

Professor em contexto roça-cidade: uma pesquisa (Auto)Biográfica e a existência ‘de si’ no mundo

João Jardel Nunes da Silva¹ , Antonio José de Souza^{2*} 

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa ancorada no método (Auto)Biográfico com aspectos subjetivos, responsáveis por transformar as experiências em processos identitários; sendo a autobiografia o instrumento de coleta de dados que, ao contar ‘de si’, conta ‘sobre nós’. Por isso, o estudo terá a abordagem (Auto)Etnográfica. Assim, o jovem professor (pesquisador, objeto do estudo e primeiro autor), escolhe os fatos a serem narrados enquanto é acompanhado pelo segundo autor; os dois verificam os efeitos da História na consciência, nos pensamentos e nas emoções do autobiografado, afinal, é uma pessoa lançada no mundo. À vista disso, os objetivos são: i) analisar as implicações do autobiografado com a roça-cidade nas inserções sociais, através da memória pessoal sobre a vida em família, na escola, em comunidade e na formação docente; ii) imergir nas memórias da infância, narrando e analisando o trânsito-identitário roça-cidade, passando pelos processos iniciais de escolarização até a formação docente. Desses objetivos, retirou-se os seguintes achados: a constatação do autobiografado lançado no mundo-vida-roça-cidade; a roça, território material e imaterial, desconsiderada na sua formação básica e universitária; tornando-se um professor alheio às suas ruralidades; e a Especialização em Educação do Campo (IFBaiano) como o lugar da formação implicada do jovem professor em trânsito roça-cidade.

Palavras-chave: Formação docente, Educação contextualizada, Ruralidades, (Auto)etnografia.

A teacher in context between the countryside and the city: (Auto)Biographical research and the existence of ‘self’ in the world

ABSTRACT

This is a research project anchored in the (Auto)Biographical method with subjective aspects, responsible for transforming experiences into identity processes; autobiography as a data collection tool that, by narrating the self, reflects collective experiences. So, the young teacher (researcher, object of the study and first author), chooses the facts to be narrated while being accompanied by the second author; the two of them verify the effects of History on the consciousness, thoughts and emotions of the autobiographer, after all, he is someone who has been cast into the world. In this light, the objectives are: i) to analyze the implications of the autobiography with the country-city in social insertions, through personal memories of life in the family, at school, in the community and in teacher training; ii) to immerse oneself in childhood memories, narrating and analyzing the transit-identity of the country-city, going through the initial schooling processes up to teacher training. From these objectives, the following findings were drawn: the autobiographer’s realization that he had been thrown into the world of life-country-city; the countryside, a material and immaterial territory, disregarded in his basic and university education; becoming a teacher unaware of his rurality; and the Specialization in Countryside Education (IFBaiano) as the place of implicated education for the young teacher in transit from the countryside to the city.

Keywords: Teacher training, Contextualized education, Ruralities, (Self)ethnography.

Docente en contexto rural-urbano: una investigación (auto)biográfica y la existencia de ‘uno mismo’ en el mundo

¹ Pedagogo. Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), Serrinha, Bahia, Brasil.

² Teólogo/Historiador. Pesquisador de Pós-Doutorado em Psicología 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). Professor da Educação Básica do município de Itiúba, Bahia, Brasil. *Autor correspondente: tonnysouza@gmail.com.



RESUMEN

Se trata de una investigación anclada en el método (Auto)Biográfico con aspectos subjetivos, encargados de transformar las vivencias en procesos identitarios; la autobiografía funciona como herramienta de investigación que, al narrar lo individual, revela dimensiones colectivas. Por tanto, el estudio tendrá un enfoque (Auto)Etnográfico. Así, el joven profesor (investigador, objeto de estudio y primer autor) elige los hechos a narrar mientras es acompañado por el segundo autor; Ambos verifican los efectos de la Historia en la conciencia, pensamientos y emociones del sujeto autobiográfico, después de todo, es una persona arrojada al mundo. En vista de ello, los objetivos son: i) analizar las implicaciones del relato autobiográfico con el campo-ciudad en las inserciones sociales, a través de memorias personales sobre la vida en la familia, en la escuela, en la comunidad y en la formación docente; ii) sumergirse en las memorias de la infancia, narrando y analizando la transición identitaria del campo a la ciudad, pasando por los procesos de escolarización inicial hasta la formación docente. A partir de estos objetivos se extrajeron los siguientes hallazgos: la observación del texto autobiográfico lanzado en el mundo-vida-país-ciudad; el campo, territorio material e inmaterial, marginado en su educación básica y universitaria; convirtiéndose en un maestro ajeno a sus ruralidades; y la Especialización en Educación Rural (IFBaiano) como lugar de formación implícita de jóvenes profesores en la transición del campo a la ciudad.

Palabras clave: Formación de professores, Educación contextualizada, Ruralidades, (Auto)etnografia.

