



**VIDA-PROFISSÃO DE UMA PROFESSORA DO CAMPO/ROÇA:
(Auto)Biografia como método de imersão na docência**

**THE LIFE-PROFESSION OF A TEACHER FROM A RURAL AREA:
(Auto)Biography as a method of immersion in teaching**

**VIDA-PROFESIÓN DE UNA MAESTRA CAMPO/RURAL:
la (Auto)Biografía como método de inmersión en la enseñanza**

Antonio José de Souza ¹ <https://orcid.org/0000-0003-3416-5527>
Hildeci Santana Magalhães dos Santos ² <https://orcid.org/0009-0002-0457-1321>

¹ Pós-Doutorando em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica; Doutor em Família na Sociedade Contemporânea (UCSal) – com período sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris). E-mail: tonnysouza@gmail.com.

² Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano/Campus Serrinha); Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Água Fria/BA – Brasil. E-mail: hsm saf@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho é parte de um estudo maior, orientado pelo primeiro autor, implicado com a vida-profissão de uma professora do campo/roça, a segunda autora; quer dizer: uma pesquisa (Auto)Biográfica na qual a história de vida em formação-profissão foi analisada a partir de diferentes teóricos(as) e à luz do contexto histórico; tendo os seguintes objetivos: refletir, a partir do relato de vida-profissão de uma professora do campo/roça, sobre a Educação do Campo; e analisar os fatos narrados com atenção aos aspectos da interioridade/exterioridade de uma professora em formação-profissional. Dessa imersão, chegou-se aos seguintes achados: 1º) a família como o lugar da identidade (igualdade e diferença), uma comunidade cultivada dentro de-si, de-nós e no mundo-lá-fora, articulando a vida, o trabalho, o sustento e as aprendizagens; 2º) a experiência da professora (pesquisadora e objeto da pesquisa) como estudante de classe multisseriada na escola da roça; 3º) a necessidade de continuar a formação escolar no trânsito roça-cidade; 4º) a ausência do contexto campo/roça na educação básica e na formação como docente; 5º) a persistente ausência e rejeição da/à Educação do Campo/roça, inclusive, nos documentos oficiais das escolas; 6º) a naturalização da prática pedagógica urbano-cêntrica em escolas do campo/roça e 7º) a demanda em reconhecer, na prática pedagógica e política das escolas, os aspectos culturais e identitários das comunidades do campo/roça, ressaltando as dimensões sócio-históricas dos saberes das(os) alunas(os) e suas famílias.

Palavras-chave: docência; campo e roça; pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This work is part of a larger study, guided by the first author, concerning the life and profession of a rural teacher, the second author; that is to say: an (Auto)Biographical research in which the life story in professional formation was analyzed from different theorists and in light of the historical context; having the following objectives: to reflect, based on the life-profession account of a rural teacher, on rural education and to analyze the facts narrated with attention to aspects of the interiority/exteriority of a teacher in professional training. The following findings emerged from this immersion: First, the family as the place of identity (equality and difference), a community cultivated within itself, within us, and in the world-outside, articulating life, work, sustenance and learning; Second, the experience of the teacher (both a researcher and the object of the research) as a student in a multigrade class in a school in a rural area; Third, the need to continue schooling in the countryside-city transit; Fourth, the absence of the rural context in basic education and in teacher training; Fifth, the persistent absence and rejection of/to rural education, including in official school documents; Sixth, the naturalization of urban-centric pedagogical practice in rural schools; And seventh, the demand to recognize, in the pedagogical and political practice of schools, the cultural and identity aspects of rural communities, highlighting the socio-historical dimensions of the knowledge of students and their families.

Keywords: teaching; rural área; (auto)biographical research.

RESUMEN

Este trabajo es parte de un estudio más amplio, guiado por el primer autor, acerca de la vida y profesión de un maestro rural, el segundo autor; es decir: una investigación (Auto)Biográfica en la que se analizó la historia de vida en la formación profesional desde diferentes teóricos y a la luz del contexto histórico; teniendo como objetivos: reflexionar, a partir del relato de vida-profesional de una maestra rural/de campo, sobre la Educación Rural; y analizar los hechos narrados con atención a los aspectos de la interioridad/exterioridad de un docente en formación profesional. De esta inmersión se llegaron a los siguientes hallazgos: 1) la familia como lugar de identidad (igualdad y diferencia), comunidad cultivada en sí misma, en nosotros y en el mundo exterior, articulando vida, trabajo, sustento y aprendizaje; 2) la experiencia del docente (investigador y objeto de la investigación) como estudiante en una clase multigrado en una escuela rural; 3) la necesidad de continuar la formación escolar en materia de tránsito rural-urbano; 4) la ausencia del contexto rural en la educación básica y en la formación docente; 5) la persistente ausencia y rechazo de la Educación Rural, incluso en los documentos escolares oficiales; 6º) la naturalización de la práctica pedagógica urbano-céntrica en las escuelas rurales/campesinas y 7º) la demanda de reconocer, en la práctica pedagógica y política de las escuelas, los aspectos culturales e identitarios de las comunidades rurales/campesinas, destacando las dimensiones sociohistóricas de los saberes de los estudiantes y sus familias.

Palabras clave: enseñanza; campo y rural; investigación (auto)biográfica.

SEÇÃO INTRODUTÓRIA: MÉTODO, CONTEXTO E OBJETIVOS

A fonte histórica deste estudo é a biografia, ou melhor, a (auto)biografia. Historiadores sabem que a prática de biografar é algo milenar e, de lá para cá, o gênero que era tido como menor e problemático vive, na contemporaneidade, a explosão do sucesso, inclusive nas pesquisas científicas em Ciências Humanas, mas, sem escapar às suspeitas que perseguem o gênero (hoje método) de, talvez, demandar pouca técnica (Borges, 2018).

O dicionário Michaelis (2024, *sem paginação*), lista seis definições – que se relacionam entre si – para o termo ‘biografia’. Contudo, o primeiro verbete interessa-nos mais: “Relato não ficcional de uma série de eventos que constituem a vida (ou parte da vida) de uma pessoa, em geral notável por seus feitos ou obras.”. A pessoa notável, via de regra, um homem célebre na

História que tem suas aventuras narradas através da cronologia, ou de específicos momentos, de sua vida.

A historiadora Vavy Pacheco Borges (2018), ao tratar da biografia, ressalta que no mundo grego antigo, a prática de ter como objeto o esquadrinhamento da existência de uma só pessoa, nasceu no mesmo período da História – esta como maneira de conhecimento no âmbito da política e memória. Quer dizer, a autora demonstra uma importante diferenciação: “[...] a história da vida de alguém era algo distinto de uma ‘História’ (que narrava fatos coletivos e contava a verdade): as histórias ‘das vidas’ [...] serviam, desde o mundo greco-romano, para dar exemplos morais” (Borges, 2018, p. 205, grifos da autora). Assim, a biografia era/é o híbrido da verdade e da fabulação e, por isso, “diminuta” em relação à História.

