

POR QUE PESQUISAR PROFESSORAS CAMPONESAS? NARRATIVAS DE MEMÓRIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos ¹
Francisco Ari de Andrade ²

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância de investigar trajetórias de professoras camponesas no contexto da história da educação brasileira, com ênfase no Ceará. Ao tomar como ponto de partida a pergunta “por que pesquisar professoras camponesas?”, o estudo propõe-se a tensionar os silêncios historiográficos que ainda persistem em relação às experiências docentes desenvolvidas em territórios rurais, frequentemente invisibilizadas pelas narrativas oficiais. Por meio de uma abordagem qualitativa, teórico-reflexiva e de base historiográfica, fundamentada em estudos sobre memória (BOSI, 1994) e história da educação (LUCA, 2023; NÓVOA, 1998), a pesquisa busca reconhecer essas mulheres como protagonistas na constituição de espaços educativos que extrapolam a escola, alcançando dimensões comunitárias, políticas e afetivas. Ao reivindicar a centralidade da experiência, da oralidade e da territorialidade como categorias analíticas, o artigo contribui para o debate sobre os usos da memória como fonte legítima para a escrita da história da educação. Reconhecer as professoras camponesas como intelectuais orgânicas e articuladoras de saberes locais é um gesto político de resistência ao epistemicídio e à lógica excludente das epistemologias coloniais. Longe de esgotar a necessidade de investigações mais aprofundadas na área, o presente trabalho busca contribuir com o enfrentamento dos silenciamentos epistêmicos que, por longos períodos, marcaram a trajetória das mulheres camponesas na história da educação brasileira, ao mesmo tempo em que aponta caminhos possíveis para uma historiografia mais inclusiva, plural e comprometida com os sujeitos populares.

Palavras-chave: História da educação, narrativas docentes, memória, professoras camponesas.

1. INTRODUÇÃO

Por que pesquisar professoras camponesas? A pergunta que dá título a este artigo não é apenas retórica, mas carrega uma inquietação ética, historiográfica e política diante dos silêncios que ainda persistem na história da educação brasileira. As experiências docentes desenvolvidas em territórios rurais, especialmente aquelas protagonizadas por mulheres camponesas, continuam sendo frequentemente invisibilizadas pelas narrativas oficiais, que privilegiam os grandes centros urbanos, os marcos institucionais e os sujeitos considerados “letrados” segundo padrões ocidentais e coloniais.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: sannyramos14@gmail.com;

² Orientador. Dr. Francisco Ari de Andrade, Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: professorari.ufc@gmail.com



Este artigo propõe-se a refletir sobre a importância de reconhecer e valorizar a atuação das professoras camponesas como protagonistas na constituição de espaços educativos que extrapolam os muros da escola, alcançando dimensões comunitárias, políticas e afetivas. Trata-se de compreender essas educadoras não como exceção ou curiosidade, mas como sujeitos históricos que articularam saberes locais, organizaram estratégias pedagógicas a partir de suas realidades e resistiram aos processos de apagamento que marcaram a formação do campo educacional no Brasil, sobretudo no Nordeste.

A escolha por uma abordagem qualitativa, teórico-reflexiva e de base historiográfica se justifica pela intenção de tensionar os modos tradicionais de se escrever a história da educação, incorporando a memória, a territorialidade e a experiência como categorias analíticas centrais. Ao invés de operar com fontes oficiais ou documentos normativos, esta pesquisa se fundamenta em produções teóricas e estudos já consolidados que tratam da docência no campo, da história oral e da constituição da identidade camponesa, com destaque para os trabalhos de Ecléa Bosi (1994), Paul Thompson (1992), Tânia Regina de Luca (2023), Antonio Nóvoa (1998), entre outros.

Assumindo uma perspectiva crítica diante do epistemicídio que ainda marca as epistemologias acadêmicas, este trabalho se posiciona a favor de uma historiografia mais inclusiva e plural, que reconheça nas narrativas de vida e nas práticas cotidianas das professoras camponesas formas legítimas de produção de conhecimento. Ao tomá-las como intelectuais orgânicas — no sentido gramsciano — e articuladoras de saberes profundamente vinculados à vida comunitária, pretende-se contribuir para o debate sobre os usos da memória na escrita da história da educação, ao mesmo tempo em que se enfrenta os silenciamentos epistêmicos que incidem sobre os sujeitos populares.

