Revista Macambira
ISSN:2594-4754
Revista Macambira
Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes)
ARTIGO
https://doi.org/10.35642/rm.v5i2.645

Autoetnografias na educação do campo/roça: perspectivas reflexivas e polifônicas

Antonio José de Souza[1*]; Thaciane Carneiro Araújo[2]; Daiane Pinheiro de Souza Cardoso[3]; João Jardel Nunes da Silva[3]; Ana Maria Anunciação da Silva[4]; Elaine Pedreira Rabinovich[5]

[1]Doutorando em Família na Sociedade Contemporânea (UCSal). Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professor colaborador da especialização em Educação do Campo do Instituto Federal Baiano (IFBaiano) de Serrinha - BA. Professor da Educação Básica do município de Itiúba - BA. Pesquisador bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).
https://orcid.org/0000-0003-3416-5527

[2]Especialista em Educação do Campo (IF Baiano/Serrinha). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional (Fundação Visconde de Cairu). Pedagoga (UNEB). Professora da Educação Básica do município de Biritinga/BA.

[3]Pedagogos. Estudantes da Especialização em Educação do Campo (IF Baiano/Serrinha).

[4]Estudante do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB). Especialista em Educação do Campo (IFBaiano/Serrinha-BA). Pedagoga (FAC). Professora da Educação Básica do município de Ichu/BA. Integra o Grupo de Pesquisa Formação, Linguagens, Experiência (FEL/UNEB, CNPq).
http://orcid.org/0000-0002-8134-6737

[5]Psicóloga clínica. Graduação em psicologia, Mestrado em psicologia Experimental, Doutorado em Psicologia Social, Pós-Doutorado em Psicologia Ambiental e Psicologia e História, todos pela Universidade de São Paulo. Docente Adjunta da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Coordenadora do Grupo de Estudos Família, (Auto)Biografia e Poética (FABEP/UCSal).
https://orcid.org/0000-0002-3048-6609

*Autor correspondente:
tonnysouza@gmail.com

Resumo: Este trabalho é a reunião de diferentes escritos autoetnográficos como resultados de imersões memorialísticas nos sentidos elaborados sobre o campo/roça a partir das histórias de vida e das culturas dos(as) autores(as) circunscritos(as) em específicos contextos e ruralidades. O que se pretende com este artigo é, entre outras coisas, demonstrar a capacidade dos(as) autores(as) de, por si mesmos(as), pesquisar, compreender, interpretar, descrever e publicizar o conhecimento construído sobre suas existencialidades, identidades e culturas do campo/roça, que são os obje-tos de pesquisa das autoetnografias e, assim, poder romper com o 'objetivismo-cartesiano'. O texto tem como característica a presença de diferentes vozes, portanto um anfiteatro polifônico de onde é possível ouvir a difusão eloquente e engajada das vozes emitidas no híbrido lugar do pesquisador(a)-pesquisado(a), do objeto-sujeito, da ação-e-do-locus. Nesse sentido, as autoetno-grafias, dispostas em partes, são singulares e distintivas nas vozes que narram 'de si pró-prios(as)', no entanto, são avizinhadas, pois, todas nascem das memórias e das as experiências vividas de cada autor e autora e seus vínculos com o campo/roça.

Palavras-chave: Educação do campo/roça. Identidades. Docência. Autoetnografia.

REVISTA MACAMBIRA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Serrinha. Estrada Vicinal de Aparecida, s/n, Bairro Aparecida, Serrinha (Ba), CEP: 48700-000, sala 01, prédio acadêmico.

Revista Macambira
ISSN:2594-4754

Macambira Journal
Laboratory of Public Policies, Ruralities and Territorial Development (LaPPRuDes)
ARTICLE
https://doi.org/10.35642/rm.v5i2.645

Autoethnographies in countryside education: reflective and polyphonic perspectives

Antonio José de Souza[1*]; Thaciane Carneiro Araújo[2]; Daiane Pinheiro de Souza Cardoso[3]; João Jardel Nunes da Silva[3]; Ana Maria Anunciação da Silva[4]; Elaine Pedreira Rabinovich[5]

[1]Doctoral student of the Graduate Program in Family in Contemporary Society (UCSal). Master in Education and Diversity State (UNEB). Collaborating professor of the field of Education specialization at the Federal Institute of Bahia (IFBaiano) in Serrinha (BA). Professor of Basic Education in the municipality of Itiúba (BA). Scholarship researcher at the Foundation for Research Support of the State of Bahia (FAPESB).
https://orcid.org/0000-0003-3416-5527

[2]Specialist in Rural Education (IF Baiano/Serrinha). Specialist in Clinical, Hospital and Institutional Psychopedagogy (Visconde de Cairu Foundation). Pedagogue (UNEB). Professor of Basic Education in the city of Biritinga/BA.

[3]Pedagogues. Field Education Specialization students (IF Baiano/Serrinha).

[4]Master student of the Professional in Education and Diversity (UNEB). Specialist in Rural Education (IFBaiano / Serrinha-BA). Pedagogue (FAC). Professor of Basic Education in the municipality of Ichu / BA. Member of the Research Group on Training, Languages, Experience (FEL / UNEB, CNPq).
http://orcid.org/0000-0002-8134-6737

[5]Clinical psychologist. Degree in Psychology, Master in Experimental Psychology, Doctorate in Social Psychology, Post-Doctorate in Environmental Psychology and Psychology and History, all from the University of São Paulo. Adjunct Professor at the Catholic University of Salvador (UCSAL). Coordinator of the Family, (Auto)Biography and Poetics Study Group (FABEP/UCSal).
https://orcid.org/0000-0002-3048-6609

*Corresponding author:
tonnysouza@gmail.com

Abstract: This work is the gathering of different autoethnographic writings as results of memorialistic immersions in the meanings elaborated on the countryside from the life stories and cultures of the authors circumscribed in specific contexts and ruralities. The aim of this article is, among other things, to demonstrate the authors' ability to research, understand, interpret, describe and publicize the knowledge built on their existentialities by themselves, rural/rural identities and cultures that are the research objects of autoethnographies and, thus, being able to break with the 'Cartesian-objectivism'. The text is characterized by the presence of different voices, therefore a polyphonic amphitheater from which it is possible to hear the eloquent and enga-ged diffusion of voices emitted in the hybrid place of the researcher-researched, of the object-subject, of the action-and-do-locus. In this sense, the autoethnographies, arranged in parts, are unique and distinctive in the voices that narrate themselves, however, they are close, as they are all born from the memories and experiences of each author and author and their links with the field/cropland.

Keywords: Rural School. Identities. Teaching. Autoethnography.

MACAMBIRA JOURNAL
Federal Institute of Education, Science and Technology Baiano, *campus* Serrinha. Estrada Vicinal de Aparecida, s/n, Bairro Aparecida, Serrinha, Bahia, Brasil, CEP: 48700-000, sala 01, prédio acadêmico.