No decurso temporal, o ato de biografar ganhou novos métodos para se investigar uma vida. O historiador francês François Dosse (2009) é exitoso em propor uma síntese do percurso biográfico, dividido em três fases com metodologias próprias: *i*) a idade heroica – obras situadas entre a antiguidade clássica e a modernidade (objetivando o teor pedagógico, superabundando as virtudes morais do personagem-herói da narrativa biográfica-cronológica); *ii*) a idade modal – aquelas escritas no curso do século XX (aqui o indivíduo era pretexto para se entender o social, através de biografias totalizantes sem particularizações subjetivas) e, por fim, *iii*) a idade hermenêutica – atenta às singularidades do indivíduo ante às vicissitudes da existência (o ensejo da biografia existencialista); sobre isso diz o autor: “[...] é o retorno do sujeito após um longo eclipse ao peso das estruturas” (Dosse, 2009, p. 252). Na idade hermenêutica, a biografia se torna porosa às várias disciplinas, tornando-se interdisciplinar. Vejamos!

A pesquisadora Leonor Arfuch (2010), ao cunhar a expressão ‘espaço biográfico’, evidencia uma tendência percebida, por exemplo, nas redes sociais e na mídia com os *reality shows*, “espaços” nos quais a vida pessoal ganha importância. Arfuch destaca, ainda, a repercussão desse fenômeno nas artes e na literatura – onde se manifestam a ‘autoficção’ – e nas Ciências Sociais, que manuseam os relatos autobiográficos mais do que os dados quantitativos (Noal, 2013).

Nessa linha, François Dosse (2009) evidencia a retomada do gênero biográfico, na atualidade, como sensível às especificidades, transformado em algo mais reflexivo-hermenêutico e pertinente ao historiador, que tem na escrita biográfica uma outra forma de escrever a História: a realidade através do pessoal. Desse modo, histórias subjetivas possibilitam a vocalização das vozes dos esquecidos da História, afirma, Jacques Le Goff (2013).

No âmbito dos estudos literários, Arfuch (2010) afirma que o relato de vida é como passar a limpo a própria história. Nos estudos filosóficos, Michel Foucault (1992) menciona a escrita de si como responsável por suavizar os perigos da solidão. Para o existencialista Jean-Paul Sartre (2002), o biografado não é um simples indivíduo, mas um universo singular. Já a psicóloga Ecléa Bosi (2003) sublinha a história de vida como o método catalizador de recuperação da memória, estabelecendo, assim, o vínculo com o passado e a formação das identidades. Algo, também, apurado pela psicóloga social Elaine Rabinovich na pesquisa de tipo (auto)etnográfica, escrita em colaboração, em busca da ancestralidade familiar (Rabinovich; Massimi; Tassara, 2018).

Quem, de igual modo, peregrina pela história familiar é Antonio de Souza (2023), desenvolvendo uma pesquisa que Rabinovich (2023, p. 15) chamou de “[...] autoetnográfico [visto que não] se furta de seu compromisso com o Outro [...]. É uma auto + etno + grafia devido às lembranças acessadas no entre-lugar do passado, presente e o futuro do presente, ou seja: uma falsa partida, pois quem narra é, ao mesmo tempo, o (auto)etnólogo – em direção ao ‘Outro-familiar’ – e é, igualmente, o ‘campo’ o ‘locus’ da observação (Souza, 2023).

O mencionado autor retoma essa metodologia (autoetnográfica) para repassar a história de vida de sua Avó por dentro da própria memória de infância; aqui, De Souza (2024), ao estruturar a análise na historiografia da Avó, pôde investigar o ser-mulher na primeira metade século XX, o trânsito entre roça-cidade e o subjetivo de uma pessoa filha-esposa-mãe-viúva. A substância social da memória permitiu que o autor reencontrasse sua Avó falecida, identificando-a como uma mulher-terra para demonstrar sua própria relação com as coisas do campo¹/roça² (Bosi, 2003; De Souza, 2024).

Essas perspectivas ganham um componente poético quando a escritora Conceição Evaristo (2022), persistindo na escrevivência, agarra a vida e a existência para, depois, escrevê-las em repercussão, afinal, emite Evaristo (2017, p. 11; 17, grifo da autora): “[...] perseguir uma escrevivência [é buscar] a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha [...]. Homens,

¹ O conceito ‘campo’ (escrito em minúsculo), neste trabalho, pode ser lido como sinônimo de roça. Contudo, quando aparecer com a inicial maiúscula (Campo) terá relação com a Educação do Campo. Caldart (2012) diz que a Educação do Campo é um fenômeno da realidade brasileira contemporânea e que o surgimento dessa expressão ‘Educação do Campo’ pode ser dado a partir dos debates ocorridos no Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002 (substituindo a expressão ‘Educação rural’). Daí, a autora considera que a expressão se transformou em um conceito histórico e político de luta pelo direito das(os) trabalhadoras(es) do campo à educação em diálogo com o seu contexto.

² O conceito ‘roça’ é compreendido a partir das ruralidades, bem como da semiótica dos contextos próprios do rural/roça, mas, também, na relação com as pessoas e com a vida vivida e cravada na roça com seus objetos e cotidianos cheios de experiências sensoriais materializadas, por exemplo, nas plantas do quintal da casa ou do terreiro, portanto, uma geografia afetiva que diz respeito à existência identitária. Essa ideia é concebida por Ana Silva e Antonio de Souza (2020); os referidos autores estabelecem um ligame existencial às vivências inerentes à roça que se constituem em vínculos ancestrais, culturais, territoriais e identitários historicizados no fazer-se existindo em ruralidades (De Souza, 2024).

mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim [...]"'. Isso significa que a escrita 'de si' é, fundamentalmente, a escrita 'de nós'.

Daí a adesão das Ciências Humanas aos escritos biográficos, porque, ao estudar a pessoa, estuda-se o acontecimento grande e corriqueiro, as mentalidades, as experiências e as práticas inseridas na vida. À vista disso, tem-se, como ressaltou a professora Conceição Passeggi (2010, p. 106, grifos da autora), a história subjetiva embricada com o trabalho científico e a fartura diversificada de pesquisas sob o guarda-chuva da Pesquisa (Auto)Biográfica: “[...] *abordagem biográfica ou autobiográfica, método (auto)biográfico, narrativa de vida, relato de vida, histórias de vida, histórias de vida em formação, pesquisa narrativa* [...]".

Portanto, para este estudo, a Pesquisa (Auto)Biográfica é implicada à história de vida em formação-profissão, pois, de acordo com Delory-Momberger (2011), trata-se de uma ação – a de (auto)biografar-se – pertinente à formação da pessoa, porque há um fio condutor ligando o (auto)biografado à formação de si, dado que, “[...] ‘fazer sua história de vida’ – isto é, construir uma narrativa de sua própria existência [pode-se], em certas condições, ter um efeito formador [...]” (Delory-Momberger, 2011, p. 49, grifo da autora).