PONTOS ELEMENTARES DE UMA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA DO PRÓPRIO PESQUISADOR³

(Por Segundo Autor)

“[...] estudar a subjetividade humana, com uma especificidade, tendo como base de análise a narrativa autobiográfica do próprio pesquisador.” (Oliveira; Satriano, 2018, p. 371).

O presente artigo, por se relacionar com os pressupostos das Ciências Sociais, é essencialmente qualitativo. Dessa forma, a preocupação não está em atingir um específico quantitativo, capaz de atribuir legitimidade ao estudo por representar a totalidade de qualquer contexto social. Pelo contrário, preocupa-se “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido [...] como parte da realidade social [...]”, tal como afirmou Minayo (2012, p. 21). Nesse sentido, não importa se faz parte da pesquisa (na condição de sujeito) um coletivo substancial ou apenas uma pessoa, afinal o ser humano, na sua individualidade, partilha de experiências que, no âmbito do vivido, são perceptíveis no coletivo. Aqui, o sujeito da pesquisa (*locus* dos significados) será, também, um dos pesquisadores imbuídos do compromisso de interpretar esses significados (Minayo, 2012).

Dito isso, trata-se de uma pesquisa ancorada no Método (Auto)Biográfico, como antecipado na epígrafe, cravado nos aspectos subjetivos e nos fenômenos responsáveis por transformar as experiências em processos identitários; partindo da escrita em primeira pessoa e composta pelos principais eventos da trajetória de um jovem professor, principiando na

³ O texto que segue teve uma parte já publicada; quando o estudo estava no início. Contudo, o texto foi ampliado e alterado. O método e a análise são, na totalidade, originais.





docência e nos estudos da Educação do Campo. Nesse sentido, a opção, aqui, é pela vivência do coletivo, observada no indivíduo e materializada na autobiografia (instrumento de coleta de dados), que, ao contar ‘de si’, conta, em definitivo, ‘sobre nós’ – em expressão máxima da escuta/escrita sensível. Por isso, o estudo terá a abordagem (Auto)Etnográfica:

[...] auto-etno-gráfico [...] primeira pessoa do singular (auto = ‘eu’ = ‘de si mesmo’), constituindo o âmago e o clímax textual que, antes de ser uma narrativa ‘de si mesmo(a)’ é, na verdade, um relato ‘de nós’, porque é sobre o vivido no grupo de pertença (ethnos = etno = ‘um povo’), alicerçado na experiência daquele(a) que escreve (grapho = grafia = escrita) [...] (Souza *et al.*, 2021, p. 3).

A abordagem (Auto)Etnográfica e o uso da escrita autobiográfica são pertinentes, pois, de acordo com as pesquisadoras Oliveira e Satriano (2018, p. 371), a narrativa do próprio pesquisador(a) é importante para os estudos nas Ciências Humanas, permitindo “[...] que sujeito e foco de estudo estejam reunidos na mesma pessoa.”. Algo presente no conceito desenvolvido por Conceição Evaristo (2017), isto é: a ‘escrevivência’, representando uma escrita misturada à vivência pessoal, mas, também, comunitária; visto que é uma forma de possibilitar aos esquecidos da História (indígenas, negros(as), homossexuais, mulheres, velhos(as), povos do campo/roça, etc.) tomar a palavra, através da “[...] história oral, às autobiografias, à história subjetiva [ampliando] a base do trabalho científico e [modificando] a imagem do passado [...]”, disse, o historiador francês, Jacques Le Goff (2013, p. 51).

Daí a necessidade de “olhar” para dentro ‘de si’ como possibilidade para uma autocompreensão pela ‘escuta sensível’ que, nos termos de René Barbier (2007), quer dizer: uma ‘escuta’ que ‘vê’ o outro e é empática, pois “[...] não julga, não mede, não compara.” (Barbier, 2007, p. 94). Assim, o jovem professor (pesquisador, objeto do estudo e primeiro autor deste texto), escolhe os fatos a serem narrados enquanto é acompanhado pelo segundo autor; os dois verificam os efeitos da História na consciência, nos pensamentos e nas emoções do autobiografado, afinal, é uma pessoa lançada no mundo. Nessa perspectiva, tem-se um estudo que é, também, instrumento de (auto)análise para o primeiro autor, iniciando sua formação como pesquisador das coisas próprias da roça-cidade, implicando-se à Educação do Campo. À vista disso, o referido artigo tem como objetivos: i) analisar as implicações do autobiografado com a roça-cidade nas inserções sociais, através da memória pessoal sobre a vida em família, na escola, em comunidade e na formação docente; e ii) imergir nas memórias da infância, narrando e analisando o trânsito-identitário roça-cidade, passando pelos processos iniciais de escolarização até a formação docente.