Explicações breves e preambulares
(Por Antonio José de Souza)

Este trabalho é consequência da apropriação dos estudos acadêmicos no âmbito da Especialização em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano/Serrinha), em torno da metodologia Autoetnografia como possibilidade de imersão na semiótica do campo/roça a partir das histórias de vida e das culturas dos(as) pesquisadores(as) circunscritos(as) em específicos contextos e ruralidades. À vista disso, eu organizei a primeira *Roda de Conversa Virtual: ciclos de pesquisa e vivência na Educação do Campo/roça*, evento promovido enquanto atividade do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes/IFBaiano), realizado em dezembro de 2021, com a temática Autoetnografia na pesquisa em Educação do Campo/roça.

Assim sendo, estão reunidos, aqui, quatro escritos autoetnográficos que foram orientados por mim; dois deles apresentados durante a Roda de Conversa pelos discentes Daiane Cardoso e João Jardel da Silva – especializando-se em Educação do Campo – e os demais são de autoria das egressas Thaciane Araújo e Ana Maria da Silva, que participaram do evento enquanto pesquisadoras convidadas por serem familiarizadas com o método auto-etno-gráfico. Este método é o fio condutor deste estudo que se encontra subdividido em seções estruturadas na primeira pessoa do singular (auto = 'eu' = 'de si mesmo(a)'), 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) (SANTOS, 2017).

Isso posto, vê-se que as 'Autoetnografias' subsequentes são subversões do paradigma tradicional no qual a alteridade e o distanciamento são elementos importantes para a realização da pesquisa "objetiva", preconizando o ideal na forma do(a) pesquisador(a) que, vindo(a) de fora, adentra nossos espaços e culturas e, por não serem 'implicados(as)' com o *locus*, teriam, por isto, maior propriedade e capacidade para entender, analisar e caracterizar em pormenores fenômenos que nos dizem respeito. O que pretendemos com este artigo é, entre outras coisas, demonstrar, também, a capacidade de por nós mesmos – "hospedeiros(as)" das identidades e culturas do campo/roça (objetos de pesquisa das autoetnografias) – pesquisar, compreender, interpretar, descrever e publicizar o conhecimento construído sobre nossas existencialidades; rompendo, assim, com o 'objetivismo-cartesiano', responsável por dicotomizar binariamente o pesquisador-e-pesquisado, sujeito-e-objeto, eu-e-o-outro, etc. (LINHART, 2017). Em definitivo, este texto tem como característica a presença de diferentes vozes, portanto, um anfiteatro polifônico de onde é possível ouvir a difusão eloquente e engajada das vozes emitidas no lugar do pesquisador(a)-pesquisado(a), do objeto-sujeito, da ação-e-do-*locus*. Assim sendo, as autoetnografias, dispostas em partes, são singulares e distintivas nas vozes que narram 'de si próprios(as)'; no entanto, são

avizinhadas, pois todas nascem das memórias e das as experiências vividas de cada autor e autora e de seus vínculos com o campo/roça.

Dito isso, no tópico *Implicações identitárias na docência em Classe Multisseriada*, a autora Thaciane Araújo, em virtude de uma Pesquisa-Ação na sua Classe Multisseriada, sente-se imbuída a elaborar reflexivamente questões sobre sua história familiar, sua infância e as relações identitárias entrecruzadas com a cidade e a roça, ou seja, experiências do passado, reverberando no presente de sua docência. Em *Incursões memorialísticas no campo/roça*, Daiane Cardoso volta à época em que era aluna de uma escola da roça, formada por uma Classe Multisseriada regida por uma única professora (sua tia). Ela avança no tempo, levando-nos para sua escola na cidade; ali, detém-se um pouco para nos revelar, analiticamente, os conflitos experienciados e a forte sensação de inferioridade. À beira de se tornar adulta regressa à roça, estabelece, por necessidade, um movimento de idas-e-vindas entre roça-cidade e – no texto – um movimento entre criança-e-mulher.

Na secessão intitulada *Trajetória de um professor no mundo: trânsito-roça-cidade*, o autor João Jardel da Silva lança mão da autoetnografia a fim de "colher" informações sobre um passado vivido com relevantes inferências no seu objeto de estudo (a Educação Contextualizada no Semiárido). Ao "olhar" para si mesmo', escolhe os fatos a serem narrados, acompanhando-os com devida atenção; verificando os efeitos da História nos seus sentimentos, pensamentos e emoções (e vice-versa), afinal, trata-se de uma pessoa lançada no mundo que o afeta e é afetado por ele. Ana Maria da Silva, no texto *Narrativa de (re)existência: identidade, raça, gênero e educação no contexto da roça*, "segura" poeticamente em nossa mão, conduzindo-nos por uma contação sobre o vivido, escrito na forma de crônica-infantil. Escreve "desenhando" caminhos ancestrais, cores raciais, traçados femininos de uma criança da roça. Recorda e reflete com a cabeça da mulher-feita o que a menina-negra-da-roça sentiu, mas não conseguia entender. A autora contempla a criança que um dia ela foi através dos olhos curiosos 'de si enquanto outra' – é a pessoa do presente, "conversando" com a pessoa que existe no passado. No texto um encontro que só é possível no tempo narrativo que diz 'de si-mesmo como outro' (RICOEUR, 2014).

Nos *Comentários derradeiros*, a professora Doutora Elaine Rabinovich escreve o arremate, sintetizando as quatro autoetnografias a partir da sua experiência no Grupo de Pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética (FABEP), da Universidade Católica do Salvador (UCSal), onde realiza pesquisas autoetnográficas colaborativas. Desse modo, tem-se a percepção contribuinte de quem vindo 'de fora', ajuda no fechamento por olhos-e-prismas-outros, mas que trilham memórias e percursos metodológicos próximos.

Nisso tudo, consistem as Autoetnografias que seguem.

Implicações identitárias na docência em Classe Multisseriada

(Por Thaciane Carneiro Araújo)

> "Será tão fácil dizer quem somos? [...] Este é um problema digno de uma pesquisa científica [...]".
>
> (CIAMPA, 1997, p. 59)

Na epígrafe, o psicólogo e professor Antonio Ciampa projeta, no anfiteatro de nossa consciência, a questão acerca da identidade que aparentemente é elementar; no entanto, ao tempo em que pergunta, também responde, revelando o quanto é complexo e entrelaçado a outros tantos dilemas subjetivos. À vista disto, no ano de 2016, iniciei uma pesquisa no âmbito da Especialização em Educação do Campo do IF Baiano/Serrinha, intitulada *Identidades e cultura na docência do campo/roça: ações pedagógicas contextualizadas para classes multisseriadas* que, entre outras coisas, foi o resultado de um compromisso com a escola do campo[1]/roça[2], situada em uma comunidade marcada por uma trajetória de abandono, descaso e da inexistência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para as identidades dos(as) educandos(as) da escola multisseriada[3].

Por consequência, tratou-se de uma pesquisa que abordava a Educação do Campo/roça enquanto um processo importante para a formação dos(as) educandos(as), relevando o seu caráter determinante para a emancipação humana e social que passa pelo indispensável respeito e consideração ao contexto no qual estão inseridos(as) esses(as) educandos(as). Nesse sentido, é necessário afirmar, desde o princípio, que as pessoas do campo/roça têm direito a uma educação planejada e de qualidade.

BOX 1

1 - Segundo Caldart (2012, p. 257-258 e 260, grifo da autora), "[...] a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, [...]. O surgimento da expressão 'Educação do Campo' pode ser datado [...] a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002 [...]. Um conceito histórico e político [...] pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação [...] específica, necessária e justa [...]". Por isso, será escrito, nesse trabalho, sempre com as iniciais maiúsculas (Educação do Campo).