Nesse sentido, a segunda autora foi orientada a escrever sua história de vida, ligando o passado ao presente (e vice-versa), com o propósito de fazer emergir, através do relato escrito, as experiências relacionadas às questões formativas – desde a escola primária até a formação superior, passando pela prática docente. Observando, no curso desse itinerário narrativo, a presença ou a ausência dos princípios da Educação do Campo/roça. Daí, a pertinência do relato de vida-profissão, pois “[...] a formação acontece a partir da experiência pessoal do sujeito que se entrecruza com as experiências profissionais.” (Souza, 2018, p. 35). Para tanto, o percurso metodológico dessa pesquisa (Auto)Biográfica ancorou-se na abordagem qualitativa e na utilização de narrativa (história de vida-formação-profissão) como principal fonte de dados (Passeggi, 2010).

É a reboque dessa perspectiva que surge este artigo, tendo os seguintes objetivos: refletir, a partir do relato de vida-profissão de uma professora do campo/roça, sobre a Educação do Campo; e analisar os fatos narrados com atenção aos aspectos da interioridade/exterioridade de uma professora em formação-profissional. Tais objetivos mobilizam o enfrentamento de uma problemática constante na docência em territórios rurais, qual seja: os “[...] modelos

colonizadores que impuseram as marcas do silenciamento sobre a escola. A docência em territórios rurais depara-se com estes lugares de fronteira [...]” (Rios, 2018, p. 16).

A análise feita por Rios (2018) é relevante para este trabalho por demonstrar a necessidade de se pensar a escola do campo/roça, questionando as muitas desigualdades (heranças de um contexto de antigo patriarcalismo, coronelismo, clientelismo, escravagismo) e denunciando (quando é o caso) o abandono institucional em benefício à cidade. Assim, a escola do campo/roça “[...] é impelida a assumir outra proposta [subvertendo à lógica] de uma educação voltada para a padronização e a homogeneização do ensino” (Souza, 2018, p. 91).

Dito isso, esta Pesquisa (Auto)Biográfica, com ênfase na história de vida-formação-profissão da segunda autora, está dividida em três partes, a saber: PRIMEIRA SEÇÃO, intitulada: *com a palavra uma professora do campo/roça*. Aqui, tem-se uma pessoa debruçada sobre sua vida, narrando, entre outras coisas, o percurso de formação profissional. Na SEGUNDA SEÇÃO: *achados e análise do percurso em primeira pessoa*, encontram-se os núcleos de sentidos oriundos da análise do material (auto)biográfico, articulados às observações pessoais em (auto)análise, bem como às referências teóricas. E na TERCEIRA SEÇÃO: *as considerações finais*, arrematando o estudo através da síntese dos principais achados.

PRIMEIRA SEÇÃO: COM A PALAVRA UMA PROFESSORA DO CAMPO/ROÇA

Eu sou a primeira filha de uma professora leiga³, Sra. Marinalva, e pai operário, Sr. José. Desde cedo, comecei a conviver com livros, revistas e acompanhava minha mãe no seu trajeto de ir e vim da escola. Estudei em uma classe multisseriada que, segundo Antonio de Souza (2018, p. 24, nota de rodapé 10), trata-se de um processo pedagógico no qual o(a) professor(a) assume uma visão multissérie, quer dizer: uma “[...] estruturação de ensino na qual o/a docente trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries [...], atendendo a alunos/as com idades e níveis de conhecimento diferentes”. Várias escolas na zona rural, por diversos fatores, como falta de estudantes ou pela distância, utiliza a estratégia de agrupar estudantes de série/ano diferentes em uma mesma turma. A Escola Multisseriada, mencionada anteriormente, era

³ O termo ‘professora leiga’ era atribuído às mulheres que atuavam como professoras no ensino primário, mas que não possuíam formação específica, pedagogia ou licenciatura.

localizada na comunidade da Malhada do Muro, a quatro quilômetros da sede do município de Água Fria-Bahia.

O município de Água Fria tem sua origem a partir da chegada dos padres da Companhia de Jesus, em meados do século XVI, ao território do que hoje chamamos de Brasil. Esses religiosos tinham como objetivo a catequese dos povos originários (os indígenas). No processo, foram avançando pelos sertões da Colônia e, dentre outros lugares, chegaram ao torrão da atual cidade de Água Fria; deparando-se com uma aldeia Tapuia por volta do ano de 1562. Instituíram residência e, posteriormente, construíram uma Igreja, sob a proteção de São João Batista.

Atualmente, Água Fria está situada na microrregião de Feira de Santana, na região de planejamento Nordeste do Estado da Bahia, portanto, fazendo parte do Semiárido, subordinado à região administrativa de Serrinha. As receitas municipais provêm basicamente da Agricultura Familiar, pecuária, avicultura e indústria. Na agricultura, o município destaca-se na produção de abacaxi, amendoim, banana, batata doce, castanha de caju, coco, feijão, fumo, laranja, mandioca, maracujá, milho e tomate. Distingue-se, ainda, pela criação de bovinos, caprinos, equinos, suínos, ovinos e aves. A maior parte da produção de aves vem das duas indústrias instaladas no município e a menor parte vem da Agricultura Familiar (IBGE, 2023).

Segundo o último Censo Demográfico do IBGE de 2022, vive hoje em Água Fria uma população estimada de 14.497 habitantes; a maior parte se encontra na área rural (IBGE, 2023). No entanto, é possível perceber que o município está vivenciando um movimento migratório, marcado pela movimentação permanente do campo/roça para cidade, em busca de melhores condições de vida, culminando no aumento da população urbana, devido à construção de casas populares em bairros próximos ao Centro da cidade.

Água Fria é uma cidade muito rica e tem mostrado a sua grandeza e suas conquistas ao longo dos anos, através da luta incansável de um povo humilde, mas, acima de tudo, acolhedor. Nas diferentes manifestações e expressões construídas através da história, vem formando uma malha com fios de expressividade cultural, identitária e de expressividade humana, adquiridas pelo contato social, acumuladas pelos sujeitos no curso do tempo.

É nesse contexto rico e cheio de histórias que se encontra a escola onde dei os primeiros passos no conhecimento; uma escola que tinha uma sala de aula, no entanto, não possuía outras dependências, tais como banheiros e cantinas. Tratava-se de uma classe multisseriada, sem merenda, mas com muitas brincadeiras. À frente da escola havia um campo aberto com muitas árvores frutíferas, como: maracujá, cajá, manga e caju que ficavam frondosas em cada época do ano. Na hora do recreio, era muita diversão. Eu brincava tanto que, às vezes, ficava com os

joelhos ralados. Nesse contexto de peraltices e rigidez, alfabetizei-me, apaixonando-me pelo mundo da leitura.