Este artigo está estruturado em três partes principais: a metodologia utilizada para desenvolver a reflexão proposta; o referencial teórico que sustenta a discussão sobre memória, docência e território; e, por fim, a análise crítica das categorias envolvidas e suas implicações para uma leitura mais sensível e comprometida da história da educação rural no Brasil.

2. METODOLOGIA

Para a escrita deste artigo, optou-se por uma abordagem qualitativa, teórico-reflexiva e de base historiográfica. A escolha metodológica está ancorada no entendimento de que a escrita



da história da educação não se limita à reconstituição cronológica de fatos, mas exige uma análise crítica das narrativas, das ausências e dos silêncios que perpassam a constituição do campo educacional brasileiro.

Inspirado nas contribuições de autoras fundamentais para a história das mulheres, como Michelle Perrot e Natalie Zemon Davis, este trabalho adota os pressupostos de uma historiografia comprometida com a valorização das experiências cotidianas e das vozes historicamente marginalizadas. Atuando a partir da segunda metade do século XX, Perrot e Davis foram pioneiras ao investigar o cotidiano de sujeitos anônimos, sobretudo mulheres, com ênfase em narrativas do século XIX. Suas produções dialogam com os fundamentos da micro-história e da história cultural, articulando-se ao movimento inaugurado pela revista *Annales*³, que também exerceu forte influência na historiografia brasileira contemporânea.

A memória, que neste trabalho constitui uma das principais categorias analíticas, é compreendida como mais do que um repositório de informações passadas: trata-se de uma dimensão viva, sensível e constitutiva da identidade e da experiência. Agostinho (2007, p. 100), um dos grandes filósofos da Antiguidade, em sua obra *Confissões*, descreve a memória como um “palácio vastíssimo” que abriga sensações, afetos, imagens e ideias. Ao fazê-lo, convida-nos a reconhecê-la não como mero reflexo do passado, mas como uma criação ativa, que reorganiza o vivido em permanente diálogo com o presente.

Nesse sentido, a memória é concebida como fonte legítima e portadora de densidade histórica, conforme defendem Ecléa Bosi (1994), Paul Thompson (2002) e Jacques Le Goff (1990). Trata-se, portanto, não de um estudo empírico baseado na coleta de dados de campo, mas de uma reflexão construída a partir da análise crítica de produções teóricas e de narrativas já registradas por outras pesquisas.

A perspectiva metodológica aqui adotada recusa tanto a pretensa neutralidade absoluta exigida do pesquisador no século XIX quanto a subjetividade radical que aprisiona o historiador em seu próprio ponto de vista (Luca, 2020). Busca-se, assim, o difícil equilíbrio entre envolvimento e distanciamento crítico, necessário à elaboração de uma narrativa historicamente situada e eticamente comprometida.

³ A chamada *Escola dos Annales* surgiu na França em 1929, com a criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale* pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Essa corrente marcou uma ruptura com a história tradicional, centrada em grandes personagens e eventos políticos, propondo uma nova abordagem baseada na interdisciplinaridade, na longa duração (*longue durée*), no cotidiano e nas estruturas sociais. Ao longo do século XX, teve importantes desdobramentos com autores como Fernand Braudel, Jacques Le Goff e Georges Duby, influenciando fortemente a renovação historiográfica no Brasil.



Como procedimento analítico, privilegia-se a articulação entre três categorias centrais: **memória, territorialidade e experiência**. Tais categorias são compreendidas não como dados brutos, mas como eixos de problematização que permitem refletir sobre a constituição de espaços educativos no meio rural e sobre a atuação das professoras camponesas como intelectuais orgânicas, articuladoras de saberes e produtoras de conhecimento situado.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Ao eleger como foco de investigação a trajetória de professoras camponesas, este trabalho se insere no campo das pesquisas que articulam história da educação, memória e identidade docente a partir de uma perspectiva territorializada. Compreende-se que investigar professoras do campo exige considerar os grupos familiares e comunitários aos quais pertencem, suas formas de organização social e os modos de vida transmitidos entre gerações. Trata-se de um conhecimento histórico e pedagógico produzido e reproduzido de forma empírica, incorporado ao cotidiano e às práticas de vida.