2 O termo roça é assimilado, aqui, a partir do entendimento de Rios (2011, p. 13, grifo da autora), isto é, uma "[...] 'ruralidade específica' envolta, principalmente, na semiótica da terra.".

3 As escolas multisseriadas são compreendidas, aqui, a partir da concepção de Souza (2016, p. 20), portanto "[...] uma forma de estruturação de ensino na qual o/a docente trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental, simultaneamente, atendendo a alunos/as com idades e níveis de conhecimento diferentes".

A origem da pesquisa vincula-se à minha história de vida, às lembranças, às trajetórias pessoais e profissionais; afinal as memórias implicam formas de dizer/reproduzir o que habita entre o vivido e os novos processos formativos de experiências e transformações da identidade. Foi, em definitivo, a imbricação da minha história, a história do "outro" e a história construída no percurso do estudo.

Desse modo, 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[4] no distrito[5] de Pataíba, município de Água Fria, localizado no interior da Bahia, com uma população de aproximadamente 1400 pessoas, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), tendo como

BOX 2

4 De acordo com Ribeiro (2012, p. 293, grifo da autora), "[...] de modo geral, 'o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento' [...], aqueles que residem e trabalham nas zonas rurais [...]. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas.".

5 Divisão administrativa de município ou cidade que pode compreender um ou mais bairros, bem como comunidades rurais.

principal vocação econômica a agricultura. Pataíba se configura a partir de elementos do urbano e do rural interligados, com territorialidades múltiplas, onde as urbanidades e ruralidades são expressadas com base nas experiências e vivências dos grupos sociais.

O fato é que a escola do lugar não considerava o campo/roça como parte do seu PPP e nem do currículo; comportando-se pedagogicamente como uma escola urbana, pois, por ser de médio porte, recebia educandos(as) de outras comunidades pequenas das imediações, "imitando", assim, o *modus operandi* de muitas escolas da cidade desconectadas de uma proposta educacional na perspectiva dos educandos(as) do campo/roça.

Lembro-me dos meus pais terem orgulho de morar no pequeno distrito de Pataíba, bem como do ofício da agricultura. Nas itinerâncias da infância, eu e meus irmãos éramos tratados de forma discriminatória na medida em que nossos primos, moradores da cidade grande, agiam e nos tratavam de maneira injusta e negativa. Ouvíamos piadinhas que nos marcavam como "os da roça", logo não tínhamos os mesmos privilégios que eles, "os da cidade". O "ser da roça" era apregoado como representação do pejorativo, do ruim, do 'outro'. Significava ser inferior, ser de 'outro' grupo social, ter 'outra' linguagem, ser diferente e, por sua vez, excluído da prerrogativa de ser "da cidade" tal qual afirma Rios (2011, p. 14): "Ser da roça significa ser inferior, ignorante, [...], sendo esta semiótica da diferença construída negativamente por meio da exclusão e da marginalização, fruto de todo um processo histórico construído também pela [...] instituição escolar".

Falar da diferença é adentrar nas circunjacências da identidade, o que, irremediavelmente, remete-me à representação do que vivi, das histórias, das minhas "raízes" familiares, o que sou enquanto pessoa. É ser catapultada às construções que se configuraram em meu mundo simbólico e particular. No entanto, Ciampa (1997, p. 153) traz a identidade circunscrita "[...] sempre [...] a pressuposição de uma identidade; sempre uma identidade é pressuposta [...]", deste modo, uma imputação determinada pelo "outro", uma nomeação de características individuais, mediante as relações que se dão em uma estrutura social. Trata-se de uma identidade dada, atribuída pelo 'outro' com suas suposições, cargas e expectativas sobre o modo como dever ser 'alguém'.

Definitivamente, a minha trajetória, pessoal e profissional, é determinada por significativas memórias, marcas e aprendizagens que, ao longo do tempo, foram tecendo minha identidade através da relação entre o vivido e o concebido, inclusive como docente em Classes Multisseriadas. Meu começo na

docência deu-se na educação rural como estagiária contratada do município de Serrinha[1]. Naquela época, as dificuldades eram perceptíveis, visto que impossibilitavam a realização de uma educação de qualidade, haja vista a falta de materiais didáticos e pedagógicos, de um transporte digno, bem como pela ausência dos gestores escolares. Para além desses problemas, tínhamos o atraso do salário, o distanciamento do Poder Público Municipal, entre outros agravantes.

Após a conclusão da graduação, como docente concursada do município de Biritinga[2], voltei a vivenciar conflitos na educação rural, considerando a inexistência de uma política educacional atenta à realidade do campo/roça. Tratava-se de uma escola distante da sede do município, o que, provavelmente, contribuía para a morosidade do Poder Público. Lembro-me do transporte em condições duvidosas, do frequente remanejamento de professores durante o ano letivo, da falta de materiais didáticos e do PPP descontextualizado e alheio à valorização dos saberes prévios dos(as) educandos(as).

BOX 3

1 - Serrinha/BA, município do interior da Bahia, localizado na região na mesorregião do nordeste baiano, fazendo parte do Semiárido e do Território do Sisal. Está localizado aproximadamente a 175 km de Salvador, e, segundo o censo do IBGE (2010), tem uma população de 76.762 habitantes.

2 - Biritinga é uma cidade do interior da Bahia, situada na mesorregião do nordeste baiano, pertencente à Microrregião de Serrinha e a Região Sisaleira e, de acordo com IBGE (2010), tem 15.737 habitantes.

No ano seguinte, fui transferida para uma outra escola, também representante da educação rural, na qual fiquei durante dois anos. O cotidiano revelou-se árduo tanto quanto os anteriores, pois tudo se repetia, o descaso pela educação na roça se fazia presente em forma de precariedades várias. À vista disso, conforme o grifo de Souza (2016, p. 80), "[...] percebo que, quando se fala em escolas da roça, é comum retratá-las numa atmosfera de vastas carências; começando pelos recursos humanos, pela estrutura física, chegando ao pedagógico [...]", definitivamente aspectos que reforçam a perversa marginalização institucionalizada em escolas 'de segunda classe'.

Depois de um tempo, fui remanejada para uma escola na sede do município de Biritinga. Na referida escola, a maioria dos(as) educandos(as) era proveniente de comunidades rurais, matriculados(as) no ensino fundamental II (6º ao 9º), deste modo, eram educandos(as) que migravam das escolas multisseriadas de fundamental I (1º ao 5º ano) para complementação dos estudos na escola da cidade. Por isso, foi possível observar o quanto os(as) educandos(as) do campo/roça não se identificavam como tais, ocultando, por vergonha, qualquer relação com suas comunidades de origem. É evidente que a problemática observada indica a existência de "[...] visões tão negativas do campo [roça] e de suas escolas porque reproduzem visões negativas dos seus povos e das instituições do campo [roça]", afirmou Arroyo (2008, p. 83). Diante disso, permanecer na escola da cidade exige um esforço de 'tornar-se outro', isto é, os(as) educandos(as) do campo/roça devem, como estratégia de sobrevivência, incorporar novos modos de existir (RIOS, 2011).