No ano de 1992, fui matriculada no curso de Magistério. Com certeza não era o que eu queria estudar, mas não havia outra opção em minha cidade. Buscava, nas leituras sugeridas por alguns professores, forjar o melhor caminho que me levasse à compreensão da realidade da sala de aula. Os três anos de formação no magistério foram difíceis e relutantes, entretanto, aos poucos, comecei a compreender o papel de um(a) professor(a). Quando cheguei ao último ano, iniciei o estágio – tempo de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos e, assim, obter experiência na docência. Naquela época, chegava à sala de aula e encontrava tantos rostos ansiosos por novidades, conhecimentos e um pouco de diversão; isso era o suficiente para me fazer motivada no planejamento da aula seguinte, a fim de levar algo diferente, como brincadeiras e jogos.

Ao concluir a formação, fui logo admitida e, de tal modo, eu percebi que o estágio supervisionado era bem diferente de assumir uma sala de aula enquanto professora regente. Então, sem pregar, fui lotada em uma turma de alfabetização na Escola Municipal José Pinheiro Mendes, localizada na Avenida Antônio Sergio Carneiro no Bairro da Barra, em Água Fria e, ali, as teorias que eu havia aprendido até aquele momento evidenciaram não serem suficientes na regência de uma turma de 28 alunos com múltiplas expectativas e dificuldades.

Alguns desses alunos(as) vinham da zona rural, outros(as) das proximidades da escola. Eram alunos(as) filhos(as) de trabalhadores(as) do campo/roça e do comércio local. Diante disso, tive que retomar algumas leituras, pois precisava entender como funcionava aquele universo tão diferente e complexo. Confesso que, em alguns momentos, eu queria entrar debaixo da mesa e me esconder, contudo, com muito esforço, comecei a me familiarizar com o funcionamento da infância e a forma de pensar das crianças.

No final daquele ano, a maioria dos(as) estudantes estava alfabetizada e isso foi motivo de alegria e um incentivo para seguir em frente. A minha expectativa para o ano vindouro era o acompanhamento dessa mesma turma na série seguinte. Apesar disso, para a minha surpresa, ao iniciar as aulas, eu estava, novamente, responsável por uma turma de alfabetização. E assim, durante alguns anos, assumi as turmas de alfabetização daquela escola.

Em 1999 prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). No início desse mesmo ano, fui transferida de escola e comecei a trabalhar com turmas do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Identifiquei-me com essas turmas, que me incentivavam a querer estudar mais com o objetivo de levar coisas

novas para as aulas. Nesse período, o Município tinha convênio com o Estado e, por isso, fui lecionar nas turmas do antigo Magistério, que ficava no mesmo colégio no qual eu havia estudado da 4^a série ao Ensino Médio. Ali, tive a oportunidade de coordenar o Estágio Supervisionado de duas turmas.

Em 2004 fui convidada, pelo então Subsecretário de Educação do município de Água Fria, para fazer parte da Coordenação Pedagógica. Na sequência, busquei me especializar em Política do Planejamento: Currículo, Avaliação e Didática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Minha aproximação com a temática da Educação do Campo/roça advém das experiências vivenciadas enquanto coordenadora pedagógica de escolas/núcleos em áreas rurais, vinculadas ao Programa Escola Ativa (PEA) – um programa do Ministério da Educação que foi criado para auxiliar no processo educativo com as classes multisseriadas.

Com o amadurecimento na coordenação e, sobretudo, provocada pela proposta do PEA, surgiu o interesse em pesquisar e discutir mais profundamente a Educação do Campo/roça no município. Ademais, outros fatores levaram-me a trilhar os caminhos da Educação do Campo/roça. No ano de 2013, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) em meu município, estive à frente da Secretaria de Educação e percebi, à época, a objeção dos gestores(as) escolares e professores(as) em discutir a Educação do Campo/roça.

Refiro-me à ‘objeção’, porque firmamos um compromisso com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. No início – com a presença do formador – os(as) professores(as) participavam, mas depois foi diminuindo a participação, chegando ao momento de cancelar as formações por falta de quórum. Havia/Há uma ausência de compromisso com tal modalidade no município e, portanto, uma dívida histórica com a educação da população que, em sua maioria, encontra-se nas áreas rurais.

No final de 2021, fui convidada para compor o Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, onde estou hoje às voltas com as atribuições de coordenar/orientar os(as) Coordenadores(as) do Ensino Fundamental I, e desde o início do mês de maio estamos, as equipes pedagógicas e escolares, reestruturando os PPPs do município; período em que, também, comecei a cursar a Especialização em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano/Serrinha).

Nesse espaço formativo, tenho sido provocada a refletir sobre a importância da Educação do Campo/roça para a proposta dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas situadas no campo/roça e na zona urbana do município de Água Fria. A escola do campo/roça que, de acordo com o artigo 1º do Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, inciso

II, é “[...] aquela situada em área rural [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010).

Faço tal ressalva, pois, apesar da maioria das escolas de Água Fria estarem no campo/roça, estas são tratadas – no que diz respeito às políticas pedagógicas – como escolas urbanas. Tal percepção vem da minha inserção enquanto técnica na Secretaria de Educação e, nesse espaço, percebi que a mudança/conscientização sobre a importância desse debate pode acontecer a reboque dos PPPs, afinal são documentos fundamentais para a compreensão da escola que temos e a escola que queremos. Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no Art. 12 – inciso I, garante que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996).

À vista disso, é primordial que as propostas políticas e pedagógicas das escolas de Água Fria abordem o reconhecimento dos aspectos culturais e identitários das comunidades e do município, ressaltando as dimensões sócio-históricas dos saberes dos(as) alunos(as) e de suas famílias de acordo com a Educação do Campo/roça. Conforme Souza (2022, p. 47, grifo do autor), tal proposta “[...] salvaguarda um currículo contextualizado [...] comprometido com o cotidiano dos(as) educandos(as) e [...] consciente das suas realidades e condições históricas, portanto, uma prática educativa ‘grávida’ de sentido [...]”; considerando os diversos espaços de socialização e de implicação no processo de construção dos conhecimentos que se desenrolam no chão da vida e contexto social.

SEGUNDA SEÇÃO: ACHADOS E ANÁLISE DO PERCURSO EM PRIMEIRA PESSOA

2.1. Família da roça, docência leiga e classe multisseriada

“Eu sou a primeira filha de uma professora leiga, Sra. Marinalva, e pai operário, Sr. José. Desde cedo [...] acompanhava minha mãe no seu trajeto de ir e vim da escola. Estudei em uma classe multisseriadas [...].” (Hildeci dos Santos, 2024).

