

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# ENTRE CADERNOS E DESAFIOS: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA

Lisiane Fagundes Pozzobon, Oldair José Pozzobon, Helenise Sangoi Antunes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13607>

Submetido em: 2025-09-30

Postado em: 2025-10-15 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ENTRE CADERNOS E DESAFIOS: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA

POZZOBON, Lisiane Fagundes- UFSM -ORCID: [0009-0007-7400-8725](https://orcid.org/0009-0007-7400-8725)

POZZOBON, Oldair José UFSM- ORCID-: [0009-0000-3938-699X](https://orcid.org/0009-0000-3938-699X)

ANTUNES, Helenise Sangoi- UFSM- ORCID: [0000-0001-6503-658X](https://orcid.org/0000-0001-6503-658X)

### Resumo

O estudo narra e analisa a trajetória da professora Filomena Elis Gaspareto Lucion, que atuou em uma escola rural multisseriada na zona rural de Santa Maria-RS. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na perspectiva (auto)biográfica e na história narrada, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à prática docente em contextos de invisibilidade e escassez. A escola multisseriada, marcada por turma heterogênea, ausência de recursos e forte vínculo comunitário, exigiu da professora múltiplas funções e estratégias pedagógicas criativas. Seu relato evidencia a sobreposição de papéis como educadora, gestora, merendeira, faxineira e referência comunitária, expressando uma docência multifuncional na adversidade e no compromisso ético com os educandos. A pesquisa ancora-se em autores como Josso, Arroyo, Caldart, Freire e Molina para discutir identidade docente, memória e a Educação do Campo como campo de disputa política e cultural. A pesquisa revelou práticas inventivas, como a organização das fileiras por série, o uso de tarefas rotativas e o papel afetivo da professora na comunidade. O fechamento da escola, provocado pelo esvaziamento demográfico, representou não apenas perda educacional, mas também simbólica para o território. A reconstrução da memória de Filomena revela a potência dos saberes da experiência e sua relevância para pensar políticas públicas voltadas à valorização da Educação Rural. A partir de sua narrativa, reafirma-se a importância da escola do campo como espaço de pertencimento, resistência e produção cultural, em contraponto à lógica urbano-cêntrica dominante nas políticas educacionais brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Classes multisseriadas; Memória docente; Identidade; Escola rural.

### Abstract

#### **Between Notebooks and Challenges: Memories of a Teacher in a Multigrade Rural School**

This study narrates and analyzes the trajectory of teacher Filomena Elis Gaspareto Lucion, who worked in a multigrade rural school located in the countryside of Santa Maria, Brazil. The research, based on a qualitative approach, is grounded in the (auto)biographical perspective and narrative history, aiming to understand the meanings attributed to teaching practice in contexts of invisibility and scarcity. The multigrade school, characterized by heterogeneous classes, lack of resources, and a strong community bond, required the teacher to assume multiple roles and develop creative pedagogical strategies. Her account

highlights the overlap of roles as educator, administrator, cook, and community reference, expressing a multifaceted teaching practice shaped by adversity and ethical commitment to students. The study is anchored in authors such as Josso, Arroyo, Caldart, Freire, and Molina to discuss teaching identity, memory, and rural education as a field of political and cultural struggle. The research revealed inventive practices, such as the organization of rows by grade level, the use of rotating tasks, and the teacher's affective role within the community. The closure of the school, caused by demographic decline, represented not only an educational loss but also a symbolic one for the territory. The reconstruction of Filomena's memory reveals the strength of experiential knowledge and its relevance for informing public policies that value rural education. Her narrative reaffirms the importance of rural schools as spaces of belonging, resistance, and cultural production, in contrast to the urban-centered logic that dominates Brazilian educational policies.