O trabalho está divido em duas partes. A primeira intitulada: *(Auto)análise do jovem professor em trânsito-roça-cidade*, onde é exposta a imbricação do pesquisador (objeto do





estudo) com a Educação do Campo, bem como são fundamentados os conceitos-chave, a saber: roça, Semiárido, família, docência e Educação Contextualizada; enquanto é contada, hermenêutica e autobiograficamente, a trajetória de vida e formação. Dito de outro modo, a primeira parte é a escrita ‘de si’ com o propósito de refletir sobre a vida-profissão-formação e seus contextos. Na segunda parte, tem-se as *Conclusões derradeiras* e a constatação do autobiografado lançado no mundo-vida-roça-cidade; a roça, território material e imaterial, desconsiderada na sua formação básica e universitária; tornando-se um professor alheio às suas ruralidades; e a Especialização em Educação do Campo (IFBaiano) como o lugar da formação implicada do jovem professor em trânsito roça-cidade.

PRIMEIRA PARTE: (AUTO)ANÁLISE DO JOVEM PROFESSOR EM TRÂNSITO-ROÇA-CIDADE

(Por Primeiro Autor)

“[...] o meu corpo foi, e permanece sendo, o instrumento do que sou: uma das minúcias factuais das quais não tive nenhum controle, afinal, eu fui circundado por meu corpo e situado e ‘preso’ no aqui-agora de um mundo. Com o tempo, eu me perceberia não tendo um corpo, mas sendo o corpo, sabendo-me situado e circundante, isto é, a própria consciência do corpo invadindo o corpo [...].” (Souza, 2021, p. 3, grifo do autor).

Observando a minha trajetória como pessoa no mundo, percebo-me inserido em diversas realidades às quais fui “lançado” e que, de certa forma, foram responsáveis por me orientar, contribuindo com o meu entendimento pessoal e comunitário – isto é, como parte de uma existência coletiva e histórica a partir de um corpo singularizado, tal como demonstrado na epígrafe (Souza, 2023).

Eu venho de uma família de agricultores, consequentemente, nascidos na roça, que estiveram em convivência-situada na realidade do Semiárido brasileiro que, como ressalta Malvezzi (2007, p. 9), “[...] não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social.”.

O sentido de roça, aqui expresso, toma de empréstimo o desenvolvido por Silva e Souza (2020). Os referidos autores estabelecem um vínculo de existencialidade singular às vivências próprias da roça e, neste sentido, o “[...] pisar o milho no pilão, domesticar a mandioca, bater o feijão na vara, despalhar o milho, limpar a cacimba, tecer a palha do ariri, buscar a lenha e água na cabeça por caminhos longínquos [...]” (Silva; Souza, 2020, p. 252) são entrelaçamentos





ancestrais, culturais, territoriais e identitários que incidem sobre o modo de ser e viver no mundo da roça-caatinga-sertão-baiano.

A minha história de vida é marcada por essa socialização primária “cravada” no rural na cidade de Santaluz⁴ que foi interiorizada na minha consciência como sendo o único mundo concebível (na minha primeira infância) por ser herdado pela família – a minha tribo, da qual eu era parte em identificação, pacto automático e por um vínculo “accidental” de consanguinidade (Berger; Luckmann, 1985; Souza, 2020). Os meus pais, ainda na juventude, migraram para a cidade (sede daquele município com características rurais fortes). De modo que eu vivi em trânsito cidade-roça: assim, eu estudava na cidade-rural, pois Santaluz é uma cidade onde as características do rural estão muito presentes, com a esperança de que, nas férias, eu pudesse descansar e ser uma criança ainda mais feliz, porque eu visitava meus avós (na roça) – a dezoito quilômetros da sede, em uma comunidade chamada Lagoa das Cabras – e passava todo o mês envolto em múltiplos processos de construção da apropriação dos sentidos locais, comunitários e do conhecimento sobre a biodiversidade natural e cultural daquele território-roça-caatinga-sertão – para além da compreensão do espaço geográfico; afinal, tratava-se de um espaço de produção material da vida, mas, também, das subjetividades e identidades.

Ajudar nos trabalhos da/na roça nem sempre foi prazeroso porque era pesado. Por isso, eu era “lido” por meus avós como uma criança-da-cidade que não deveria aprender os trabalhos tão próprios das suas cotidianidades, pois eu deveria mesmo era estudar. Eles eram mais protetores, contudo, não me limitavam e me deixavam livre para que eu pudesse estar bem com o que fazia. Minha experiência de férias me ensinou muito sobre a convivência com o ‘outro’ (adulto e criança) e sua existência materializada na realidade da roça, “[...] portanto, em uma área distanciada da sede do município, com atividades peculiares, seja no âmbito econômico, familiar, social, político e, é claro, com seus problemas e desafios específicos.” (Souza *et al.*, 2014, p. 156).