O início da narração, como verificado na epígrafe, informa algo basilar: a origem na família. A intenção é revelar o locus de pertencimento; a família é o lugar da identidade e da diferenciação, desse modo, “[...] o que inicialmente é interpretado enquanto uma igualdade dada [...] pela genética [...] tende a diferenciar-se no-se-dando [...] na movimentação individualizante

de pessoas particulares [...]” (Souza, 2023, p. 100, grifos do autor). Assim, o conceito de identidade é entendido pelas noções de igualdade e diferença.

Ser a primogênita (diferenciação) da família (identidade) constituída pelo casal Sra. Marinalva (mãe) e o Sr. José (pai) comunica a inserção em uma família “normal” e “típica”, antecipando a ideia de “família sadia”, porque “tradicional”. Vê-se que não é uma família de classe média (da metade do século XX), pois o pai não encabeça o sustento, mas compartilha o provimento com a mãe-trabalhadora (Bastos *et al.*, 2015; Petrini; Alcântara, 2015; Walsh, 2016). É uma família ao molde do que Bispo dos Santos (2023, p. 10) traz das memórias de criança, percorrendo os caminhos da roça “[...] junto às gerações mais velhas, a geração mãe e a geração avó”.

É uma família da roça de ascendência matriarcal; a geração mãe, mencionada primeiro, tem forte influência no tornar-se professora, afinal, desde os primórdios, a convivência com a palavra escrita veio pela profissão da ‘mãe’ (professora-mãe-leiga) e, por isso, o trajeto (caminho da roça) de ir e vim para/da escola (multisseriada) era o espaço no qual se aprendia sobre a vida. Assim, os primeiros passos, converteram-se em bases de lançamento às memórias recorrentes e para as quais se volta sempre que possível (Bispo dos Santos, 2023).

Da questão da ‘docência leiga’ e da ‘classe multisseriada’, embora não esteja dito, pode-se inferir aspectos sobre as condições físicas do prédio escolar e do trabalho das professoras. Souza (2018), em sua pesquisa a partir das histórias de vida e formação-profissão de docentes de classes multisseriadas na roça, grifa a imbricação entre a casa-e-a-escola (o mesmo espaço com finalidades distintas); a professora que é a mãe e a merendeira de suas(seus) filhas(os) e das(os) filhas(os) da comunidade, reunindo na mesma classe diferentes idades, matrículas e níveis de conhecimento (multisseriada), afinal, naquele tempo, na roça, não se falava de classe/escola seriada.

Portanto, entre os anos de 1960 a 1990, as escolas rurais não tinham sido largamente construídas em estruturas de prédios escolares, e, nesse caso, havia a preponderância das “escolas domésticas”, que tinham, além da boa vontade das famílias, sérios inconvenientes referentes à estrutura física, à composição das aulas, marcadas pelo improviso e sua alocação em cômodos pequenos e apertados ou em outros espaços, tais como casas de farinha, avarandados, salões cedidos pelas igrejas e mesmo à sombra de árvores. [...] uma outra característica subjacente a essa escola rural, o fato de que a professora leiga exercia múltiplas funções, designando-a à realização de um exaustivo e acumulativo ofício, como merendeira, servente e dona de casa (Souza, 2018, p. 93-94, grifo do autor).

A problematização acima expõe as dificuldades consequentes da classe multisseriada ser preterida pelo Poder Público. Nessa situação, professoras leigas viam-se presas ao manual

didático (quando havia) como exclusivo material para estruturação e planejamento dos conhecimentos curriculares. E, tendo em vista esse passado, “[...] sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo [roça]” (Hage, 2011, p. 101).

Dito isso, Souza (2018) constata que a existência das classes multisseriadas e a presença da docência leiga proporcionou, em muitos territórios rurais e longínquos, o funcionamento das escolas. Contudo, vale a pergunta feita por Salomão Hage: o que fazer com as classes/escolas multisseriadas? Ele responde oferecendo algumas alternativas, são elas: *i*) investir na qualidade do transporte das(os) alunas(os); *ii*) desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados para a multissérie; *iii*) formar professoras(es) no sentido de atuarem com competência na multissérie; e *iv*) transgredir a diretriz seriada e urbano-cêntrica que consigna a escola do/no campo/roça (multissérie) (Hage, 2008).

2.2. Início da profissão docente e a ausência do campo/roça na formação

“Alguns desses alunos(as) vinham da zona rural, outros(as) das proximidades da escola. Eram alunos(as) filhos(as) de trabalhadores(as) do campo/roça e do comércio local. Diante disso, tive que retomar algumas leituras, pois precisava entender como funcionava aquele universo tão diferente e complexo. Confesso que, em alguns momentos, eu queria entrar debaixo da mesa e me esconder, contudo, com muito esforço, comecei a me familiarizar com o funcionamento da infância e a forma de pensar das crianças.” (Hildeci dos Santos, 2024).

A conclusão do Magistério (antiga formação de nível médio profissionalizante para a docência nas séries iniciais da Educação Básica) não trouxe a segurança necessária para a regência da sala de aula, principalmente em uma turma de alfabetização que exige muita expertise e especialização; distinções que a experiência na docência pode conferir. A turma de estreia era situada na cidade, funcionando como uma escola-matriz, coletivizando alunas(os) vindas(os) do campo/roça e da sede do município; alunas(os) – filhas(os) de trabalhadoras(es) do campo/roça – que não enxergavam suas culturas no currículo nem no cotidiano escolar.

As teorias estudadas na esteira da formação em Magistério não se mostraram suficientes para o enfrentamento tanto das dificuldades advindas de uma turma imensa no número de alunas(os) quanto dos desafios. O retorno aos livros foi para se “[...] familiarizar com o funcionamento da infância e a forma de pensar das crianças [...]”; conhecimento precípua para uma(um) boa(bom) alfabetizador(a).

A ausência de qualquer menção à cultura do campo/roça presente na formação docente e na escola sugere algo próximo ao que Souza (2022), no estudo em que toma a família como objeto da História na Educação do Campo/roça, depreendeu sobre a relação da educação e o contexto, afirmando que a escola precisa, também, ser “[...] sobre a vida e a História pessoal, familiar e local [...] uma escola sendo-no-mundo [...] dos(as) seus(suas) educandos(as), pensando, refletindo e estudando suas existências através dessa presença contextual [...]” (Souza, 2022, p. 49). Itamar Vieira Junior, o escritor do romance Torto arado (2019), e Bispo dos Santos – Nêgo Bispo – (2023), coadunam com esse entendimento.

Vieira Junior (2019) coloca na boca de uma personagem, estudante de uma escola do campo/roça multisseriada, sua declarada apatia pela escola, porque ela (a personagem) gostava mesmo era do campo/roça da “[...] diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias [...] enfadonhas sobre os heróis [...] os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não [...] diziam muita coisa” (Vieira Junior, 2019, p. 97).

