade de problematizar minha trajetória enquanto sujeito do campo e jovem professora (Professora. Narrativa. Pau dos Ferros. 25 maio, 2021)

17

Em conformidade com Josso (2007), assim se configuram os trabalhos com as narrativas de si e as história de vida. Estas oferecem à autora/narradora uma reflexão sobre sua própria história, ao mesmo tempo que proporcionam uma tomada de consciência sobre as diferentes passagens e representações de si, possibilitando um novo processo de autoformação através de suas próprias vivências.

## 5 Considerações finais

Este artigo objetivou trazer à tona reflexões a respeito dos momentos significativos da trajetória de vida e formação que levaram à professora/autora a compreender o campo como lugar de autoconhecimento e construção pessoal e profissional. Além disso, buscou-se traçar de que maneira vem se constituindo sua prática docente, tendo como base as aprendizagens obtidas nesse espaço e suas contribuições para sua autoformação.

Para isso, a autora, por meio de sua narrativa, revisitou fragmentos da sua trajetória por meio de memórias dos acontecimentos que marcaram sua história de vida e formação. Indagando-se de que maneira enxerga o campo como território de construção da sua vida pessoal e profissional, e como um lugar de construção de seu ser pessoal-social.

Neste processo de visitar memórias, podemos dizer que seu encontro com a docência foi se constituindo na relação com a família de professoras, mas foi sobretudo no curso de licenciatura em Pedagogia, na disciplina de Educação do Campo, que teve a oportunidade de se compreender enquanto sujeito do campo e, como tal, pertencente a este lugar.

Atualmente, a autora se encontra na pós graduação como pesquisadora e expressa muito orgulho ao dizer que investiga o universo da educação do campo. Ela também deixa claro que, sempre que possível, e quando lhe é oportuno, se faz entender e representar-se como sujeito do campo. Essa representatividade pode parecer apenas uma informação de localização territorial nos espaços onde se apresenta, mas dentro dela isso ecoa muito mais forte, pois representa as estruturas que sustentam sua vida e que movem suas memórias.

Para elucidar em que sentido o campo contribuiu para seu processo de autoformação, a autora explicita que esse território vai além de um espaço geográfico, pois é pautado no que aprendeu com ele que a mesma segue construindo sua identidade enquanto docente. É nesse sentido que hoje ela pode ver o campo como sendo o seu lugar de pertencimento.

Ela ressalta que foi no espaço do campo que teve seu primeiro contato com o meio educacional e que pôde interagir com os diversos sujeitos e setores que formam o universo campesino. Essas interações são responsáveis pela constituição de sua prática docente e do seu processo de autoformação.

## Referências

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017, p. 65-86.

BEM, Geralda Maria; SILVA, Cícero. Nilton Moreira. Um olhar sobre o ensino nas classes multianos. **Rev. Bras. Educ. Campo**. Tocantinópolis, v. 4, e5242, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB n..9394/1996).

BRASIL. **Política Nacional de Educação infantil**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/ Centro Gráfico, 1988.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação continuada de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cyntia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000, p. 7-20

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA Orlando, RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, novembro/2001.

GERMANO, Marcelo Gomes. **Uma nova Ciência para um novo senso comum**. Campina Grande-PB: EDUEP, 2011.

GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017, p. 25-47.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho das multisseriadas. In: AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de (Orgs.). **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade**: contextos, fundamentos e práticas /organizadores João Pessoa: IFPB, 2019.

HERNÁNDEZ, Rosa María Torres. Olhar a experiência estética na escrita de si. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017, p. 187-207

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013, p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n.3, p. 413-438, set./dez. 2007.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017, p. 143-165.

MOITA, Maria da conceição. Percurso de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013, p.111-139.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINE, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs). **Pesquisa (auto) biográfica: Narrativas de si e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2008.

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.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Território e educação: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo**. Curitiba-PR: Appris; Mossoró-RN: Edições UERN, 2020.

**Narla Laurinda Chaves de Aquino**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8795-0305>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus Pau dos Ferros. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE), da UERN/CAPF. Professora da Educação Básica.

Contribuição de autoria: Concepção e elaboração do manuscrito; coleta e análise dos dados; discussão dos resultados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5694374465939983>

E-mail: [narlaquino.ped@gmail.com](mailto:narlaquino.ped@gmail.com)

**Simone Cabral Marinho dos Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8338-8482>

Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)– Campus Pau dos Ferros (CAPF)

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do Departamento de Educação da UERN/CAPF e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da UERN/CAPF. É Presidente da Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios (REDE-TER).

Contribuição de autoria: Elaboração do manuscrito, análise e discussão de dados, revisão e aprovação do manuscrito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6921624271452465>

E-mail: [simonecabral@uern.br](mailto:simonecabral@uern.br)

**Iandra Fernandes Caldas**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8338-8482>

Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus Pau dos Ferros (CAPF)

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Docente do Departamento de Educação da UERN/CAPF e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da UERN/CAPF. É membro do corpo diretivo da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed).

Contribuição de autoria: Elaboração do manuscrito, análise e discussão de dados, revisão e aprovação do manuscrito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1211897353707547>

E-mail: [iandrafernandes@uern.br](mailto:iandrafernandes@uern.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Rodrigo Lins dos Santos e Robson Carlos da Silva

## Como citar este artigo (ABNT):

AQUINO, Narla Laurinda Chaves de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; CALDAS, Iandra Fernandes. Narrativa de si: a escola do campo enquanto lugar de pertencimento e autoformação de uma Professora, **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e11757, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11757>

Recebido em 17 de outubro de 2023.

Aceito em 19 de março de 2024.

Publicado em 08 de maio de 2024.