**Keywords:** Rural Education; Multigrade Classes; Teacher Memory; Identity; Rural School.

### **Entre cuadernos y desafíos: memorias de una profesora en una escuela rural multigrado**

#### **Resumen:**

El estudio narra y analiza la trayectoria profesional de la profesora Filomena Elis Gaspareto Lucion, quien trabajó en una escuela rural multigrado en la zona rural de Santa Maria, RS, Brasil. La investigación, de enfoque cualitativo, se fundamenta en la perspectiva (auto)biográfica y en la historia narrada, con el objetivo de comprender los significados atribuidos a la práctica docente en contextos de invisibilidad y escasez. La escuela multigrado, marcada por clases heterogéneas, ausencia de recursos y fuerte vínculo comunitario, exigió de la profesora múltiples funciones y estrategias pedagógicas creativas. Su relato evidencia la superposición de roles como educadora, gestora, cocinera, limpiadora y referente comunitaria, expresando una docencia multifuncional en la adversidad y compromiso ético con los educandos. La investigación se apoya en autores como Josso, Arroyo, Caldart, Freire y Molina para discutir la identidad docente, la memoria y la Educación Rural como campo de disputa política y cultural. Se revelaron prácticas inventivas, como la organización de pupitres por grado, el uso de tareas rotativas y el papel afectivo de la profesora en la comunidad. El cierre de la escuela, provocado por el vaciamiento demográfico, representó no solo una pérdida educativa, sino también simbólica para el territorio. La reconstrucción de la memoria de Filomena evidencia la potencia de los saberes de la experiencia y su relevancia para pensar políticas públicas orientadas a valorar la Educación Rural. A partir de su narrativa, se reafirma la importancia de la escuela rural como espacio de pertenencia, resistencia y producción cultural, en contraposición a la lógica urbano-céntrica de las políticas educativas brasileñas.

**Palabras clave:** Educación Rural; Clases multigrado; Memoria docente; Identidad; Escuela rural

## 1. Introdução

A educação no campo brasileiro tem sido historicamente marcada por tensões sociais, políticas e econômicas que atravessam tanto os sujeitos quanto as instituições educativas. As escolas rurais, particularmente durante o século XX, funcionaram em contextos de precariedade e invisibilidade, sendo muitas vezes organizadas em classes multisseriadas, com estrutura física limitada, ausência de recursos didáticos e pouco suporte pedagógico para os(as) docentes que nelas atuavam. Tal realidade reflete o descaso do Estado com as populações camponesas, ao não reconhecer suas especificidades culturais e sociais como parte integrante do direito à educação básica de qualidade (Arroyo, 2004; Caldart, 2008; Molina; SÁ, 2020).

No contexto do Rio Grande do Sul, assim como em outras regiões do Brasil, a realidade das escolas rurais multisseriadas tornou-se um símbolo das dificuldades enfrentadas na tentativa de universalizar o acesso à educação. Essas escolas reuniam em uma única sala crianças de diferentes idades e anos escolares, num formato que exigia do(a) professor(a) uma flexibilidade pedagógica e uma multifuncionalidade muito além do simples ensino. O fenômeno das classes multisseriadas decorre da baixa densidade demográfica e da dispersão geográfica das comunidades rurais, sendo adotado como estratégia para garantir o direito à educação em locais remotos (Santos; Cezar, 2006).

Além das condições estruturais, as transformações sociais, como o êxodo rural, a mecanização da agricultura e a reconfiguração dos territórios, impactaram diretamente essas escolas. O processo de urbanização acelerada levou ao esvaziamento das comunidades e conseqüentemente, ao fechamento de escolas, o que reverberou em perdas não só educacionais, mas também simbólicas para os territórios (Caldart, 2008).

Este artigo tem como objetivo narrar e analisar a experiência da professora Filomena Elis Gaspareto Lucion, que dedicou sua vida à docência na Escola Municipal Antônio Reghilin, uma escola rural multisseriada situada em uma pequena comunidade do interior de Arroio Grande, 4º distrito da cidade de Santa Maria-RS. Através da reconstrução de suas memórias, pretende-se compreender as estratégias pedagógicas desenvolvidas, os desafios enfrentados e os sentidos atribuídos ao trabalho docente em um contexto marcado por escassez de recursos e múltiplas atribuições.