Nêgo Bispo (2023), de igual modo, gostava do campo/roça e, ali, fazia e recebia ensinamentos. Disse ele que, na infância, começou a adestrar bois e, assim, aprendeu “[...] que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade [...]” (Bispo dos Santos, 2023, p. 11-12).

Isso posto, replico duas questões elaboradas por Santos e Souza (2020) quando pesquisaram a formação docente ante a necessária atenção ao campo/roça e, inclusive, como estratégia para a ocupação do espaço social e escolar urbano-centrado, são elas: 1^a) a urgência em assegurar a diversidade cultural dos povos do campo/roça, passando pela formação docente e 2^a) a iminência em ‘ocupar’ o espaço escolar, no sentido de ver a escola sendo a extensão do lugar-vida das(os) alunas(os).

Identifica-se, retornando à história de vida-formação-profissão em análise, uma virada de chave na narrativa, qual seja: o ingresso à formação universitária (Pedagogia) e o trabalho em outra etapa da Educação Básica (deixa a Educação Infantil para assumir o Ensino Fundamental II e o Médio profissionalizante) em concomitância à modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). Relata a Autobiografada (2024):

Em 1999 prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). No início desse mesmo ano, fui transferida de escola e comecei a trabalhar com turmas do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Identifiquei-me com essas turmas, que me incentivavam a querer estudar mais com o objetivo de levar coisas novas para as aulas. Nesse período, o Município tinha

convênio com o Estado e, por isso, fui lecionar nas turmas do antigo Magistério que ficava no mesmo colégio no qual eu havia estudado da 4^a série ao Ensino Médio. Ali, tive a oportunidade de coordenar o Estágio Supervisionado de duas turmas.

Entre outras coisas, o fragmento da narradora-personagem aponta dois importantes debates: 1º) a persistente ausência à menção da cultura do campo/roça na continuação formativa, tal como na escola; e 2º) o trânsito roça-cidade durante a trajetória formativa: “[...] fui lecionar [...] no mesmo colégio no qual eu havia estudado da 4^a série ao Ensino Médio.”. O trânsito roça-cidade na formação de professoras(es) do campo/roça é algo percebido em outros estudos.

Rios (2015, p. 58) sublinha que essas(es) professoras(es) “[...] experimentam a escola da roça pela primeira vez como estudantes [mas, por] dificuldades [...] busca pela escola da cidade para a complementação de estudos [...]”. Araújo e Souza (2020, p. 23-24), em uma reflexão sobre a docência em classe multisseriada, repercutem a rememoração da primeira autora: “[...] o processo de imersão pelos meandros da Educação do Campo/roça reporta-me à tenra infância, pois sou filha de agricultores e fui aluna da educação rural [...]”, no entanto, para continuar os seus estudos, precisou migrar para cidade. Ana Maria da Silva (2020, p. 14-16, grifos da autora) ao revisitá-la, também, suas memórias, conta-nos:

Filha, neta, bisneta e tataraneta de agricultores, pertenço a uma família negra batalhadora, pobre e resiliente [...]. Estudei numa escola rural, a professora vinha de uma comunidade vizinha, montada em uma bicicleta Monark [...]. No ano de 1995, passei para uma outra etapa, o antigo ginásial, por isso tive que ir de um lugar para o outro, pois na roça, daquela época, não havia escola com essa modalidade. Por isso, sofri com o impacto da mudança de sair de uma escola da roça para uma escola da cidade. O sofrimento era parte de uma ansiedade pela mudança, afinal os colegas de escola eram também aqueles com quem pegava água nos tanques, fontes e represas longínquas. Com quem dividia as veredas em busca de lenha ou a caminho da escola. Tínhamos as mesmas origens e conhecíamos a mesma pobreza, então não estranhávamos o lápis raquítico, o caderno de arame simples e o chinelo desgastado. O medo era ser “o outro”, o estranho, o exótico na cidade. Era ter a minha “diferença” revelada diante do preconceito por “ser da roça”.

O relato de Ana Maria (2020) confidencia o medo de ser flagrada nas idiossincrasias do seu ser-da-roça; o medo, portanto, vem a reboque do trânsito roça-cidade. Ali, na cidade, os marcadores das suas diferenças estavam expostos no seu corpo “lançando” naquele mundo no qual era preciso resistir para existir e perseguir nos estudos, a fim de escrever um projeto de vida que precisaria ser (bem) vivido (Silva; Souza, 2024).

2.3. A persistente ausência da Educação do Campo/roça

“Havia/Há uma ausência de compromisso com tal modalidade no município e, portanto, uma dívida histórica com a educação da população que, em sua maioria, encontra-se nas áreas rurais.” (Hildeci dos Santos, 2024).

Interessante observar que as lutas por oportunidades, reconhecimento cultural e direito assegurados à terra, ao crédito, à assistência e à capacitação são antigas dentro das entidades e movimentos das(os) trabalhadoras(es) rurais, em particular, no Nordeste brasileiro (Santos; Soares; Souza, 2020).

Nesse bojo, surge o diagnóstico sobre a necessidade da alfabetização das(os) adultas(os), vilipendiadas(os) no direito basilar da educação formal, e a verificação feita por Moraes e Baptista (2003, p. 5, grifo dos autores) sobre o “[...] quão longe estava a escola de todas estas lutas [e] afastada da vida real e concreta que levavam os agricultores [e...] quanto os próprios [...] ‘esqueciam’ [...] a escola, em suas lutas [...]”.

Os aludidos autores alegam, ainda, que é, nesse contexto, especificamente no ano de 1994, o nascedouro da “[...] tentativa de interferência na escola pública rural [...] com o MOC – Movimento de Organização Comunitária [...]” (Moraes; Baptista, 2003, p. 6). O MOC, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e três municípios baianos (Valente, Santo Estêvão e Santa Luz) iniciaram os trabalhos com o Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo).

Um dos trechos narrativos do tópico anterior – retirado da história de vida-formação-profissão, aqui, objeto de análise – registra a chegada, em 1999, da Autobiografada no curso de Pedagogia na UEFS, contudo, não cita qualquer tipo de iniciativa da Universidade na escola pública do campo/roça, a exemplo do que acontecia em cidades próximas à Água Fria, como: Valente, Santo Estêvão e Santa Luz. Tal assinalação só vai ocorrer na sequência da contação; especificamente na passagem abaixo:

Em 2004 fui convidada, pelo então Secretário de Educação do município de Água Fria, para fazer parte da Coordenação Pedagógica. [...]. Minha aproximação com a temática da Educação do Campo/roça advém das experiências vivenciadas enquanto coordenadora pedagógica de escolas/núcleos em áreas rurais, vinculadas ao Programa Escola Ativa (PEA) – um programa do Ministério da Educação que foi criado para auxiliar no processo educativo com as classes multisseriadas (Hildeci dos Santos, 2024).