Desse período, o que mais me lembro e do pé de ‘imbu’ – na verdade, eu não sabia falar ‘umbu’, o fruto do majestoso umbuzeiro –, do cheiro da fibra do sisal⁵ que eu colocava no jegue para, depois, ser estendida e distribuída em vários varais de arame a fim de serem secadas pelo

⁴ Cidade do interior da Bahia, distante da capital, Salvador, cerca de 258 km. Faz parte do Território do Sisal e é conhecida por sua produção de pedra e por possuir uma das maiores reservas de cromo da região nordestina.

⁵ O sisal é uma planta cultivada no Semiárido brasileiro, especialmente, na Bahia, que tem sua origem na América Central. Além das propriedades medicinais, a fibra do sisal é utilizada na produção de cordas, tapetes e etc. A importância dessa planta é tanta que dá nome a um dos territórios baianos, o Território do Sisal, que é composto por 20 municípios: Araci, Barrocas, Biritonga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.





sol. Lembro-me, também, de acordar bem cedinho e sentir o aroma do leite de cabra que era tirado na hora para ser consumido no café da manhã com o cuscuz da minha avó; das tardes que pareciam nunca acabar e que eram preenchidas com brincadeiras junto aos meus primos e, finalmente, lembro-me de todas as vezes em que eu fiquei perto de chorar, porque o dia de voltar para casa na cidade (ou na ‘rua’, como se dizia à época) tinha chegado e eu sabia da demora que seria para o próximo regresso àquele lugar responsável por me afirmar enquanto uma criança inserida em comunidade familiar.

Era também satisfatório viver na-cidade-na-rua (quero dizer: no bairro em que moro até hoje e que, ainda, parece uma comunidade rural), pois eu brincava muito com outras crianças. Brincávamos antes e depois da escola, explorávamos o bairro todo e nos divertíamos com o que tínhamos: pular-corda, rebatida, esconde-esconde, polícia e ladrão... mas, tinha uma certa regra, qual seja: menino brincava com menino. Eu, por outro lado, não cumpria tal regra e brincava, mesmo que escondido, de boneca, de elástico, e as meninas deixavam porque eu era mais comportado que os outros meninos.

Quando eu digo que o meu bairro tinha uma atmosfera rural é por recordar das atividades e práticas realizadas por nós (da cidade), mas bastante semelhantes àquelas que os meus avós e os seus vizinhos realizavam na roça. Por exemplo, lembro-me de que, algumas vezes, quando não brincávamos, as manhãs eram cheias de ansiedade pela “expedição” rumo à ‘lenha’ usada para fazer o fogo do nosso típico fogão. E era uma jornada própria de exploradores mesmo, porque caminhávamos por uma distância considerável, procurando e catando alguns gravetos que eram facilmente quebrados na mão ou com a ajuda dos pés; afinal, não tínhamos a permissão de manusearmos o facão, pois não sabíamos usá-lo para cortar lenha (o que, no nosso caso, era perigoso). Na viagem de volta, nós (os menores) carregávamos feixes de lenha que não eram pesados, mas demandavam descanso em momentos estratégicos no meio do caminho. Todo esse processo era para ter lenha, economizando, assim, o consumo do gás de cozinha e, ‘de quebra’, era o nosso momento de passeio e piquenique (o lanchar tão esperado) no meio da caatinga.

Não posso deixar de mencionar que era a minha avó paterna quem nos levava para o ‘corte de lenha’. Ela era uma mulher forte e brava, vinda do Rio Grande do Norte na esperança de ter, na Bahia, uma vida melhor, trabalhando no manuseio do sisal e na extração de paralelepípedo em pedreiras da cidade de Santaluz; inclusive, até os dias de hoje, tanto o sisal quanto as pedreiras são fontes de sustento para muitas famílias do lugar. Essa minha avó ensinou-me muitas coisas com suas atitudes firmes e sua postura batalhadora, conduzindo (junto com seu marido, meu avô) a família no enfrentamento dos desafios impostos por uma





vida difícil e de poucas oportunidades naquela época.

Já o meu avô trabalhava nas terras de outros fazendeiros e fazia brita (material usado nas obras da construção civil) com a pedra quebrada. Aprendi com ele a fazer brita... lembro-me de que eu tinha a minha marreta e uma correia que usávamos para prender a pedra, facilitando o trabalho. Eu conseguia fazer umas duas latas de 20 litros por semana que custava, aproximadamente, R\$7,00 reais cada (muito pouco para tanto trabalho). Essa atividade parece trabalhosa demais (e é de fato!), mas, ainda assim, eu driblava a dificuldade e me divertia com o que tinha, pois, ao fim e ao cabo, mesmo cansado, brincava até anoitecer.