Inspirados na perspectiva de Freire (1996), que valoriza a prática educativa como um ato político e ético profundamente enraizado no contexto social, buscamos articular a narrativa pessoal com a reflexão teórica sobre a Educação do Campo, identidade docente e memória profissional. Ao dar voz a Filomena, enfatizamos a importância de reconhecer os saberes produzidos em espaços invisibilizados e a necessidade de políticas públicas que valorizem e fortaleçam a Educação Rural como um direito social e cultural.

## **2. Referencial teórico: identidade docente, memória e educação do campo**

A Educação do Campo constitui-se como campo de estudo e prática que transcende a mera localização geográfica, incorporando dimensões políticas, culturais, econômicas e pedagógicas (Caldart, 2008). A escola rural, longe de ser um espaço homogêneo, é atravessada por dinâmicas complexas que envolvem a construção de saberes locais e a resistência a processos de marginalização.

Miguel Arroyo (2004), destaca a invisibilidade histórica das populações do campo e o impacto dessa condição na precarização das escolas rurais. Segundo Arroyo, a Educação do Campo deve ser compreendida como um espaço de disputa política, onde se confrontam projetos distintos de sociedade. A escola multisseriada emerge nesse cenário como uma resposta adaptativa, porém muitas vezes associada à desvalorização do trabalho docente e à percepção de inferioridade em relação às escolas urbanas.

A identidade profissional dos professores do campo é fortemente moldada por essa realidade multifacetada. Fonseca (2000) ressalta a importância da memória docente na formação da identidade, entendida como um processo dinâmico e relacional que articula experiências vividas, saberes práticos e escolhas éticas. A reconstrução da memória, por meio de narrativas de vida, permite compreender as tensões e contradições inerentes ao exercício da docência no campo.

Freire (1996), contribui para essa reflexão ao afirmar que a prática educativa deve ser um ato de amor e coragem, pautado pela solidariedade e pela busca da libertação dos sujeitos. A docência, especialmente em contextos adversos, exige um comprometimento ético profundo e a construção de uma relação dialógica com os educandos, respeitando sua realidade e cultura.

Além disso, Molina e Jesus (2004), apontam para a necessidade de formação docente contextualizada, que valorize os saberes populares e as múltiplas funções que o(a)

professor(a) rural desempenha, muitas vezes acumulando tarefas pedagógicas, administrativas e sociais. Essa multifuncionalidade, se não reconhecida adequadamente, pode levar ao desgaste profissional e à precarização das condições de trabalho.

Perspectivas socioculturais do desenvolvimento, como as propostas por Vygotsky (1978), também contribuem para a compreensão da aprendizagem em contextos multisseriados, ao enfatizar a mediação social e cultural como elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Em uma sala com alunos de diferentes idades, a interatividade e o compartilhamento de saberes ganham centralidade, demandando do professor estratégias pedagógicas flexíveis e criativas.

A dimensão política da Educação do Campo pode ser compreendida à luz dos conceitos de hegemonia cultural de Gramsci (1978), que problematiza as relações de poder e exclusão que marcam o campo educacional rural. A resistência dos professores, expressa na construção cotidiana de saberes e práticas, constitui uma forma de disputa simbólica contra a marginalização.

### **3. Metodologia**

A seguir, apresentam-se as etapas metodológicas da pesquisa, fundamentada na abordagem qualitativa e (auto)biográfica.