A coordenação pedagógica do Programa Escola Ativa (PEA), como se sabe, uma política pública para a educação do campo/roça que, na época da sua implementação, sofreu duras críticas, pois, segundo Marsiglia e Martins (2010), continha limitações históricas, perpetuação da lógica burguesa, deturpação da ideia de educação emancipadora e valores

hegemônicos da classe dominante; isto é: distante de “[...] uma escola que seja verdadeiramente democrática e voltada aos interesses da classe trabalhadora [...]” (Marsiglia; Martins, 2010, p. 13).

No ano de 2013, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) no meu município, estive à frente da Secretaria de Educação e percebi, à época, a objeção dos gestores(as) escolares e professores(as) em discutir a Educação do Campo/roça. [...]. Havia/Há uma ausência de compromisso com tal modalidade no município e, portanto, uma dívida histórica com a educação da população que, em sua maioria, encontra-se nas áreas rurais (Hildeci dos Santos, 2024).

A gestão municipal, quando alinhada a um partido político de esquerda que, factualmente, tem serviços prestados à causa das(os) trabalhadoras(es) rurais nordestinas(os), trouxe a viabilidade da adesão a um projeto de Educação do Campo/roça no município de Água Fria. No entanto, estar à frente da Secretaria Municipal de Educação deu a dimensão macro do quanto a modalidade de ensino (Educação do Campo) é desconsiderada, portanto, uma dívida “[...] com a educação da população que, em sua maioria, encontra-se nas áreas rurais [...]” daquele município. A objeção à Educação do Campo/roça, enunciada no trecho acima, é reconhecida por Moraes e Baptista (2003, p. 6-7), dizem os autores:

Dificuldades não faltaram. Houve os que ridicularizaram nossa tentativa de construir uma proposta de educação rural. A educação, diziam, há de ser obrigatoriamente geral. Houve os que nos olharam com olhares diferentes de antes, porque nos viam como abdicando de princípios e da história, desde que capacitávamos professores da rede pública municipal, a maioria desvinculada da luta popular. Houve problemas oriundos das mudanças de administrações municipais.

No final do ano de 2021, a Autobiografada fora convidada para retornar ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Água Fria, função na qual encontra-se atualmente absorvida com o encargo de orientar as(os) Coordenadoras(es) do Ensino Fundamental I, bem como o de reestruturar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) do município, afinal, o PPP “[...] exige uma reflexão constante e permanente. [...] define a ambição da escola [...] com base no ponto de partida, sinaliza o caminho a ser percorrido e aonde se chegará [...]” (Comunidade Educativa CEDAC, 2016, p. 6).

A Autobiografada, concomitante ao aceite à nova função, inicia os estudos no curso de Especialização em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano/Serrinha). Sobre esse espaço formativo, ela declara: “[...] tenho sido provocada a refletir sobre a importância da Educação do Campo/roça para a proposta dos [PPPs] das escolas situadas no campo/roça e na zona urbana do município de Água Fria” (Autobiografada, 2024). A LDB, ao tratar do PPP, reserva à escola a capacidade de planejá-lo,

organizá-lo a partir da sua ação política e pedagógica, levando em consideração a participação ativa dos vários segmentos da comunidade escolar, isto é: corpo técnico-administrativo, docentes, alunas(os), pais e comunidade.

Nesse sentido, se a escola está inserida no campo/roça ou tem alunas(os) originárias(os) do campo/roça, precisa se integrar com tal realidade, respeitando-a, inscrevendo-a nos seus documentos normativos e, por consequência, praticando-a nas ações pedagógicas que visam os conhecimentos locais/regionais para alcançar, enfim, os conhecimentos universais (Brasil, 1996; Moraes; Baptista, 2003). Entretanto, a observação da Autobiografada (2024) elucida outra situação:

[...] apesar da maioria das escolas de Água Fria estarem no campo/roça, estas são tratadas – no que diz respeito às políticas pedagógicas – como escolas urbanas. Tal percepção vem da minha inserção enquanto técnica na Secretaria de Educação e, nesse espaço, percebi que a mudança/conscientização sobre a importância desse debate pode acontecer a reboque dos PPPs, afinal são documentos fundamentais para a compreensão da escola que temos e a escola que queremos [...].

Pode-se deduzir que a maioria das escolas de Água Fria não se beneficia das experiências das famílias do campo/roça e nem as famílias são beneficiadas pelas escolas, porque o canal de comunicação está obstruído pela insistente racionalidade esnobe e urbanocentrada que “[...] orienta a prática pedagógica dos professores [inclusive, através da máquina editorial], calando e violentando as especificidades presentes em cada território e em cada identidade” (Souza; Santos, 2013, p. 82).

À vista disso, fica o convencimento do quão impreverível é uma nova proposta política e pedagógica para as escolas de Água Fria e, segundo a Autobiografada, essa proposta deve abordar “[...] o reconhecimento dos aspectos culturais e identitários das comunidades e do município, ressaltando as dimensões sócio-históricas dos saberes dos(as) alunos(as) e suas famílias de acordo com a Educação do Campo/roça [...]”.

TERCEIRA SEÇÃO: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que uma escrita implicada, engajada e fincada na própria experiência, a exemplo da narrativa autobiográfica em questão, oferece-nos uma análise potente e sui generis quando a matéria-prima é a vida da(o) pesquisador(a), ou melhor: quando a vida contada é a fonte e a ferramenta da pesquisa. Dito isso, apreende-se da imersão no relato de vida-profissão-docente (do campo/roça) da Autobiografada os seguintes achados:

1º) a família é o lugar da identidade (igualdade e diferença), uma comunidade onde se cultiva dentro de-si, dentro de-nós e no mundo-lá-fora, articulando a vida, o trabalho, o sustento e as aprendizagens;

2º) a professora (pesquisadora e objeto da pesquisa) experimenta a escola da roça pela primeira vez como estudante de classe multisseriada;

3º) a necessidade de continuar a formação escolar exige o trânsito da roça para a cidade;

4º) a ausência do contexto campo/roça na educação básica e na formação como docente;

5º) a persistente ausência e objeção da/à Educação do Campo/roça, inclusive, nos documentos oficiais das escolas;

6º) a naturalização da prática pedagógica urbano-cêntrica em escolas do Campo/roça; e

7º) a necessidade de reconhecer, na prática pedagógica e política das escolas, os aspectos culturais e identitários das comunidades do campo/roça, ressaltando as dimensões sócio-históricas dos saberes das(os) alunas(os) e suas famílias.

Sem dúvida, são achados que podem se desdobrar em novos objetos de estudos nas futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. C.; SOUZA, A. J. de. Identidades e cultura na docência do campo/roça: reflexões sobre a docência em classes multisseriadas. In: SOUZA, A. J. de; SOUZA, H. F. (Orgs). **Educação no/do Campo**: entre o concebido, percebido e vivido. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 23-38.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EduERJ, 2010.