Minha vida escolar não se deu em escola da roça, estudei em uma escola da cidade que não tinha o ensino contextualizado. Os livros didáticos, considerados enquanto instrumentos pedagógicos importantes, conduziam as aulas pelo estudo dos conhecimentos universais, omitindo e/ou não valorizando e não apresentando os conhecimentos locais, a convivência com os trabalhos manuais próprios da roça (como a extração de fibra do sisal), as brincadeiras, os conhecimentos medicinais das plantas curativas, a linguagem própria do homem e da mulher da roça que é entendida mesmo que corresponda aos ditos erros falados pela a ortografia padrão. Portanto, como identificou Souza (2022, p. 50), uma proposta em que a escola seja consciente do seu contexto, “[...] a fim de reverberar a convivência com o Semiárido [...] com o auxílio da própria comunidade na qual o prédio escolar tem o seu alicerce; ajudando, inclusive, a comunidade a ter um maior entendimento sobre sua existência comunitária.”.

Diferente disso, as práticas de ensino, da escola de minha infância, não contemplavam as vivências dos(as) educandos(as) e suas realidades. E nem os eventos escolares tinham ‘a ver’ com a realidade e o espaço social em que vivíamos, ou seja, a escola falava uma outra língua; comunicava um conteúdo universal que não dialogava com a realidade local/regional; tratava-se de uma educação tradicional que consistia no ato de transferir informações, considerando o(a) professor(a) como portador(a) exclusivo do conhecimento repassado aos(as) alunos(as), que, por sua vez, deveriam decorá-lo para logo serem conferidos pelo(a) professor(a). Quer dizer, algo que Paulo Freire (1921-1997), em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), cunhou enquanto educação bancária, referindo-se à ação de oferecer aos(as) educandos(as) o que deverá ser recebido, depositado, guardado e arquivado. Essa escola, da qual fui parte, não promovia uma educação para a convivência com o Semiárido – uma Educação Contextualizada, atenta ao ‘contexto’ que não é apenas o local, a dimensão territorial, mas o contexto encharcado por elementos semióticos que compõem, por exemplo, as identidades (Martins, 2006).

Ainda assim, devo dizer que tive momentos com os(as) colegas, professores(as) e a direção que foram frutuosos. Porém, em algum momento da minha vida (isto por volta do 6º





ano do Ensino Fundamental), eu deixei de lado o ‘gosto de estudar’. O ensino não me agradava mais, nenhuma metodologia me alcançava, eu era indiferente aos assuntos vistos, e até o professor que me inspirava, incentivando-me a querer algo, perdeu essa influência positiva; penso que esse “fenômeno” deu-se por aquilo que o professor Vitor Paro (2007) chamou de ‘querer aprender’ enquanto um valor cultivado pela pessoa-histórica que toma partido do conhecimento acumulado historicamente, isto é: ‘tomar partido’ é o mesmo que se ‘apropriar’ do conhecimento e, neste sentido, precisa-se, também, da escola. Dito isso, segundo Paro (2007, p. 15), “[...] a escola pouco [...] tem feito para tornar o ensino prazeroso, condição mais que necessária para despertar o interesse do educando. Mas [...] há muito a fazer que não depende exclusivamente da escola.”; já que o(a) educando(a) existe/existirá no mundo antes e depois da escola básica.

Para além disso, reconheço e entendo, hoje, que lidar com várias turmas beirando o contingente de 40 educandos(as) é uma tarefa hercúlia. O fato é que toda essa ‘apatia’ pelos estudos me custou dois anos de permanência na mesma série. Nessa época, eu estudava no turno vespertino e tinha um maior contato com colegas que vinham da zona rural, todos os dias, para estudar na cidade; tendo a maioria desistido dos estudos para trabalhar integralmente. Pensei em fazer o mesmo, mas não tive o apoio dos meus pais que, por experiência pessoal, sabiam se tratar de uma ideia tola. Meu pai só havia estudado até a antiga 4^a série por conta do trabalho na roça e a minha mãe abandonou os estudos no Ensino Médio para dedicar-se aos afazeres domésticos.

Pensando nisso, à época, decidi continuar com os estudos e, no Ensino Médio, passei a contar com um fator que foi crucial: o incentivo dos(as) amigos(as) daquela classe. Na escola éramos uma espécie de ‘família’ não consanguínea na qual os laços “[...] de parentalidade [estavam] para além dos laços consanguíneos [...]” (Sampaio Neto *et al.*, 2020), afinal, eram laços constituídos por afinidades, pois nos ajudávamos como podíamos e, assim, vislumbrávamos o Ensino Superior.

Terminado o Ensino Médio, não demorei muito a tomar um rumo, uma vez que, um mês depois de ter saído da escola, ingressei no Seminário da Diocese de Serrinha/BA na condição de seminarista iniciante, isto é, candidato ao sacerdócio católico (padre). Sempre fui bem religioso, apesar de só ter entrado na vida religiosa (com afínco) aos 14 anos de idade. A partir de então, dediquei-me aos serviços da igreja como Coroinha e, mais tarde, como Catequista engajado na Pastoral da Juventude (PJ), na qual foi possível estabelecer vínculo com outros jovens cristãos. Inclusive, foi na PJ que eu encontrei suporte durante o processo de discernimento vocacional. No ano seguinte, fui transferido para o Seminário Maior Sagrada





Família em Feira de Santana/BA. Ali, ingressei na Faculdade Católica de Feira de Santana (FACFS) onde pude ter o meu primeiro contato com a Educação Superior no curso de Filosofia.