Ao final dessa experiência, voltei a lecionar na educação rural e, mais uma vez, constatei o distanciamento entre os(as) educandos(as) e o pertencimento identitário com o campo/roça quando, por

exemplo, o discurso vinha carregado de boas expectativas com relação à escola da cidade em detrimento da escola do campo/roça onde estudavam. Eram visões negativas que circundavam a escola do campo/roça; por este motivo, comecei a trabalhar e a discutir na sala de aula sobre a importância de valorizar a escola que estava inserida naquela comunidade, destacando sua relevância para as famílias do lugar.

No momento em que realizava a pesquisa, mencionada no início do texto, eu era professora de uma escola multisseriada, por conseguinte, vivenciava experiências já conhecidas e outras inusitadas, como o malefício de uma prática pedagógica urbanocêntrica[1] e seriada "[...] pressionando os/as docentes a sistematizarem as aulas pelo princípio da fragmentação e da setorização do tempo, do espaço e do conhecimento, no cotidiano escolar [...]" (SOUZA, 2016, p. 80).

BOX 4

1 - Segundo Hage (2005, p. 164), o discurso urbanocêntrico "[...] contribui decisivamente, para legitimar a hegemonia de uma pedagogia tradicional-conservadora, que reforça e amplia o paradigma eurocêntrico de colonização de poder, de saberes e das identidades culturais do campo.".

A negligência com as classes multisseriadas demonstra um quadro dramático de precarização e abandono com os povos do campo/roça que carece de atenção na esfera pedagógica e política, em função disto, tal realidade é reflexo do descaso histórico com a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo/roça e das impossibilidades existentes na prática pedagógica e formação específica dos docentes de escolas multisseriadas, o que, definitivamente, ajudou a decretar "[...] a roça como um não lugar identitário, produzindo uma abstração marginal [...]" (SOUZA, 2016, p. 25).

Por conseguinte, todos esses episódios forjaram minha profissão docente, implicando-me, consequentemente, com o tema do referido estudo que deriva de uma pesquisa qualitativa com enfoque na Pesquisa-Ação, atravessada pelos princípios da fenomenologia e da hermenêutica, tendo como *locus* uma escola do campo/roça multisseriada no município de Biritinga-Ba e que procurou: *i)* analisar de que maneira as identidades e a cultura dos povos do campo/roça emergem nas narrativas de estudantes de classe multisseriada; *ii)* identificando se há influência da escola, mesmo sem uma proposta pedagógica contextualizada com a realidade do campo/roça, no reconhecimento e valorização das identidades e da cultura dos seus povos; *iii)* refletindo sobre os desafios para a implementação de uma proposta pedagógica contextualizada com a realidade do campo/roça para escolas multisseriadas, estabelecendo relação entre escola e comunidade através de ações pedagógicas pertinentes à multisseriação e a valorização das identidades e das cultura dos povos do campo/roça.

Incursões memorialísticas no campo/roça

(por Daiane Pinheiro de Souza Cardoso)

"Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim.".

(LISPECTOR, 2021, *online*)

Falar de si só é possível pela imersão nas memórias e nas lembranças que, como afirma Clarice Lispector (1920-1977) – na epígrafe acima, de algum modo, estão escritas em mim de modo indelével. Contudo, partilhar, pela escrita, tais experiências do vivido, definitivamente, não se constitui uma tarefa fácil. Nesse sentido, a presente escrita é resultado das minhas incursões memorialísticas enquanto mulher que nasceu e vive na roça – lugar, também, onde iniciei a minha formação escolar; especificamente na comunidade onde resido até hoje. Saliento que o conceito 'roça' aparece neste trabalho porque ele tem a ver com a questão do significado, uma vez que, na minha região e territorialidade, relacionamo-nos com o lugar a partir da palavra roça. Considerando o exposto, optei por utilizar, neste estudo, o termo roça em substituição a outros termos comumente utilizados para categorizar o lugar de vivência dos povos da roça, tais como: zona rural, fazenda, campo, sítio (SANTOS, 2005; RIOS, 2011).

Ser apontada, social e culturalmente, como sendo inferior/a por conta do lugar de origem, fez-me, de alguma maneira, negá-lo, pois assumir tal origem (ser-da-roça), em contextos urbanos, não foi fácil. Dessa maneira, compreendo que fazer o caminho de volta, reencontrando e (re)encantando-me por minhas origens, passou pelo reconhecimento de que a minha constituição enquanto pessoa, mulher e universitária advém da roça como contexto objetivo da minha formação humana e profissional. O poeta Fernando Pessoa (1888-1935) expressou em seu poema *O guardador de rebanho* o sentimento que nutro por minha várzea natal – Várzea do Mulato ou, simplesmente, Mulato[1]: "[...] minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer [...]" (1993, p. 42). É nessa terra-várzea-roça que eu começo a me enxergar *no* mundo e *com* o mundo na dialética relacional corpo-consciência-mundo – "palco" do processo de formação e construção das minhas subjetivações identitárias (FREIRE, 2015).

BOX 5

1 - Mulato fica, aproximadamente, a 18 km de distância da sede de Senhor do Bonfim, Bahia; município pertencente ao Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru – TIPNI.

Devo dizer que, apesar de todo convívio na roça, só tive conhecimento das discussões sobre a Educação do Campo e, de modo específico, sobre as Classes Multisseriadas (enquanto categoria de estudo), no terceiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio do componente curricular Educação do Campo – o qual me despertou o desejo de querer refletir sobre um contexto que me dizia/diz respeito, já que, ao longo da minha jornada na educação, esse debate me foi cerceado. Acho oportuno sublinhar que eu estudei em uma escola multisseriada da Educação Infantil até o início do Ensino Fundamental I. Essa escola era pequena, formada por uma sala, cozinha e banheiro. Era uma classe de crianças da comunidade com idades e séries diferentes – daí o nome 'Classe Multisseriada' por reunir, na mesma sala, educandos(as) matriculados(as) em séries distintas, mas regidos(as) por uma única professora (SOUZA, 2018).

Para pensar a realidade da escola multisseriada da qual eu fui aluna, lanço mão, inicialmente, do que disse o pesquisador Hage (2010, p.18): "[...] as classes multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vivem [...].". A referida citação é notável por destacar a importância da experiência, para quem 'é' da roça, de tornar-se sujeito-educando-singular, por meio da objetivação da singularidade na movimentação entre as coisas próprias da roça, ou seja: o plantar, o colher, o viver em comunidade, etc. (MAHEIRIE, 1994). No entanto, devo expor que tal permanência deu-se em uma escola multisseriada marcada por precariedades e displicência do Poder Público municipal; afinal, para o bom funcionamento, a escola necessita de investimentos em infraestrutura adequada, formação continuada para os(as) professores(as), livros e materiais didáticos que deem conta da realidade dos(as) educandos(as) da roça, portanto, insumos imprescindíveis que não se faziam presentes na escola da minha infância; realidade, também, retratada pelo professor de Souza (2018, p. 25-26):

> [...] devo dizer que era uma escola pobre, de paredes simples, com telhado antigo, que não protegia dos ventos e nem das águas da chuva. Na verdade, tudo ali era de uma simplicidade que beirava o paupérrimo. Faltava tudo, até as condições básicas para se fazer educação. Lembro-me das aulas sob a copa do juazeiro, dos pés marcando o chão molhado, das muitas vezes que chovia e o transporte sucateado, que nos transportava, não chegava até a escola e eu tinha que andar cerca de 20 minutos para, enfim, encontrar os meus alunos. Recordo-me do quão difícil foi trabalhar com uma turma multisseriada e que, sozinho, tudo ficava ainda mais árduo, pois o município de Itiúba/BA, naquela época, não havia instituído uma equipe de coordenação pedagógica e, de modo geral, nós, professores/as, exercíamos a prática pedagógica sem nenhuma formação, acompanhamento e material didático específico para o desempenho da profissão neste contexto.