#### **3.1 Abordagem da Pesquisa**

Este estudo está ancorado na abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica, reconhecida como potente instrumento de investigação e formação no campo da educação, especialmente quando se pretende compreender as experiências docentes em contextos marcados por invisibilidades, como a Educação do Campo. A partir do relato de vivência profissional da professora Filomena Elis Gaspareto Lucion, buscou-se compreender os sentidos construídos na prática pedagógica desenvolvida em classes multisseriadas, em uma escola rural do interior de Santa Maria/RS, bem como os saberes produzidos no cotidiano escolar.

A pesquisa (auto)biográfica, segundo Josso (2010; 2020), valoriza a memória como forma de compreender os percursos formativos, destacando o saber da experiência na constituição da identidade docente. Revisitar a trajetória permite ressignificar práticas e entender o desenvolvimento profissional. O relato de Filomena foi concebido como documento vivo, no qual memória e história se entrelaçam. A pesquisa também dialoga

com a história oral (Meihy, 2005), metodologia que privilegia a escuta e o reconhecimento de vozes silenciadas, especialmente adequada ao registro da memória de uma professora atuante na Educação do Campo em condições desafiadoras.

### 3.2 Participante e Campo da Pesquisa

A participante da pesquisa é a professora Filomena Elis Gaspareto Lucion, que atuou por vários anos na Escola Municipal Antônio Reghilin, localizada na zona rural de Santa Maria/RS. A escola atendeu comunidades agrícolas e apresentava características típicas das escolas do campo: turma com número reduzido de estudantes, classes multisseriadas, forte vínculo com a comunidade e escassez de recursos materiais e humanos.

A seleção da participante deu-se de forma intencional, considerando sua trajetória significativa no contexto rural, sua disponibilidade para colaborar com o estudo e a relevância de sua experiência para os objetivos da pesquisa.

### 3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista narrativa, seguindo as orientações de Schütze (1983), que sugere permitir ao entrevistado um tempo inicial livre de fala, sem interrupções, para que organize e narre sua trajetória com espontaneidade e densidade. Posteriormente, o/a pesquisador(a) pode retomar pontos específicos com perguntas adicionais.

A entrevista foi gravada em áudio com autorização da participante e posteriormente transcrita integralmente. Durante a conversa, buscou-se promover um ambiente acolhedor, de escuta ativa e empática, valorizando o caráter dialógico da metodologia, conforme propõe Freire (1996), ao afirmar que toda construção de conhecimento se dá na relação com o outro, no respeito à sua voz e vivência.

A entrevista foi conduzida de forma dialógica, conforme o quadro 1, respeitando os princípios da escuta sensível e da valorização da narrativa livre, mas orientada por alguns eixos temáticos, que ajudaram a estruturar a reconstrução da trajetória da professora Filomena Elis Gaspareto Lucion.

**Quadro 1 – Eixos temáticos e questões da entrevista com a professora Filomena**

<b>Eixo Temático</b>	<b>Questões Orientadoras</b>
<b>O cotidiano da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como era a rotina?</li> <li>• Como ela organizava os conteúdos para várias séries ao mesmo tempo?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como era a relação com a comunidade, com os alunos e com os pais?</li> </ul>
<b>Recursos, dificuldades e criatividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faltavam materiais? Como ela superava isso?</li> <li>• Que estratégias pedagógicas usava?</li> <li>• Como lidava com diferentes idades e ritmos de aprendizagem?</li> </ul>
<b>Fechamento da escola e sentimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que a escola foi fechada?</li> <li>• Como a comunidade reagiu?</li> <li>• Quais são os sentimentos da professora sobre isso hoje?</li> </ul>
<b>Saberes docentes e legado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que ela aprendeu sendo professora nesse contexto?</li> <li>• Que conselho ela daria a futuros professores?</li> <li>• Que valores permanecem mesmo com o fim da escola?</li> </ul>

Fonte: autores (2025)

#### 4. Resultados e Discussões

A seguir, discutem-se os resultados da pesquisa, com foco na experiência docente de Filomena em uma escola rural multisseriada, suas estratégias, desafios e saberes construídos.