Na Filosofia, eu tive acesso às metodologias dos professores e, especialmente, dos professores das disciplinas de Filosofia e Psicologia, porque eram competentes no trato com o conteúdo, mas, sobretudo, pela forma de se ocuparem com a formação individual de cada estudante, focando no desenvolvimento intelectual e humano de forma que a aprendizagem se dava a partir das dinâmicas, de diálogos e reflexões que competiam embasamentos filosóficos e psicológicos. No final daquele ano, tomei a decisão de desistir da faculdade; a razão para essa escolha não foi o meu desinteresse pelos estudos (longe disso!), mas por entender que o Seminário não era mais o meu lugar e, consequentemente, não poderia me manter na cidade e, ao mesmo tempo, na faculdade que era custeada pelo Seminário a partir das doações dos fiéis da Diocese de Serrinha. Então voltei para a casa dos meus pais e recomecei meu processo de discernimento sobre o que fazer da vida dali em diante. Procurei alguns empregos e, aos poucos, fui me estabilizando. Sobre os estudos, eu usei a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e consegui uma bolsa de estudo no curso de Pedagogia, mas o pretendido era o de História.

A licenciatura expandiu as minhas perspectivas sobre a educação, oferecendo-me a ótica do professor, portanto, do profissional que eu seria ao final daquela formação. Tornei-me professor com uma “bagagem” didática, teórica e pedagógica razoável, faltava-me a prática. A minha formação inicial, dentro da licenciatura, não contribuiu para um olhar mais aguçado em relação à Educação Contextualizada no que se refere ao princípio da convivência com o Semiárido, porque foi uma formação, a princípio, generalista. Acredito que esse aspecto (o da Educação Contextualizada) me valeria muito no sentido de colaborar com a aprendizagem dos(as) educandos(as) a partir da compreensão, também, das questões próprias das suas vidas cotidianas (Martins, 2006; Souza, 2022). Mesmo depois da conclusão da licenciatura, estive alheio à importância de uma prática pedagógica contextualizada. Verdade seja dita, eu tive acesso aos postulados de Paulo Freire e à Pedagogia da Alternância, contudo, nada disso havia sido interiorizado no meu entendimento – talvez por minha pouca idade – e nem exteriorizado na minha prática, o que era uma lástima, pois a perspectiva da Educação Contextualizada com o Semiárido é relevante na formação docente tanto de um(a) aspirante a professor(a) quanto a um(a) professor(a) em exercício; principalmente para aqueles(as) que experimentam suas existências nessa especificidade regional, cultural e identitária.

Comecei a trabalhar dando aulas de reforço como professor particular e, algum tempo depois, consegui um contrato temporário para ministrar aulas em uma escola distante da sede





do município – em uma comunidade parecida com a minha no aspecto das ruralidades – e, também, distante do que seria uma escola ideal, pois o que se via era o “retrato” do abandono pelo Poder Público Municipal. Sobre o descaso pelas condições materiais das escolas públicas, Paulo Freire (1996, p. 44-45, grifos do autor) disse:

Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Na verdade, o contrato era para ser monitor do Programa Novo Mais Educação (PNME), criado com o objetivo de contribuir no avanço da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, através da ampliação da jornada escolar dos(as) educandos(as). O trabalho de monitoria consistia no acompanhamento dos(as) educandos(as) com dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática. Recordo-me que as salas eram excessivamente cheias e as professoras não conseguiam acompanhar, com qualidade, tantas crianças. Como eu estava ali para ajudar, procurava participar dos momentos de elaboração das aulas, aprendendo como se organizava uma aula a partir do ‘chão da escola’ e, ao mesmo tempo, oferecia as minhas sugestões. Assim, foi possível aprender observando e coparticipando da docência dessas honradas professoras que eram, lamentavelmente, desconsideradas pelo Poder Público.

Por isso enfatizo que, nessa experiência, tive o privilégio de conhecer professoras obstinadas em educar, esforçando-se em levar ‘boniteza’ para suas docências, no entanto, elas eram, quase sempre, vencidas pela ‘feiura’ da estrutura física da escola; tanto que, quando chovia muito, paravam-se as atividades, porque não havia condições para prosseguir com a aula sob chuva – quero dizer: chovia lá fora e dentro da escola também. O trabalho nessa unidade escolar foi desafiador, pois a negligência que se via dentro da escola estendia-se para o seu entorno. A comunidade (tanto quanto a escola) era carente de saneamento básico, as famílias dependiam de trabalhos irregulares e precarizados e dos auxílios governamentais para o sustento.

