

# IDENTIDADES E CULTURAS DAS DOCENTES DO CAMPO/ROÇA

Ana Maria Anunciação da Silva<sup>1</sup>, Antonio José de Souza<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pedagoga. Especialista em Educação do Campo (IFBaiano/Serrinha). Professora da Educação Básica do município de Ichu/BA. E-mail: [annaichu@hotmail.com](mailto:annaichu@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doutorando do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea (PPGFSC) – Universidade Católica do Salvador (UCSal). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Professor-orientador da primeira autora. E-mail: [tonnysouza@gmail.com](mailto:tonnysouza@gmail.com)

**Resumo:** O referido estudo é uma investigação a partir das histórias de vida-profissão-formação de três docentes do campo/roça numa tessitura dos processos identitários e formativos que viveram em diferentes tempos e espaços. Aqui as docentes que nasceram, vivem e exercem suas práticas pedagógicas no campo/roça, fazem das escritas de si um modo de compartilhar suas histórias de vida e experiências, através da reflexão que é inerente à trajetória da Pesquisa (Auto)biográfica<sup>3</sup>. As palavras em primeira pessoa são da primeira autora que tem a prerrogativa das lembranças ressignificadas e acomodadas em uma pesquisa maior, orientada pelo segundo autor.

**Palavras-chave:** Identidades, Culturas, Educação, Campo/roça.

## 1. Introdução: o “cordão umbilical”

A questão da identidade é tratada, aqui, sob a ótica dos estudos do professor Antônio Ciampa (1998) que, em sua obra *A estória do Severino e a história da Severina*, apresenta-nos a concepção de identidade, enfatizando-a como parte do vivido, dos tempos, dos lugares, das relações familiares e sociais. Tal perspectiva foi imprescindível para esse trabalho, pois permitiu entender às identidades das docentes enquanto metamorfoses, processos em transformação, mudança no curso da vida e ao longo das interações em sociedade. Outra perspectiva também importante, refere-se ao protagonismo das mulheres, já que, por bastante tempo, estivemos fora dos relatos históricos. Por isso, além da potencialidade formativa, neste trabalho, elas, as professoras, trouxeram posicionamentos que ainda existem no âmago dos “silêncios” como bem explica Michelle Perrot (2007, p. 12): “[...] gostaria de contar minha experiência,

---

<sup>3</sup> Para Pineau (2006, p. 41) a pesquisa (auto)biográfica é “[...] uma arte formadora da existência [...]”, por isso, o método (Auto)biográfico, nesta pesquisa, oportunizou uma ressignificação, uma epistemologia das vivências narradas pelas três professoras participantes.

porque, sob certos aspectos, ela é significativa da passagem do silêncio à palavra e da mudança de um olhar que, justamente, faz a história”.

Nesse sentido, essa escrita mostra o movimento histórico percorrido pelas professoras **Bessa, Chica Baptista e Raquel de Queiroz** (grifos nossos); elas que nasceram na roça - nas condições de suas épocas - por parteiras, mulheres que com suas experiências de vida, exercem a função de obstetra em circunstâncias carregadas de simbologias, rezas, crenças, uso de folhagens e “segredos das avós”; um acontecimento que faz parte da constituição sociocultural rural. Revelando seus vínculos com a roça desde o “cordão umbilical”. Eis as falas que comprovam tal vínculo:

(Professora Bessa): “[...] vim ao mundo aos 14 dias do sétimo mês do ano de 1969, pelas mãos da parteira “mãe Josefa.”. (Professora Raquel): “[...] nasci em 28/03/72 na fazenda Queimada do Morro.”. (Professora Chica): “[...] nasci na Fazenda Queimada do Meio em Ichu.”. Elas são filhas de agricultores, o trabalho com a terra ocupa grande significado em suas vidas, pois, conforme pontua o professor Antonio J. de Souza, (2018, p. 121), são travessias intrínsecas às “[...] experiências culturais e identitárias [...]”, em outras palavras, são “entre-lugares” que desencadeiam o processo da construção de si.

## 2. Desenvolvimento: fincado na vida no campo/roça

Nos trechos narrativos, entre outras coisas, elas revelam aspectos concernentes as suas famílias, por exemplo, a professora Chica falou-me de sua família numerosa: “[...] dos nove filhos sou uma das caçula desse casal de lavradores.”. No tempo da infância de Chica as famílias eram grandes, tanto quanto os desafios para manter os filhos bem alimentados, saudáveis e vivos. Chica que sofreu paralisia com um ano de idade, não se recorda de ter tido acesso à vacina quando criança, mas ouviu sobre a pouca condição financeira e o tratamento recebido com a medicina natural, através das práticas alternativas de “[...] defumação, banhos e até enfaixar com taliscas de árvores e uso de folhas como a babosa, por exemplo [...]”.

O depoimento de Chica revela a necessidade do rural driblada pelo conhecimento contido nas plantas, cascas e raízes, algo muito comum e confiável para os povos do campo/roça, como destaca Malvezzi (2007, p. 57), “[...] o povo catingueiro é

apaixonado pela caatinga, e ainda que precariamente, aprendeu a viver em seu ambiente [...]”. Tais cuidados e práticas de saúde atravessam o tempo e perpassam gerações, demonstrando o poder curativo dos conhecimentos tradicionais. Segundo Malvezzi (2007, p. 21), “[...] essa revolução cultural passa pela dimensão religiosa do povo local.”. Dessa forma, o “ser da roça” liga-se ao ambiente, através das experimentações empíricas que são tradições culturais, registradas aqui enquanto sentimento de pertença das professoras.