##### 4.1 O cotidiano da escola multisseriada: organização e relações

O cotidiano da escola multisseriada revela uma realidade marcada por desafios estruturais, práticas pedagógicas inventivas e relações comunitárias profundamente enraizadas. No caso da Escola Municipal Antônio Reghilin, onde a professora Filomena Elis Gaspareto Lucion atuou, evidencia-se um cenário em que a escassez de recursos, a sobrecarga docente e a ausência de políticas públicas efetivas não inviabilizaram a existência de uma escola, mas, ao contrário, estimularam formas criativas de organização do trabalho pedagógico.

Nas classes multisseriadas, a professora era responsável por organizar o tempo e o espaço para atender simultaneamente alunos de diferentes idades e anos escolares. Essa dinâmica exigia planejamento minucioso, autonomia e forte vínculo com os estudantes. Segundo Caldart (2004), a multisseriação, longe de ser uma deficiência, pode ser compreendida como uma característica própria das escolas do campo, demandando práticas pedagógicas que valorizem o trabalho coletivo e respeitem os diferentes tempos de aprendizagem. No entanto, tal reconhecimento ainda não se materializou nas políticas

educacionais hegemônicas, que tendem a medir a escola rural por parâmetros urbanos (Arroyo, 2004).

A rotina da escola, como narrado por Filomena, era marcada pela rigidez de horários e pela disciplina, aspectos característicos de uma pedagogia tradicional que, à época, estruturava a relação entre professora e alunos. Essa pedagogia autoritária, muitas vezes sustentada pelo rigor e pela obediência, era vista como necessária para a manutenção da ordem em contextos onde a responsabilidade pelo funcionamento da escola recaía quase exclusivamente sobre o(a) docente. Essa organização, ainda que limitadora sob o ponto de vista da participação discente, representava uma forma de resistência frente ao abandono das políticas públicas.

A divisão da sala em fileiras por série, os diários de classe cuidadosamente preenchidos, o uso de dois quadros para separar conteúdos por níveis e o planejamento baseado em listas de tarefas são estratégias que demonstram a capacidade da professora em gerir um ambiente de aprendizagem complexo. De acordo com Fonseca (2003), a multisseriação exige do professor o desenvolvimento de saberes práticos e situados, muitas vezes ausentes na formação inicial. Esses saberes, construídos no cotidiano escolar, constituem o que Nóvoa (1992) denomina como “saberes da experiência”, fundamentais para a constituição da identidade docente.

As relações estabelecidas com a comunidade e com os alunos eram atravessadas por valores de respeito e autoridade. A escola, mesmo em sua precariedade, era vista como espaço de referência, e a figura da professora como uma liderança moral e educativa. A fala de Filomena revela, no entanto, um distanciamento das famílias e uma participação comunitária limitada, o que evidencia os limites da gestão democrática e da corresponsabilidade em muitos contextos rurais. Para Freire (1996), a construção de uma educação humanizadora pressupõe o diálogo entre escola e comunidade, o que, naquele tempo, era dificultado por uma cultura de obediência e por um modelo escolar que não reconhecia os sujeitos do campo como produtores de saberes.

Assim, o cotidiano da escola multisseriada vivenciado por Filomena revela uma docência marcada pela inventividade pedagógica, pelo compromisso ético com a aprendizagem dos alunos e por relações construídas em meio à escassez. Ao mesmo tempo, evidencia tensões entre tradição e transformação, entre isolamento e resistência, entre

precarização e dignidade. Como afirmam Molina e Jesus (2010), a Educação do Campo é marcada por contradições, mas também por potencialidades que emergem da força das histórias de vida dos educadores e da potência formativa dos territórios.

A rotina da Escola Municipal Antônio Reghilin refletia as especificidades do ensino em classes multisseriadas, marcadas por uma lógica de adaptação constante. As aulas, realizadas no período vespertino, tinham início às 13h e término às 17h, com um breve recreio. A organização espacial da sala em fileiras correspondentes a cada série permitia à professora atender de forma sequencial e rotativa cada grupo, aplicando atividades específicas e mantendo o engajamento dos alunos.