Segundo Holly (1995, p. 82), “há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam”. Ao considerar tais aspectos, a pesquisa se ancora na ideia de que o desenvolvimento profissional docente não pode ser desvinculado da experiência cultural, territorial e afetiva das educadoras do campo, cujas histórias de vida se entrelaçam com os movimentos coletivos de resistência e produção de saberes em suas comunidades.

Ao me referir às mulheres que protagonizam este estudo como camponesas, adoto a perspectiva de Woortmann e Woortmann (1997), para quem o campesinato é um modo de vida que articula saberes, simbologias e estratégias socioprodutivas próprias, em diálogo com a natureza e em oposição parcial à lógica dominante do capital. Para os autores, “o camponês deve ser percebido como agente ativo da sua reprodução socioeconômica, capaz de desenvolver estratégias [...] pelas quais se opõe e manipula o sistema envolvente que o subordina” (Woortmann; Woortmann, 1997, p. 2). Nesse sentido, ser camponesa é mais do que exercer um ofício vinculado à agricultura — é pertencer a uma tradição de vida que guarda valores, práticas e conhecimentos ancestrais, frequentemente invisibilizados pelas narrativas institucionais.



A história de professoras camponesas é indissociável da história de sua comunidade e de seus modos de viver, ensinar, crer e resistir. Trata-se de sujeitos que, antes de serem educadoras, são guardiãs de práticas culturais, tradições e saberes que se manifestam no cotidiano. Como enfatiza Freire (2017), é no processo de criação e recriação do mundo que os sujeitos fazem cultura e, ao fazê-lo, tornam-se protagonistas de sua própria história: “A partir das relações do homem com a realidade [...] vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor [...] Faz cultura” (Freire, 2017, p. 60).

É por meio do estudo do cotidiano — dos modos de morar, falar, trabalhar, celebrar e ensinar — que se torna possível compreender a identidade de uma professora camponesa. O cotidiano, como espaço de socialização e resistência, é também o lugar onde se produzem memórias e narrativas. Essas memórias, por sua vez, não pertencem apenas ao indivíduo, mas constituem experiências coletivas que ressignificam o passado e sustentam sentidos de pertencimento. Para Russo (1998), a memória permite “resistir à alteridade, ao que muda, às rupturas”, sendo elemento essencial para a construção da identidade de si e dos outros (Russo, 1998, p. 94–95).

Pollak (1989) reforça essa dimensão coletiva da memória ao analisar como sujeitos em contextos periféricos e comunitários — como as camponesas nas escolas rurais — compartilham relatos, histórias e rituais que formam uma base comum de significados. A memória, nesse sentido, “é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar”, e se insere em “tentativas de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais” (Pollak, 1989). A escola e a família, nesse processo, aparecem como os primeiros espaços de sociabilidade e de transmissão cultural.

No contexto da docência, é fundamental considerar que o desenvolvimento profissional do educador é um processo contínuo, que ocorre em diálogo com sua trajetória de vida, seus conflitos, suas práticas e os sentidos que atribui à própria profissão. Como aponta Perrenoud (2001), o professor não pode mais ser compreendido como um sujeito isolado dentro da sala de aula. Ele é parte de uma coletividade escolar, comunitária e política, que molda suas práticas e o interpela como sujeito histórico. Ao destacar essa dimensão coletiva, Perrenoud (2001, p. 57) afirma: “a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências nos espaços da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local”.



Essa compreensão se alinha à leitura crítica de Freire (2018), ao afirmar que o professor é atravessado por forças que o impulsionam à assunção de si, mas também por mecanismos que buscam sua adaptação aos interesses dominantes. “[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (Saviani, 2008, p. 25). Daí a importância de se compreender o professor como sujeito em luta — não apenas política, mas também simbólica, afetiva e cultural.

Por fim, ao lançar um olhar atento à história de vida de professoras camponesas, o que se busca é compreender como suas experiências atravessam suas práticas pedagógicas, sua permanência na comunidade e seu papel enquanto produtoras de saberes. É nesse encontro entre memória, território e docência que se constrói uma identidade profissional situada, resistente e profundamente enraizada nas formas de vida do campo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A invisibilização das professoras camponesas na história da educação.