Acho significativo que a minha professora, a única professora da comunidade, era, também, a minha tia, o que tornou tudo ainda mais prazeroso e gratificante posto que ter como professora alguém da minha família representava muito para mim. Recordo, ainda, que comecei a frequentar a escola multisseriada da comunidade aos cinco anos de idade. Passei, estudando ali, outros cinco anos da minha vida; até que, no ano de 2002, por conta de circunstâncias – sobre as quais não tinha nenhum controle – passei a estudar em uma escola seriada na cidade. Estudar na cidade implicou em uma série de mudanças decorrentes desse deslocamento roça-cidade, pois eu fui submetida a um processo de desorganização/re-organização do cotidiano tanto individual quanto familiar.

Por diversas vezes, sentia medo do que estaria por vir, ou seja, medo do novo, das incertezas e da angústia de estar em uma escola da cidade. Contudo, devo registar que fui bem acolhida naquela escola da cidade, por isto, guardo na lembrança afetiva algumas das professore/as. Sem dúvida, essa nova realidade, por ter sido intensa, reverberou nos meus modos de vida, na formação das minhas subjetivações e na forma como eu encarava as práticas socioeducativas daquela escola (MARTINS, 2008). Entretanto, ao mudar da escola municipal para uma estadual (maior na estrutura e, consequentemente, no número de matriculados/as), passei a me sentir uma pessoa "estranha" – já que, diferente do restante

da minha turma, eu não pertencia à realidade da cidade. Eu era a 'menina da roça' e só conseguia estar no grupo ao qual eu pertencia (os 'da roça') nos intervalos.

Tal segregação é problematizada por Arroyo (2014, p. 15) que disse: "[...] nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares como inferiores, ignorantes, incultos e sem valores, os tratos são pautados por preconceitos inferiores [...].". Sentir-me 'estranha' vinha a reboque da estigmatização da minha cultura tomada como algo menor e inferiorizado diante da cidade (o-lugar-melhor-que-o-meu). Depois de um tempo, eu retornei à vivência na roça, mas, nesse momento, por conta da Universidade, o meu cotidiano era calcado no ir-e-vim em um permanente movimento roça-cidade; rompendo fronteiras geográfica, cultural e identitária.

Na Universidade, participei de momentos crítico-reflexivos sobre a Educação 'do' Campo e 'no' Campo/roça. Ali, foi possível elucidar algumas questões que dizem respeito à realidade das escolas do meu município, especialmente no âmbito do campo/roça e das Classes Multisseriadas. Dando vazão ao interesse antigo de estudar o campo/roça enquanto objeto de pesquisa, mas, principalmente, como o *locus* social-e-afetivo porque se trata de um território de vivência e existência da ordem do pessoal. Por conseguinte, pesquisar a escola do campo/roça implicou/implica em partir das dificuldades, da importância e da beleza que foi estudar na comunidade na qual me constitui pessoa-mulher-cidadã-professora, permitindo-me falar dessa modalidade de educação em uma perspectiva crítica, reflexiva e engajada.

Por conseguinte, a gênese desta escrita – que é um retorno ao vivido, pela lembrança, à cata das coisas próprias do campo/roça manifestadas à minha consciência (BICUDO, 1994) – deu-se por conta daquilo que Souza *et al.* (2020, p. 3) chamaram de "[...] uma reclusão compulsória em decorrência da [pandemia de] Covid-19 [...] um tempo bastante insólito [...]. Afinal, [foram] misturados à catástrofe sanitária, a beligerância escatológica do governo bolsonarista, o negacionismo dos seus asseclas [...]". Nesse contexto pandêmico, tive uma maior aproximação da prática pedagógica da professora Maria José[1] – docente de uma escola multisseriada no campo/roça – que solicitou a minha ajuda com as atividades remotas, tendo em vista o seu pouco traquejo com os aparatos tecnológicos, dado que, como descrevem Souza *et al.* (2020, p. 4-5;19, grifos dos autores):

BOX 6

1 - Nome fictício a fim de preservar o anonimato da professora em questão. O nome 'Maria José' foi inspirado em uma das personagens do premiado curta-metragem Vida Maria (2006), do diretor Marcio Ramos, que tem o objetivo de denunciar a gravidade da ausência educacional enquanto uma herança passada para gerações diferentes de meninas-mulheres-Marias. Conferir: https://www.youtube.com/watch?v=T9d7g8TdwQs.

> As mudanças ocasionadas pela pandemia do novo coronavírus chegaram de modo abrupto, causando isolamento [...] e, por isso, faz-se necessário o aprofundamento do debate sobre o ensino e a aprendizagem, posto que, não é o fato de a escola estar de 'portas fechadas' que ela tenha deixado de existir. Ela existe, em tese, como 'escola doméstica', 'cravada' na rotina familiar, entre aulas feitas online e exercícios pelo WhatsApp mediados por pais 'tutores' em uma espécie de Educação a Distância (EaD) 'emergencial'. [...] Obviamente que tal questão perpassa por problematizações em torno das condições de garantia do processo educativo escolar a partir da

> 'EaD emergencial', as capacidades técnico-pedagógicas dos(as) educadores(as) e a família enquanto elo entre professores(as)/escola e estudantes. [...] os desafios postos às escolas no campo/roça não são apenas tecnológicos; são, principalmente, políticos [... pois,] a equipe pedagógica também enfrenta as limitações da concepção de formação continuada em tecnologias educacionais.

Durante esse período desafiador, pude ajudar a professora Maria José com as atividades pedagógicas planejadas para as suas classes multisseriadas. Dessa imergência (e emergência situacional), nasce o meu interesse em estudar sobre o planejamento pedagógico fomentado pela Equipe Pedagógica municipal (de Senhor do Bonfim/BA), problematizando a presença e/ou a ausência do princípio da Educação Contextualizada na prática pedagógica/docência em escolas multisseriadas do campo/roça. Avizinhar-me à prática pedagógica da professora Maria José, fez-me pensar e rememorar as ações utilizadas por minha antiga professora na época em que fui aluna de uma classe multisseriada (aqui, fica demonstrando, entre outras coisas, a minha implicação com o tema de pesquisa).

Desse tempo, recordo do modo como éramos – nós, os(as) educandos(as) –, separados(as) em mesas diferentes pelo critério da altura. Lembro-me das limitações para organizar as atividades no quadro de giz, do cheiro vindo das atividades impressas no mimeógrafo. Após a explicação, a minha professora colocava no quadro atividades para os maiores (aqueles que já sabiam ler e escrever) e para os menores (aqueles que não sabiam ler e escrever) ela trazia atividades impressas. Depois chamava individualmente cada criança para perto da mesa dela a fim de 'treinar aquilo que, ainda, não sabia' como o nome ou o alfabeto. No decorrer da atividade, a professora ajudava os(as) educandos(as) que apresentam dificuldades.