Filomena relata: “Eu chegava e dava um trabalho para cada série, depois ia atendendo por turma, assim elas não ficavam sem fazer nada.” Essa estratégia de rotação aproximava-se do que Arroyo (2004) denomina pedagogia da alternância, em que o professor revezava entre práticas reflexivas e atividades práticas para garantir a aprendizagem em um ambiente heterogêneo.

No que se refere às relações interpessoais, prevalecia um modelo pedagógico tradicional, pautado por disciplina rígida e respeito à autoridade docente. “Dava uns gritos e as crianças faziam o que era pedido”, lembra Filomena, indicando um padrão de controle comum nas escolas rurais da época. Caldart (2008) contextualiza essa postura como parte da pedagogia do controle vigente, que priorizava a obediência em detrimento do diálogo.

No entanto, apesar da rigidez, era possível identificar o forte vínculo afetivo e o senso de comunidade que permeavam o cotidiano escolar. A professora não apenas ensinava, mas também preparava a merenda dos alunos, cuidava da limpeza da sala de aula, além de ser uma referência social, reforçando o caráter multifuncional da docência no campo (Molina; Jesus, 2004).

A heterogeneidade etária e de níveis de aprendizagem impunha desafios constantes para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas, uma vez que a escola atendia turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. A necessidade de adaptação de conteúdos e metodologias evidencia a criatividade e resiliência da professora diante da falta de recursos e formação continuada adequada.

#### **4.2 Recursos, dificuldades e criatividade pedagógica**

A precariedade estrutural da Escola Municipal Antônio Reghilin é um retrato das condições enfrentadas por muitas escolas rurais brasileiras no período. Havia ausência de energia elétrica e de água encanada, sendo necessário o uso de poço para o abastecimento. Na falta de sanitários adequados, utilizava-se um banheiro campeiro (patente), confeccionado em madeira, evidenciando o caráter rústico e limitado do espaço escolar. Filomena destaca a responsabilidade pela merenda escolar: “A merenda era comida de verdade, risoto, arroz, feijão. Mas quem fazia era eu.” Essa fala evidencia a sobrecarga de funções da professora, que acumulava atividades pedagógicas, administrativas e até mesmo domésticas, numa rotina exaustiva que extrapolava a mera transmissão de conhecimento.

Em termos de materiais pedagógicos, a oferta era bastante restrita, limitada a giz, cadernos de chamada e poucas folhas para atividades. A improvisação, portanto, tornou-se uma prática cotidiana, e a criatividade da professora foi fundamental para a manutenção do ensino.

A estratégia pedagógica principal era a rotatividade de tarefas entre as fileiras, adaptando atividades às séries e garantindo que todos permanecessem ocupados. A pressão por resultados mínimos e o foco no cumprimento de metas eram marcantes, conforme aponta Freire (1996) ao refletir sobre as limitações do ensino formal em contextos adversos.

A falta de formação continuada adequada e a ausência de apoio institucional também dificultavam o aprimoramento das práticas docentes. Molina e Jesus (2004) enfatizam que a formação dos professores do campo precisa considerar suas realidades específicas para ser eficaz e contribuir para a valorização profissional.

### **4.3 Encerramento da escola: impactos e sentimentos**

O fechamento da Escola Municipal Antônio Reghilin, motivado pelo esvaziamento demográfico da comunidade, teve impactos profundos para a professora e para a comunidade local. A perda da escola representa não apenas a interrupção do acesso à educação no território, mas também o enfraquecimento dos vínculos sociais e culturais construídos em torno da instituição.