A invisibilização das professoras camponesas na história da educação reflete a forma como o conhecimento historicamente legitimado tem operado pela via da exclusão. O protagonismo dessas mulheres, atuantes em contextos marcados pela precariedade de recursos e pelo afastamento dos centros de poder político e educacional, raramente ocupa espaços valorizados nos registros oficiais, sobretudo no cânone ocidental. No entanto, elas protagonizaram práticas educativas densas e significativas no cotidiano das comunidades rurais — experiências que permanecem vivas por meio da história oral e das narrativas compartilhadas pelos moradores desses territórios.

Ao analisarmos livros e produções científicas que narram a história da educação, deparamo-nos, em geral, com autores homens, brancos, de origem urbana e posição econômica privilegiada. As fontes mobilizadas por esses estudos também costumam reproduzir esse perfil. Quando as mulheres são mencionadas, figuram em papéis coadjuvantes ou de pouca relevância histórica — senhoras do lar ou, no mais alto patamar, mães de homens considerados notáveis.

Suas trajetórias individuais e coletivas, desde a Antiguidade, são contadas à margem do centro do acontecimento histórico. Como nos alerta Tânia Regina de Luca (2023), a escrita da



história implica escolhas — e tais escolhas revelam disputas por poder simbólico. Optar por ouvir as experiências de mulheres camponesas significa, portanto, romper com a lógica do silenciamento e dar centralidade a sujeitos que, ao longo do século XX, ocuparam posições subalternizadas tanto no espaço social quanto nos registros da memória coletiva.

No caso da história da educação cearense, os registros sobre a atuação de mulheres como educadoras são igualmente escassos. Um dos primeiros nomes femininos a figurar de forma oficial é o de D. Ana Clara de Encarnação, nomeada por provisão do governador Bernardo Manuel de Vasconcelos em 16 de novembro de 1791 (MENEZES, 2011, p. 18). Ainda assim, sua presença é registrada de forma pontual e sem maiores detalhes sobre sua prática pedagógica, o que reforça a tendência à marginalização das mulheres no relato histórico institucional.

É nesse contexto que emerge a urgência de tensionar os silêncios historiográficos. Escolher narrar as experiências de professoras camponesas é um gesto político e epistemológico no campo da história da educação — um chamado à escuta de vozes que sustentaram práticas pedagógicas potentes, mesmo à margem do que se convencionou nomear como “escola”.

4.2 As formas de resistência e atuação educativa nos territórios rurais.

Nos territórios rurais, as práticas educativas constituíram, historicamente, formas de resistência diante da ausência — ou da precariedade — de políticas públicas voltadas à escolarização do campo. A atuação das professoras camponesas se insere nesse contexto como um movimento de luta cotidiana, em que ensinar não era apenas transmitir conteúdos escolares, mas um ato de afirmação da vida, da cultura e dos saberes locais. Essas mulheres ocuparam o papel de educadoras, mezinheiras⁴, lideranças comunitárias e religiosas, sendo também pontes para o acesso a direitos e à cidadania.

Diante da ausência do Estado, muitas dessas mulheres impulsionaram estratégias autônomas de organização social em suas comunidades. Escolas nasceram improvisadas em igrejas, sedes de associações ou nas varandas de suas casas. Nessas experiências, a sala de aula se confundia com o espaço doméstico, e o tempo do estudo com as rotinas do campo. O currículo era atravessado por elementos da vida rural: o ciclo das colheitas, os saberes sobre a terra, a oralidade como instrumento de aprendizagem.

⁴ Mulheres mestras dos saberes tradicionais sobre plantas medicinais.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Disponível em: <https://ufca.edu.br>. Acesso em: 07 jul. 2025.



Essas práticas, embora à margem do sistema educacional oficial, constituem expressões legítimas de formação e conhecimento. Como lembra Paulo Freire (2017), a educação vinculada à vida — e não apenas à palavra escrita — é aquela que emancipa e transforma. As professoras camponesas, ao ensinarem com o que tinham e onde podiam, desafiaram a lógica da exclusão, promovendo o acesso à leitura e à escrita sem romper os vínculos com a realidade dos sujeitos do campo.

Conforme aponta Nóvoa (1998), as histórias de vida de professores e professoras constituem um território epistemológico legítimo para compreender os processos de formação docente. No entanto, quando se trata de mulheres camponesas, esse território é frequentemente desconsiderado.