Ao fazer esse retornou ao vivido, percebo que o ponto de partida do meu interesse em pleitear uma vaga na Especialização em Educação do Campo (IFBaiano) esteve nessas vivências por mim narradas. De modo que a minha implicação com o objeto de estudo da Especialização (a Educação do Campo) tem relação com as experiências fincadas na história da minha família, no meu trânsito material e simbólico da roça-cidade, de viver na cidade com





práticas culturais da roça – que não eram consideradas na prática pedagógica dos(as) professores(as) da cidade; de ter estudado para ser professor sem ter sido alertado e sensibilizado para a importância, por exemplo, da Educação Contextualizada que:

[...] salvaguarda um currículo contextualizado – já que é vivo e comprometido com o cotidiano dos(as) educandos(as) e criticamente consciente das suas realidades e condições históricas, portanto, uma prática educativa “grávida” de sentido, para usar uma expressão de Paulo Freire [...]; atenta à rotina da sala de aula, mas, também, ao que acontece no além-muros da escola, considerando que as experiências vividas por pessoas, definitivamente, históricas-sociais-pensantes-falantes-inconclusas devam ser o ponto de partida para os processos de ensino-aprendizagem [...] (Souza, 2022, p. 47, grifo do autor).

Começo a pensar sobre tal implicação na ocasião da entrevista – etapa de seleção para ingresso na Especialização em Educação do Campo (IFBaiano). Ali, eu tive a minha experiência na docência (especialmente no campo/roça) e a minha imperícia na pesquisa evidenciadas quando um professor da banca avaliadora me perguntou algo do tipo: “Você tem implicação com o objeto desta Especialização?”. Eu titubeei na resposta e devo ter dito algo próximo aos sentimentos e aos sentidos de um professor-principiante querendo aprender em uma Especialização que tem um objeto de estudo tão caro ao meu contexto. Sem dúvida, a pergunta a mim dirigida, na ocasião da entrevista, tornou-se a questão de pesquisa, diluída na problemática de um professor-principiante-inexperiente-e-imperito. Portanto, algo da ordem do pessoal que diz respeito ao coletivo quando se reflete sobre o papel de uma Especialização na formação de um jovem docente do campo/roça.

SEGUNDA PARTE: CONCLUSÕES DERRADEIRAS

(Por Segundo Autor)

O pesquisador-objeto deste estudo, ao escrever e analisar sua trajetória, reconhece-se como uma pessoa lançada no mundo-vida, inserido em diversas realidades, as quais fazem parte do processo de construção identitária em relação intrínseca com os ‘outros’, isto é: ele atravessa a História, enquanto é atravessado por ela (a História). Assim, faz-se conhecedor-e-conhecido (de si), tornando-se uma pessoa que sabe ‘de si’ próprio; se vê existindo na escrita e na (auto)análise (Souza, 2023).

A roça e a família aparecem entrelaçadas como um vínculo de existencialidade: a roça – o *locus* da socialização primária; a família – o grupo de identificação e identidade elementar. Santaluz (a cidade dos pais) é híbrida de características urbanas e rurais, enquanto a roça (dos avós) é lugar da vastidão das memórias onde se tem, na materialidade da vida, a elaboração das subjetividades e identidades; neste sentido, ele é uma pessoa em trânsito roça-cidade, inserido





na comunidade familiar.

Ser estudante de uma escola da cidade, alheia ao seu contexto, qual seja: dos conhecimentos locais de forte relação com as coisas próprias da roça (extração da fibra do sisal, brincadeiras, habilidades medicinais e usos das plantas curativas etc.), o fez hábil nos conteúdos universais em detrimento da sua realidade local/regional, impregnada dos elementos semióticos que constituem suas identidades. Essa escola da cidade, desatenta à Educação Contextualizada, tornou-se desinteressante.

A licenciatura em Pedagogia foi a responsável por ampliar as perspectivas acerca da educação, no entanto, também ali, a Educação Contextualizada e a convivência com o Semiárido foram ausências sentidas. Daí, surge a necessidade de buscar na Especialização em Educação do Campo (IFBaiano) o preenchimento de tais lacunas. Mesmo um jovem professor, principiando na docência, sabia da sua implicação com o objeto de estudo da Especialização (a Educação do Campo), a saber: i) por ter relação com as experiências fincadas na história familiar originada na roça; ii) por viver o trânsito material e simbólico da roça-cidade (a vida na cidade com práticas culturais da roça) iii) por estudar em uma escola básica que tinha o contexto da roça ausentado na prática pedagógica; iv) por formar-se em pedagogia distante, por exemplo, da Educação Contextualizada.

Portanto, a Especialização em Educação do Campo (IFBaiano) é implicada ao desejo de um jovem docente do campo/roça formar-se com bases em sua realidade de vida e História regional/cultural. Dito de outro modo, a Especialização em Educação do Campo (IFBaiano) surge como o lugar da formação implicada, também, ao professor-principiante em convivibilidade com a roça-cidade, tendo em vista o futuro processo na docência no/do campo-roça. Nesse sentido, este estudo, entre outras coisas, revela uma das lacunas existentes nos cursos de licenciatura em Pedagogia, qual seja: a formação multirreferencial. Finalmente, fica evidenciado a necessidade de processos formativos continuados pós-licenciaturas e de reflexões quanto aos currículos propostos nos cursos de Pedagogia que ‘negligenciam’ a percepção do campo/roça como contexto de aprendizagem significativa ao exercício da prática docente (Fernandes; Oliveira; Xavier, 2024).