A doadora do terreno, senhora Ida Reghilin, já falecida, na época manifestou inconformismo e houve conflitos em decorrência do encerramento. Filomena, emocionada, relata: “Não gosto nem de lembrar.” Esse sentimento de dor e sobrecarga é comum entre

professores do campo, que enfrentam o apagamento de suas experiências e saberes, contribuindo para a desvalorização simbólica do trabalho docente (Fonseca, 2000).

O fenômeno do fechamento das escolas rurais reflete processos mais amplos de transformação socioeconômica, mas também revela a fragilidade das políticas públicas em garantir a continuidade e valorização da Educação do Campo. Conforme Leite e Lemos (2022), o encerramento dessas instituições muitas vezes ignora os aspectos culturais e identitários que a escola representa no território. Mais que um prédio, a escola é espaço de memória, convivência e resistência.

#### **4.4 Saberes docente e legado**

Apesar das inúmeras dificuldades, a trajetória da professora Filomena evidencia a construção de saberes próprios, frutos da experiência e do compromisso com a educação e a comunidade. “Tive que estudar longe da família, alfabetizei meus filhos, fazia tudo sozinha. Mas não me arrependo.”

Esses saberes, conforme Freire (1996), constituem a sabedoria prática que emerge da luta diária, da dedicação e do amor à profissão, mesmo diante das adversidades. O relato sobre a necessidade de “fazer as crianças aprenderem de qualquer jeito” revela uma responsabilização intensa, comum em contextos de escassez, mas também um compromisso ético que atravessa sua prática.

A multifuncionalidade docente, como apontam Molina e Jesus (2004), é uma das marcas mais evidentes do trabalho no campo: o(a) professor(a) atua como educador, gestor, cuidador, merendeiro e referência comunitária. Essa sobreposição de papéis, embora frequentemente desconsiderada pelas políticas educacionais, compõe a identidade profissional dos docentes rurais.

Para Josso (2010), a reconstrução da trajetória docente permite compreender os sentidos atribuídos à profissão e os saberes incorporados ao longo do tempo. A história de Filomena, nesse sentido, é expressão viva da pedagogia do território: aquela que nasce das relações concretas, das práticas cotidianas e do compromisso com a coletividade.

Garcia (2019), reforça que os saberes da docência no campo não podem ser medidos unicamente por padrões acadêmicos convencionais, pois se constituem em uma lógica própria de enfrentamento, adaptação e pertencimento. Valorizar essas experiências é essencial para fortalecer a Educação Rural enquanto direito social.

## 5. Considerações Finais

A trajetória da professora Filomena Elis Gaspareto Lucion ultrapassa os limites de uma experiência individual e constitui-se como um retrato emblemático das contradições, desafios e resistências que caracterizam a Educação do Campo no Brasil. Suas memórias revelam não apenas as dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas, mas também a precariedade da infraestrutura, a multifuncionalidade exigida e a ausência de formação continuada. Além disso, revela também a potência e o compromisso ético que sustentaram sua prática docente em um contexto historicamente invisibilizado.

Ao narrar suas estratégias de adaptação e dedicação, como a organização das aulas multisseriadas em fileiras e a alternância entre grupos heterogêneos, Filomena materializa a pedagogia da alternância que Arroyo (2004), aponta como necessária para a realidade rural. Seu relato sobre a necessidade de “fazer as crianças aprenderem de qualquer jeito” expressa o dilema entre o rigor pedagógico e a flexibilidade exigida pela escassez de recursos, algo que Freire (1996) associa ao compromisso corajoso do educador que busca libertar e transformar a realidade concreta dos educandos.

A memória docente, conforme argumenta Fonseca (2000), é fundamental para a construção da identidade profissional e para a valorização dos saberes acumulados. No caso de Filomena, suas recordações tornam-se um espaço de resistência simbólica contra o apagamento do trabalho rural, reafirmando a importância da escola como espaço de sociabilidade, pertencimento e formação cultural no território do campo. Essa narrativa vivida questiona a hegemonia cultural das políticas educacionais urbano-cêntricas que historicamente marginalizaram as escolas rurais (Gramsci, 1978).