A parceria com a professora Maria José direcionou-me à constatação do quanto a escola multisseriada foi (e ainda é) invisível para o Poder Público municipal; desde a falta de um planejamento pedagógico voltado para as especificidades da sua estrutura multisseriada, até o trabalho solitário da professora Maria José – que é obrigada a adaptar as orientações pedagógicas seriadas para o seu contexto multisseriado. Dessa imersão, surgiu uma questão (transformada em questão de pesquisa), qual seja: como o planejamento pedagógico do município de Senhor do Bonfim/BA contempla a prática pedagógica em escolas multisseriadas? Por essa razão, foram estruturados os seguintes objetivos de pesquisa: *i)* analisar o planejamento pedagógico fomentado pela Equipe Pedagógica do município de Senhor do Bonfim/BA para escolas multisseriadas do Campo/roça, a fim de *ii)* identificar, junto com a professora Maria José, a presença ou ausência de práticas pedagógicas contextualizadas com a Educação do Campo/roça, *iii)* refletindo sobre sua aplicabilidade no âmbito das especificidades da escola multisseriada.

Em razão disso, pesquisar sobre a escola multisseriada é pesquisar sobre o lugar no qual fui constituída enquanto pessoa-mulher-professora consciente da minha existência no mundo-campo-roça. Ao reconhecer que as experiências socializadas neste texto já estavam escritas em mim, sou inevitavelmente levada a olhar para o passado, já que o movimento autobiográfico permite expandir as

fronteiras do conhecimento, oportunizando um maior aprendizado que requer esforço e muita reflexão (SOUZA, 2021b).

Trajetória de um professor no mundo: trânsito-roça-cidade
(por João Jardel Nunes da Silva)

> "[...] 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, 2021a, p. 3)

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. Eu venho de uma família de agricultores, consequentemente, nascidos na roça e 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 que é a roça-caatinga-sertão-baiano.

A minha história de vida é marcada por essa socialização primária, "cravada" no rural, 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 "acidental" 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 com a esperança de que, nas férias, eu pudesse descansar e ser uma criança ainda mais feliz, porque eu visitava meus avós (na roça) e passava todo aquele 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, já que 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 naquela 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 é do pé de 'imbu' – na verdade, eu não sabia falar 'umbu', o fruto do majestoso umbuzeiro –, do cheiro da fibra do sisal[1] que eu colocava no jegue para, depois, ser estendida e distribuída em vários varais de arame a fim de serem secadas pelo 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.

BOX 7

1 - 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, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

Era também satisfatório viver na-cidade-na-rua (quero dizer: no meu bairro no qual 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, elástico e as meninas deixavam porque eu era mais comportado do 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, visto que 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 lenhas, economizando no consumo de 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[1]; 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 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 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.

BOX 8

1 - Município distante da capital, Salvador, cerca de 258 km. Faz parte da Região Sisaleira e é conhecida por sua produção de pedra e por possui uma das maiores reservas de cromo da Região Nordeste.

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 os conhecimentos locais. As práticas de ensino, de igual modo, não contemplavam as vivências dos(as) educandos 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; não era 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, professoras e a direção que foram frutuosos, porém, em algum momento da minha vida (isso 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" se deu pela

falta do "querer aprender", isto é, segundo o professor Vitor Paro (2007), 'querer aprender' enquanto um valor cultivado pela pessoa-histórica que toma partido do conhecimento acumulado historicamente, quer dizer: '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 hercúlea. O fato é que toda essa 'apatia' pelos estudos custou-me dois anos de permanência na mesma serie. 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, contudo, 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 4ª 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 amigos daquela classe. Na escola éramos uma espécie de 'família', ajudávamos uns aos outros como podíamos e vislumbrávamos o Ensino Superior.

Terminado o Ensino Médio, não demorei muito a tomar um rumo; afinal, 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 afinco) 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 Ferira 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. 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. 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, teoria 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. Acredito que esse aspecto me valeria muito no sentido de contribuir com a aprendizagem dos(as) educandos(as) a partir da compreensão, também, das questões próprias das suas vidas cotidianas. 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 (1921-1997) e à Pedagogia da Alternância, contudo, nada disso tinha sido interiorizado no meu entendimento e nem exteriorizado na minha prática, o que era uma lástima, uma vez que 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 em tudo parecida com a minha – 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, 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 co-

participando 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 a chuva – quero dizer: chovia lá fora e dentro da escola também. O trabalho nessa escola 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 retorno ao vivido, percebo que o ponto de partida do meu interesse em estudar, aprofundando-me na Educação Contextualizada com o Semiárido, está nessas vivências por mim narradas. De modo que a minha implicação com este tema tem relação com 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 da Educação Contextualizada.

Narrativa de (re)existência: identidade, raça, gênero e educação no contexto da roça

(Por Ana Maria Anunciação da Silva)

"[...] todas as manhãs eu canto."

(JESUS, 2014, p. 25)

Escrevo no silêncio barulhento de uma manhã de sábado. Escrevo e observo o movimento das folhas, brincando, entrelaçando-se em dança livre. Vejo o voo de um pássaro, escuto seu cantarolar. Na verdade, o dançar das folhagens e a presença do pássaro, compõe o quadro da minha janela. Dou-me conta que, conforme Mª Carolina de Jesus (2014, p. 25) "[...] todas as manhãs eu canto. Sou como aves, que cantam [...] ao amanhecer. De manhã [...]. A primeira coisa que faço é abrir a janela e contemplar o espaço!". Aqui no território da roça – *semiótica negra* – por mim nomeada, vivo entretecida com o bioma, as pessoas e os sentidos, formando-me a partir da experiência que, de acordo com Larrosa, (2021, p. 18) é "[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.". Venho ao longo dos anos, (re)existindo nesse lugar-espaço que habito, cultivo a terra, leciono e pesquiso, "[...] um lugar cheio de símbolos de pertencimento alicerçados na abundância da vida." (FERREIRA; FELÍCIO, 2021, p. 43).

Na roça os caminhos nem sempre se revelam nítidos. Eles não estão feitos, por isto é preciso construí-los, seguindo o exemplo de quem constitui nossa herança cultural e as raízes ancestrais convocantes: 'segue!'. Eu sigo, tendo como lastreio a força e os passos das mulheres negras que foram à minha frente, em meio às travessias. Sem dúvida, as minhas *continuanças* são guiadas e me convocam a uma reflexividade sobre "[...] nosso poder de analisar e redefinir as condições sob as quais viveremos e trabalharemos; nosso poder de vislumbrar e reconstituir, [...] um futuro de diferenças fecundas e de uma terra que sustente as nossas escolhas.". (LORDE, 2019, p. 167). Dizendo melhor, temos criatividade, coragem para abrir caminhos em meio aos labirintos, por este motivo, projeto *continuanças*. Enfrento o desconhecido.