BASTOS, A. C. de S. et al. Família na contemporaneidade: o caso do Brasil. In: BASTOS, A. C. de S. et al. (Org.). **Família no Brasil**: recurso para a pessoa e sociedade. Curitiba: Juruá, 2015. p. 13-17.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BIOGRAFIA. In: MICHAELIS, H. **Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa**. [S. l.]: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/biografia/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BORGES, V. P. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 203-233.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Decreto 7.352/2010**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 02 dez. 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/projeto-politico-pedagogico-orientacoes-para-o-gestor-escolar-entender-criar-e-revisar-o-ppp-ce-cedac.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DE SOUZA, A. J. Ruralidades em vó Maria: (auto)etnografia pelos trilhos memorialísticos da infância. **Revista Ouricuri**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 38-52, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/ouricuri/article/view/18393>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

DOSSE, F. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. **Canção para ninar menino grande**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução de Antonio F. Cascais; Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992, p. 129-160.

NOAL, Alessandra. Referência no estudo de relatos biográficos, a argentina Leonor Arfuch fala sobre a polêmica das biografias. **GZH**, [S. l.], 07 dez. 2013. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2013/12/referencia-no-estudo-de-relatos-biograficos-a-argentina-leonor-arfuch-fala-sobre-a-polemica-das-biografias-4357746.html>. Acesso em: 24 ago. 2024.

HAGE, S. M. **A multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. 2008. Disponível em:

https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf.
Acesso em: 25 ago. 2024

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077/2812>. Acesso em: 25 ago. 2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Cidades: Água Fria. **IBGE**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/agua-fria/historico>. Acesso em: 01 dez. 2024.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. “Programa Escola Ativa”: análise crítica. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem como processos humanizadores**: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica: coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010.

MORAES, A. de M. X. de; BAPTISTA, N. de Q. Apresentação. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. de Q. (Orgs.). **Educação rural**: sustentabilidade do campo. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003. p. 5-9.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PETRINI, G.; ALCÂNTARA, M. A. R. de. Vida familiar: a busca da satisfação em meio a ambiguidades. In: BASTOS, A. C. de S. *et al.* (Org.). **Família no Brasil**: recurso para a pessoa e sociedade. Curitiba: Juruá, 2015. p. 213-241.

RABINOVICH, E. P. Apresentação. In: SOUZA, A. J. de. **Tornar-se negrogay**: a história de vida de um homem-professor situado e “sitiado”. Curitiba: CRV, 2023. p. 15-16.

RABINOVICH, E. P.; MASSIMI, M.; TASSARA, E. T. O. A autoetnografia como busca da ancestralidade familiar: um estudo de caso. In: MACEDO, R. M. S. de; KUBLIKOWSKI, I.; MORÉ, C. L. O. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa no contexto da família e comunidade**: experiências, desafios e reflexões. Curitiba, PR: CRV; São Paulo, SP: EDUC, 2018. p. 145-159.

RIOS, J. A. V. P. Prefácio: entre identidades e diferenças nas classes multisseriadas. In: SOUZA, A. J. de. **O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira**: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-16.

RIOS, J. A. V. P. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SANTOS, A. R. dos; SOARES, J. de S.; SOUZA, E. Q. de. Educação do Campo como categoria temática em revistas (2015-2020). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020062, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1459. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1459>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SANTOS, M. de J. S.; SOUZA, A. J. de. Formação docente na educação do campo/roça: o desafio da ocupação do espaço social e escolar “urbano-centrado”. In: SOUZA, A. J. de; SOUZA, H. F. (Orgs). **Educação no/do Campo**: entre o concebido, percebido e vivido. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 39-58.

SARTRE, J-P. **Saint Genet**: ator e mártir. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, A. M. A. da. **Narrativas de vida-formação-profissão das docentes do campo/roça: identidades e culturas**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Serrinha. Serrinha, BA, 2020.

SILVA, A. M. A. da; SOUZA, A. J. de. Entrelaçando vivências: memórias e práticas de uma professora negra da roça. **Anais [...] Cadernos Macambira**, v. 5, n. 2, 2020, p. 251-258. ISSN 2525-6580. Disponível em: <http://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/532>. Acesso em: 02 dez. 2024.

SILVA, A. M. A. da; SOUZA, A. J. de. Escrevivências de uma mulher Negra da Roça. **Revista Ouricuri**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 08-24, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/ouricuri/article/view/18432>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SOUZA, A. J. de. A família como objeto da História na Educação do Campo/roça para Convivência com o Semiárido. In: CREMA, E.; MARTIN, N. J. I. (Orgs.). **Ensinar História: Aprendizagens**. Rio de Janeiro: Proj. Ori./Ed. Esp. Sobre Ontens/UERJ, 2022. p. 45-53.

SOUZA, A. J. de. **O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas**. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, A. J. de. **Tornar-se negrogay**: a história de vida de um homem-professor situado e “sitiado”. Curitiba: CRV, 2023.

SOUZA, A. J. de; SANTOS, V. L. de C. Avaliação da proposta de educação do campo contextualizada e sua influência na valorização dos recursos hídricos em duas escolas rurais na cidade de Itiúba-Ba. In: **CONVIVÊNCIA e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro**. Juazeiro, BA: RESAB, 2013. p. 81-95.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WALSH, F. Diversidade e complexidade nas famílias do século XXI. In: WALSH, F. **Processos normativos da família**: diversidade e complexidade. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 3-27.

Histórico Editorial

Submetido: 05 de maio de 2025.
Publicado: 30 de dezembro de 2025.

Minicurrículos

Antonio José de Souza

Teólogo/Historiador. Pesquisador de Pós-Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Doutor em Família na Sociedade Contemporânea (UCSal) – com período sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris). Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professor da Educação Básica do município de Itiúba (BA). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes/IFBaiano) e do Grupo de Pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética (FABeP/UCSal).

Contribuição de autoria: Investigação; supervisão; redação do manuscrito original.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8851704661928575>.

Hildeci Santana Magalhães dos Santos

Pedagoga pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano (IFBaiano). Professora da Educação Básica do município de Água Fria (BA).

Contribuição de autoria: Redação do manuscrito original.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2003386163410933>.

COMO REFERENCIAR – ABNT

SOUZA, A. J. de; SANTOS, H. S. M. dos. Vida-profissão de uma professora do campo/roça: (Auto)Biografia como método de imersão na docência. *Revista Exitus*, Santarém/PA, e025072, V. 15, n.1., 2025. <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2871>

COMO REFERENCIAR - APA

SOUZA, A. J. de, & SANTOS, H. S. M. dos. (2025). Vida-profissão de uma professora do campo/roça: (Auto)Biografia como método de imersão na docência. *Revista Exitus*, 15, e025072. <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2871>

Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.