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes,





1985.

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

FERNANDES, Mirian Raquel do Nascimento; OLIVEIRA, Joaquim Branco de; XAVIER, Antônio Roberto. Educação contextualizada: desafios e possibilidades pela óptica de docentes de uma escola pública municipal de Jucás, Ceará. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-30, 2024. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55617/44531>. Acesso em: 14 jul. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido**: uma visão holística. Brasília: CONFEA, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. In: RESAB. **Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro-reflexões teórico-práticas da RESAB**. Juazeiro-Ba: Secretaria Executiva da RESAB, 2006. p. 37-66.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 9-30.

OLIVEIRA, Valéria Marques de; SATRIANO, Cecília Raquel. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 369-386, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>. Acesso em 31 ago. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2007.

SAMPAIO NETO, Agenor de Souza Santos *et al.* Família em recasamento: locus de realização. **Portal do Instituto Brasileiro de Direito de Família – IBDFAM**, [S. l.], 2020. Disponível em:

<https://ibdfam.org.br/artigos/1508/Fam%C3%ADlia+em+recasamento%3A++Locus+de+realiza%C3%A7%C3%A3o+>. Acesso em 08 out. 2024.

SILVA, Ana Maria Anunciação da; SOUZA, Antonio José de. Entrelaçando vivências: memórias e práticas de uma professora negra da roça. **Anais I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER**, IFBaiano Campus Serrinha, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial - LaPPRuDes. 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 24





nov. 2024.

SOUZA, Antonio José de *et al.* Autoetnografias na educação do campo/roça: perspectivas reflexivas e polifônicas. **Revista Macambira**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2021, p. 1-25. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/RM/article/view/645>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SOUZA, Antonio José de Souza *et al.* Avaliação da proposta de educação em duas escolas rurais no semiárido baiano. In: CUNHA, Andrews Rafael Bruno de Araújo; SANTOS, Ana Paula Silva dos; PEREZ-MARIN, Aldrin Martin. (Orgs.). **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido:** debates atuais e estudos de caso. Campina Grande, PB: INSA, 2014, p. 148-167.

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

SOUZA, Antonio José de. Família, negritude e homossexualidade: um ensaio em primeira pessoa. In: SAMPAIO NETO, Agenor *et al.* (Orgs.). **Relações e dinâmicas intrafamiliares:** Coleção: Olhares Multidisciplinares em Família. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 153-178.

SOUZA, Antonio José de. Monólogo de um professor negrogay situado. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre - UFMG**, v. 2, n. 12, 2021, p. 1-6. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/UEADSL/article/view/528>. Acesso em: 24 nov. 2024.

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



| Informações do Artigo | Article Information |
|--|--|
| Recebido em: 08/07/2025 | Received on: 08/07/2025 |
| Aceito em: 14/07/2025 | Accepted in: 14/07/2025 |
| Publicado em: 04/02/2026 | Published on: 04/02/2026 |
| Contribuições de Autoria | Author Contributions |
| Escrita do texto: João Jardel Nunes da Silva, Antonio José de Souza; | Text writing: João Jardel Nunes da Silva, Antonio José de Souza; |
| Revisão do manuscrito: Antonio José de Souza. | Manuscript review: Antonio José de Souza. |
| Conflitos de Interesse | Interest conflicts |
| Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito. | The authors declare that there is no personal, commercial, academic, political or financial conflict of interest regarding this manuscript. |
| Como Citar este artigo - ABNT | How to cite this article - ABNT |
| DA SILVA, João Jardel Nunes; DE SOUZA, Antonio José. Professor em contexto roça-cidade: uma pesquisa (Auto)Biográfica e a existência ‘de si’ no mundo. Revista Macambira , v. 10 n. 2 (2026), e102004. DOI: https://doi.org/10.35642/rm.v10i2.1674 | DA SILVA, João Jardel Nunes; DE SOUZA, Antonio José. A teacher in context between the countryside and the city: (Auto)Biographical research and the existence of ‘self’ in the world. Revista Macambira , Serrinha (BA), v. 10 n. 2 (2026), e102004. DOI: https://doi.org/10.35642/rm.v10i2.1674 |
| Licença de Uso | Use license |
| A Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhIgual 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, mesmo que comercialmente, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. | The Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY 4.0). This license allows sharing, copying, redistributing the manuscript in any medium or format. In addition, it allows adapting, remixing, transforming and building on the material, even commercially, as long as due credit for authorship and initial publication in this journal is attributed. |