Recordo-me das brincadeiras e dos brinquedos na infância. Brincava com o que a natureza oferecia: búzios, pedras, sementes, água, terra, raízes, sabugo da boneca de milho, retalhos de tecido, algodão, cata-ventos de folhas, bola de saco; fiz casinha, animais de barro, brinquei com as borboletas, formigas... e na inocência, quis brincar até com as cobras coloridas. Existindo nos entrelaçamentos com a natureza, desde cedo, lá eu estava com os pés nus, adaptando-me às possibilidades, construindo a subsistência. Ao chegar da escola, ia buscar água na fonte; recordo-me dos encontros em meio àquela água em disposição circular – nós, mulheres e crianças, com os baldes, potes e rodilhas, saudávamos uns aos outros socializando o dia e dividindo os pesos. Envolta nesse aió[1] de lembranças e vivências fertilizantes, sou arrebatada por uma teia de saberes e sentidos oriundos dos cultivos[2] e colheitas[3] que fiz e que faço. Hoje mesmo, antes de escrever, plantei girassóis, porque desejo acrescentar novos tons ao quadro da minha janela.

BOX 9

1 - Sacola, confeccionada como os fios da planta macambira. Após secagem ao sol, o aió é utilizado para catar, colher frutos na caatinga e na pesca, cotidianamente utilizado pelo meu avô.

2 - A palavra será tomada para além do ato de cultivar a terra, sendo abordada na dimensão subjetiva para também designar afetividade, possibilidade e 'súplica'.

3 - Utilizo a palavra para além do ato de apanhar safra na lavoura, mas, como respeito à transmissão de saberes na roça.

A minha existência é significada pelas costuras, remendos, alinhavos e arremates dos retalhos da vida. Tenho me educado nos entremeios da terra, pedras, palhas, folhas, espinhos e cipós. Sou tecida pelo simples, tramada pela resistência ancestral; portanto, os principais fios e fibras que me tecem são provenientes do seio familiar e da resistência das mulheres negras que, reunidas, falavam das batalhas diante das contendas que se levantam contra suas existências e contra tudo o que havia de mais humano nos seus contextos (LORDE, 2019). Na lavoura, interpretava cada fase do trabalho, por causa disto, ainda criança, compreendi que os frutos são oriundos dos esforços da enxada, da terra escavada, do semear em prosas e, assim, aprendi "[...] sobre as ervas e raízes. [...] sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. [Aprendi] que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas." (VIEIRA, 2019, p. 99).

Após o banho, gastava um bom tempo dedicando-me à retirada dos espinhos nos pés. Espinhos grandes, pequenos; espinhos de todo tipo e forma. Eu tenho uma lembrança mais forte daqueles que não saiam com os remédios, com a banha da leitoa 'virgem', nem com as famosas folhas da planta arranca-toco. Mas tinha um jeito infalível: a reza de Vovó, assim, as "[...] palavras traçaram um rastro, vibraram no ar, [...]. E o que vibra segue seu caminho, [...]. Transforma-se. [...] O destino da palavra [...] chega a tocar o que é mais sólido do que ela: a carne. [...] é uma força viva [...] se encarna [...]. (LARROSA, 2021, p. 113). Era preciso ter fé, esperar, ter paciência. Eu tinha.

Ainda cedo, comecei a refletir sobre a minha situação enquanto mulher negra da roça, enxertada na comunidade – sem a qual eu não teria sobrevivido. A comunidade era/é fonte da minha resistência. Então, "[...] o que quer que eu faça, sempre me sinto diretamente conectada a [ela ...]. É nas coletividades que encontramos provisões de esperança e de otimismo. (DAVIS, 2018, p. 56). Dessa forma, aprendi a 'esperançar', vendo a minha comunidade na luta, observando na família o labor, a lida, tendo a minha mãe como exemplo maior... "Ela [...] muito boa. Queria que eu estudasse para professora. [...]. [...] formou meu caráter, ensinando-me a gostar dos humildes [...]" (JESUS, 2014, p. 49).

Nas andanças, na busca de lenha, em meio aos catingais, o meu cabelo crespo se entretecia ao mato seco. Os cachos encrespados, de quando e vez, "agarravam" os galhos, garranchos e gravetos como se quisessem ser parte do sertão. As pernas se emaranhavam nas árvores espinhosas e, para completar, algumas vezes, era mordida por abelhas ou marimbondos, o que me fazia correr "[...] em meio à caatinga antiga de árvores altas, buscando a vereda para casa [...]". (VIEIRA, 2019, p. 91). Mas criava caminhos, enxergava as possibilidades sempre apoiada por minha mãe que me dizia: "Olhe para frente". Assim fazia, assim tenho feito.

Na casa de farinha de meus avós, eu descobri as potencialidades da/na roça. Observava as raízes negras da mandioca e refletia sobre nós, mulheres negras... juntas no arrancar das raízes no solo. Quebrando, colocando e carregando os balaios na cabeça para depois, ao redor daquele amontoado de tubérculos, se embevecer da circularidade de saberes. Eu menina negra, franzina, de olhos graúdos, envolta nas *sabenças* ancestrais, nas raízes vegetais e familiares – ali, eu me fazia pessoa. Aquela semana de farinhada era tão esperada por toda a comunidade e, principalmente, por mim, porque afloravam os meus sentidos pela mística do trabalho comunitário. Era a semana em que ficávamos mais próximos do levantar ao deitar; dias de conexões, partilhas, criatividade. Aromas e gostos brotavam ressoantes, despertando-me memórias, assim como os esperados causos de lobisomem, a busca de lenha na caatinga para torrar a farinha, a discussão coletiva sobre as condições dos aviamentos[1]. Até hoje, participo do plantar, cultivar, colher, domesticar a mandioca, processar e armazenar seus derivados – fazeres que me fazem pessoa.

Na verdade, a semana da farinha é uma junção etária, uma transferência de saberes planejada para

BOX 10

1 - São os equipamentos de madeira que fazem o processo de prensa, trituração e secagem da massa da farinha de mandioca.

acontecer durante a fase da lua cheia. Recordo-me das brincadeiras com minhas primas e meus primos após o trabalho. Das minhas tranças negras cheias do pó da farinha. Das crianças sentadas nas esteiras de palha de ariri, escutando as mais velhas educando-nos na divisão responsável do trabalho, na observância do tempo e no cumprimento das etapas de forma combinada. Lembro-me da partilha dos almoços coletivos, chás, temperos, sucos de tamarindo, histórias, causos, cantigas, adivinhações, lendas, e do melhor: o beiju feito nos trilhos de cerâmica sobre o forno artesanal confeccionado pelo meu pai.

Fui uma criança cheia de desejos, desejos simples. Um deles era de comer pipoca, aquela que ilustrava o livro da escola. Então, eu pedia a meu pai para plantar o "milho alho", porque queria ver o milho estourar na panela e cair pela cozinha. Minha mãe tentava realizar meus desejos e colocava os grãos no óleo bem quente... eu ficava na espera com os olhos arregalados, na expectativa de vê-los pular e cair no chão batido ou voando nas telhas. Mas nunca acontecia. Eu via a decepção no rosto de minha mãe que disfarçava dizendo: "Vou plantar uma semente melhor!". Eu gostava de observar a minha mãe, como ela reagia às 'negativas' do cotidiano, a 'escassez' do tempo. Confesso que "[...] não vi minha mãe se queixar da quantidade [...], do trabalho que não era pouco [...]" (VIEIRA, 2019, p. 105).