Além disso, os relatos da professora revelam a sobreposição de papéis, que Molina e Jesus (2004) chamam de multifuncionalidade do docente rural, onde o educador assume tarefas pedagógicas, sociais e até domésticas, configurando uma carga de trabalho que extrapola o plano escolar formal. Essa condição evidencia a urgência de políticas públicas que garantam não apenas a infraestrutura mínima, mas também suporte profissional e valorização do(a) professor(a) do campo.

Por fim, é imprescindível que as políticas públicas reconheçam e apoiem as especificidades da Educação do Campo, promovendo formação continuada

contextualizada, valorização do trabalho docente e manutenção das escolas enquanto espaços vivos de cultura, memória e resistência.

## Referências

Arroyo, M. G. **Os desafios da educação do campo**. In: Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (org.). Educação do campo: reflexões teóricas e práticas. Brasília: MEC/SECAD, 2004. p. 17-38.

Arroyo, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Caldart, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Fonseca, Eliane M. da. **A formação de professores para as escolas do campo: desafios e perspectivas**. In: Arroyo, Miguel G.; Caldart, Roseli S.; Molina, Mônica C. (org.). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2003. p. 119-132.

Fonseca, M. O. **Memória e identidade: uma abordagem histórico-cultural**. In: Abramowicz, A. (org.). Formação de professores: saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2000. p. 73-90.

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

Garcia, R. L. **A docência na educação do campo e a valorização dos saberes locais**. Revista Educação e Fronteiras, Dourados, v. 9, n. 25, p. 118-133, 2019.

Gramsci, A. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Josso, M. E. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

Josso, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de João Wanderley Geraldi e Maria Isabel Edelweiss. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Josso, Marie-Christine. **Narrativas de vida e formação**. Tradução de Maria Isabel Edelweiss. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2020.

Leite, S. G.; Lemos, M. D. V. **Políticas de fechamento de escolas do campo: silenciamentos e resistências**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 41, p. 477-494, 2022.

Meihy, José Carlos S. B. **História oral: como fazer, como pensar**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

Molina, M. C.; Jesus, S. M. **Educação do campo: nota sobre a experiência de formação de educadores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, p. 30-45, 2004.

Molina, M. C.; Sá, L. M. **A educação do campo e a pedagogia da alternância: contribuições para a escola pública**. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 31, e20200013, 2020.

Molina, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa: desafios teórico-metodológicos**. In: Molina, Mônica C.; JESUS, Sônia M. de (org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2010. p. 17-30.

Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Santos, A. C.; Cezar, M. M. **A escola multisseriada em questão**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 70, p. 165-180, maio/ago. 2006.

Schütze, Fritz. **Biographieforschung und narratives Interview**. Neue Praxis, Frankfurt, v. 13, n. 3, p. 283-293, 1983.

Vygotsky, L. S. A; **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

#### **Contribuição de autoria**

A autora é responsável pela concepção, escrita, análise e revisão final do manuscrito, conforme a taxonomia CRediT.

#### **Conflito de interesses**

A autora declara não haver conflito de interesses na elaboração e submissão deste manuscrito.

#### **Disponibilidade de dados**

Não se aplica. Este estudo baseia-se em narrativa (auto)biográfica e não gerou conjuntos de dados estruturados.

POZZOBON, Lisiane Fagundes ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-7400-8725>

POZZOBON, Oldair José ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3938-699X>

ANTUNES, Helenise Sangoi ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6503-658X>

#### **Aprovação do Comitê de Ética**

Este estudo, de natureza (auto)biográfica e memorialística, envolveu entrevistas com consentimento verbal dos participantes, sem coleta de dados sensíveis ou exposição a riscos. Conforme a Resolução CNS nº 510/2016, não se aplica a obrigatoriedade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.