4.3 A memória como gesto político e pedagógico.

Quando professoras camponesas compartilham suas histórias, estão não apenas narrando uma trajetória individual, mas reivindicando sua presença na história da educação. Para Ecléa Bosi (1994), a memória é uma forma de resistência contra o apagamento, e sua escuta deve ser orientada por uma ética do respeito, da escuta ativa e da restituição da dignidade da experiência. Assim, a memória é mais do que uma evocação do passado — ela é um gesto político e pedagógico, especialmente quando mobilizada por sujeitos historicamente silenciados.

Ao tratar a memória como fonte e método, Paul Thompson (1992) destaca que o testemunho oral subverte as formas tradicionais de produção do conhecimento, pois rompe com a exclusividade dos documentos oficiais e confere centralidade à experiência vivida. Nesse sentido, recolher, registrar e analisar as narrativas das professoras camponesas não é apenas um gesto metodológico: é uma escolha ética e política que busca reconstruir os sentidos atribuídos à escola, ao ensinar e ao viver em comunidade.

No campo da educação, a memória docente é também uma forma de formação: forma quem ouve, quem narra e quem investiga. Quando uma professora camponesa conta como criou sua sala de aula na varanda de casa, como alfabetizou com os materiais que tinha, ela está partilhando um saber pedagógico situado — um saber que revela não apenas sua prática, mas também as condições históricas e sociais em que se constituiu o cenário educacional nas comunidades rurais.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos refletir sobre a importância de escutar e registrar as trajetórias de professoras camponesas no contexto da história da educação, com ênfase no cenário cearense. Partimos da pergunta “por que pesquisar professoras camponesas?” como provocação inicial para tensionar os silêncios historiográficos que ainda recaem sobre as experiências educativas vividas e produzidas nos territórios rurais.

A invisibilização dessas mulheres nos registros oficiais não é fruto do acaso, mas da forma como a historiografia da educação, durante muito tempo, priorizou instituições, reformas e sujeitos letrados vinculados aos centros urbanos. Em contrapartida, as narrativas orais dessas educadoras revelam práticas pedagógicas enraizadas no cotidiano, marcadas por vínculos afetivos, saberes tradicionais e estratégias de resistência frente à ausência do Estado.

Como vimos, a memória, enquanto fonte e método, constitui-se como gesto político e pedagógico, especialmente quando mobilizada por sujeitos historicamente silenciados. Ao compartilharem suas histórias, as professoras camponesas não apenas reafirmam sua presença na história da educação, mas contribuem para a construção de outras epistemologias — situadas, comunitárias e comprometidas com a vida no campo.

Reconhecer a docência camponesa como prática educativa legítima é também um ato de justiça histórica. Nesse sentido, a escuta dessas narrativas não é apenas uma escolha metodológica, mas uma postura ética diante da produção do conhecimento. Ao trazê-las para o centro do debate, reafirmamos que outras histórias são possíveis — e que, ao contá-las, educamos e transformamos.

6. AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelos dons e saberes concedidos a esta pesquisadora, que faz uso de todos os sentidos para escrever a grande história — uma história que, ao ser narrada, entrelaça-se à sua própria trajetória de vida.

Aos meus avós, em especial à minha avó, professora Judite Pacheco, fonte de inspiração para este e outros escritos sobre professoras camponesas.

Aos meus pais e à minha irmã, que trilharam comigo os caminhos da educação camponesa.



Aos meus filhos e ao meu esposo, pelo apoio, paciência e incentivo nas horas dedicadas ao estudo e à pesquisa.

Ao professor Ari de Andrade, meu orientador, luz e centelha na caminhada desta pesquisadora.

Aos leitores, que dedicam seu tempo a apreciar esta escrita.

7. REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

HOLLY, Mary Louise. Escrever para refletir sobre a prática. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 82–99.

LUCA, Tânia Regina de. *Práticas de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2023.

MENEZES, Djacir. A educação no Ceará. In: GIRÃO, Raimundo (org.). *O Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 333–348.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

RUSSO, Jane. Memória e identidade: uma leitura psicanalítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 91–98, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOORTMANN, Ellen F.; WOORTMANN, Karl. *Pensando o campesinato: uma leitura da obra de Eric Wolf*. Brasília: Editora da UnB, 1997.