Na escola, a minha classe era composta por alunos em diversas idades e séries; era uma classe multisseriada. Ainda bem que a tive. Nós erámos, na maioria, crianças negras. Ainda assim, os conteúdos trabalhados não tematizavam nossa cor. A negritude era retratada numa linguagem de "não-lugar", estereótipos, deboches, chavões que doíam a alma e diminuíam as minhas esperanças. Na escola (no livro didático, nas metodologias e nos conteúdos), a minha existência não tinha representatividade positiva. Eu gostava da escola, sempre gostei de estudar. No entanto, havia 'sacado' que era um lugar para a obediência, em razão disto, eu decorava para permanecer.

Os anos se passaram e o silenciamento agora era na escola da cidade. Ali não se falava das culturas da roça, mas perpetravam-se os estereótipos cruéis, projeções preconceituosas sobre a nossa (in)capacidade de aprender, nossa estética e, principalmente, sobre o nosso (o meu) cabelo. Ouvia palavras ferinas, sentia-me uma estranha de nó na garganta. Em casa, no banheiro de adobes a céu aberto, o movimento das lágrimas unia-se ao das águas. Eu esfregava com força a bucha vegetal pelo corpo na intenção de "limpar" a dor das palavras gravadas no corpo. Em meio à dor, o encontro com a beleza. Ao olhar o firmamento e as estrelas piscantes, eu suplicava em contemplação. Vovó me tinha 'dado certeza' de que as estrelas possuíam poderes... eu acreditei. Por isso, fazia pedidos quando uma estrela se descolava e riscava o escuro distante da firmeza celeste.

A cada vez que eu abro o 'aió das lembranças' sinto a necessidade, enquanto professora da roça, de "[...] reivindicar a experiência e de lhe dar certa legitimidade no campo pedagógico." (LARROSA, 2021, p. 46). Em função disso, tenho planejando aulas na perspectiva do contexto local, da formação familiar dos (as) educandos(as) a fim de valorizar as identidades e as culturas negras, as ruralidades e o

território de produção de vida; levando seriamente em conta as existencialidades da roça, transpondo-as para os processos políticos e pedagógicos da escola (FREIRE, 2015).

Acredito na roça, na sua organização coletiva, no poder curativo das rezas, nas plantas sagradas que (re)energizam o corpo devolvendo o ânimo, a força e o vigor para os enfrentamentos e as travessias dos caminhos. Tenho orgulho de ser uma mulher-negra-da-roça, "vestida" pelas experiências e sabedoria ancestral. Daí, o reconhecimento da importância de (re)contar a minha história, de rememorar o projeto infantil da menina que queria (e ainda quer) estudar para se tornar uma pesquisadora das raízes, identidades e culturas dos povos da roça, afinal, assim como Mª Carolina de Jesus (2014, p. 185), "[...] eu tenho uma coisa para contar [...]".

Comentários derradeiros

(**Por Elaine Pedreira Rabinovich)**

Da leitura dos quatro textos, resulta a percepção da contradição entre 'a roça' como um não 'lugar identitário' e 'a roça' como um 'lugar fortemente identitário', negado ou não, incluído em escolas, sejam elas multisseriadas ou não, mas intensamente vivido pelos 'da roça'. A denúncia da estigmatização a que alunos são submetidos pela lógica discriminatória do urbanocentrismo fica confirmada nos quatro relatos. Porém, mais do que a denúncia, há a revelação de uma cultura da roça vivenciada, valorizada, curtida por quem a ela pertence.

Nela, as raízes afro e indígenas estão vivas e se revelam nos relatos circulares em torno de árvores que fornecem a sombra que faz circular a emoção de um passado comum. A ressaltar também que, dessa circulação, resultam ações, práticas e perguntas eliciadoras de pesquisas. Assim, o 'aió' das lembranças reivindica a experiência e lhe dá legitimidade no campo pedagógico para inverter essa seta do tempo que busca negar a roça como lugar identitário e a própria identidade de quem a ela pertence. Dessa cultivação, muitos frutos advirão.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Miguel G. Arroyo. 2. ed. Petrópolis, RJ*:* Vozes, 2014.

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.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. *In:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1994. p. 15-22.

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

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In:* LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 58-75.

DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante**. Organização Frank Barat. Tradução de Heci Regina Candini. São Paulo: Boitempo, 2018.

FERREIRA, Joelson; FELÍCIO, Erahsto. **Por terra e território**: caminhos da revolução dos povos no Brasil. Aracataca, BA: Teia dos Povos, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Organização de Ana Maria de A. Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direitos**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 01 fev. 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LINHART, Jan *et al.* Auto-etnografia colaborativa entre os Potiguara e a capacitação de intelectuais orgânicos. **Anais do II Seminário Internacional do NEMDR**, UFPB | CCHSA, Bananeiras/PB, 2017, p. 1-15. Disponível em: https://proceedings.science/nemdr/papers/auto-etnografia-colaborativa-entre-os-potiguara-e-a-capacitacao-de-intelectuais-organicos--2. Acesso em: 16 dez. 2021.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305284/mod_resource/content/2/Lispector_1999_Estrela.pdfpdf. Acesso em 24 set. 2021.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MAHEIRIE, Kátia. **Agenor no mundo**: um estudo psicossocial da identidade. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 1994.

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

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

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.

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

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. Organização de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2014.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roca, eis a questão**: identidade e discurso na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem "tabaréu/oa", nem "doutor/a"**: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola. 2005. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) **-** Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2005.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. PLURAL, **Revista do Programa de Pós- Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 24.1, 2017, p. 214-241. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972. Acesso em: 16 dez. 2021.

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**, IF Baiano *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. 2021.

SOUZA, Antonio José de *et al.* A Covid-19 e os desafios da Educação do Campo no município de Riacho de Santana/BA. **Revista Macambira**, volume 4, nº 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: http://revista.lapprudes.net/index.php/RM/article/view/506. Acesso em: 22 out. 2021.

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. 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. **Identidades e cultura afro-brasileira na docência da roça**: documento de referência para educação básica. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Jacobina - BA, 2016.

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

SOUZA, Antonio José 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, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. **SciELO Books**. Disponível em: https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021b.

VIEIRA, Junior, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

Informações do Artigo

Recebido em: 19/12/2021 / Aceito em: 30/12/2021 / Publicado em: 31/12/2021

Conflitos de Interesse: Os autores declaram não haver quaisquer conflitos de interesse referente a este artigo.

Como citar este artigo

Souza, A. J. *et al*., (2021). O domínio da Caatinga e sua biodiversidade: concepções alternativas de estudantes da Educação Básica. Revista Macambira, 5(2), e052006. https://doi.org/10.35642/rm.v5i2.645.

Licença:

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International .

Article Information

Received on: 19/12/2021 / Accepted in: 30/12/2021 / Published on: 31/12/2021

Conflict of Interest: No reported.

How to cite this article

Souza, A. J. *et al*., (2021). The domain of Caatinga and its biodiversity: alternative conceptions of Basic Education students. Revista Macambira, 5(2), e052006. https://doi.org/10.35642/rm.v5i2.645.

License:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.