Já a professora Raquel relata a sua infância permeada pelo lazer, referindo-se aos brinquedos e brincadeiras em meio à natureza. Lazer e trabalho se emaranham, é trabalho aliado ao divertimento. Trabalho enquanto reprodução ampliada da vida, retratado enquanto momentos em que havia a junção das famílias vizinhas para os mutirões ou boi-roubado para a capina, a despalha do milho, a bata do feijão na vara, para a ranca e domesticação da mandioca. Disse-me Raquel: “[...] jogava bola, subia nas árvores, comia frutas e tomava banho de chuva, pois isso era muito normal na vida das crianças da minha época [...]”. Raquel também testemunha o quanto foi difícil o preconceito sofrido por ser filha de mãe solteira e, por consequência, a companhia dos “[...] muitos medos [...] pouca vez e voz.”. Raquel conviveu com o estigma de ser filha de uma contradição para a época, isto é: mulher com filhos, sem ser casada, afinal, em geral, “[...] a mulher, mãe solteira [...] assume a guarda e o encargo dos filhos [...]” (PERROT, 1993, p. 76); recebendo a mácula de família fadada ao fracasso.

O testemunho vai ganhando diferentes contornos, conforme avança para outros episódios, pois crescer em estatura traz responsabilidades. As lembranças das professoras estão, como já se sabe, fincadas na vida no campo/roça, por isso suas narrativas, ajudam-nos na compreensão de um objeto importante para esse estudo: a educação para os filhos dos trabalhadores rurais que, como lembra Ribeiro (2010, p. 293-294), “[...] experimentam uma maior necessidade de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família.”.

Para a Educação do/no Campo/roça, o trabalho enquanto princípio educativo tem importância fundamental, tendo a agroecologia enquanto prática essencial. Nessa perspectiva, a Professora Bessa deixou exalar o sentimento de valoração, pois “[...]”

como filha de trabalhadores rurais que sou e me orgulho disso, comecei logo cedo a manusear algumas ferramentas, a plantar e a colher.”. A Professora Chica disse-me algo semelhante: “[...] sempre fui ativa nos trabalhos e ajudava minha mãe a manter as despesas da casa vendendo coentro, maxixe, cambucá, feijão de corda, cabacinha, quiabo e o que conseguia plantar rápido ou que fosse da época.”.

Bessa rememora sua infância entrelaçada entre o “brincar” e o “trabalhar” que começou na tenra idade, manuseando ferramentas no plantio e na colheita, inclusive, ela diz que “[...] todo mundo tinha uma enxada [...]” que identificava cada integrante da família pela espessura e tamanho. Já Chica, apesar de sua condição física, assumia o lugar de ajudante de sua mãe, colocando-se ativa nos trabalhos, contribuindo com as despesas da casa. Enfatizo, por conseguinte, o protagonismo das mulheres rurais que, como ressalta Malvezzi (2007, p. 14), “[...] submetidas desde criança, as mulheres carregarão na pele, nos músculos e nos ossos, a dureza de um trabalho repetitivo e pesado [...]”.

O cotidiano infantil narrado pelas professoras ressalta uma semiótica construída na relação com o “outro” e com o lugar. O/A campo/roça é o espaço do labor, do lazer, do vivido e do concebido é, definitivamente, o local do “entre-lugares”, das identidades e das culturas em constante intercâmbio de significados e valores. Por isso, considero importante lançar mão da compreensão de “entre-lugares” do professor Homi Bhabha (1998, p. 27) por traduzir os contornos vivos, nos quais as professoras elaboraram suas memórias nos meandros do tempo passado e presente, bem como nas relações políticas, sociais e culturais no “[...] trabalho fronteiro [...] de passado e presente [...] como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente.”. Exemplos desse “trabalho fronteiro” encontram-se nas experiências acerca do processo educativo dessas professoras, marcado por intermitências, chegadas e, às vezes, desistências. Marcado pelo trabalho árduo na agricultura e pela pobreza, muito embora o trabalho, como princípio da vida, proporcionou-lhes a produção da existência.

O fato é que as memórias do passado revelam o quão difícil foi para as professoras frequentar a escola. Era preciso equilibrar o tempo da roça – o que garantia a sobrevivência – com o tempo da escola – que permitia vislumbrar outras alternativas,

sonhos possíveis, pois como diria Freire (1992, p. 99), “[...] o sonho é assim uma exigência ou uma condição [...]”. Contudo, a infância rural foi de descontinuidade nos estudos; assim, elas seguiram com a lida na roça e, apesar disso, o trabalho pesado não lhes tirava a leveza da vida, posto que os trabalhos na terra constituíam encontros comunitários, aprendizagens concretas, conexões reais com os mais velhos da família, transformadas em conhecimentos e participação nas unidades familiares de produção. Encontros como o rememorado pela professora Raquel que ao falar do milho assado no fogão a lenha, na verdade, fala de algo mais: “[...] eu me recordo dessa busca de lenha, das maravilhas que vivi na caatinga, e de quantas possibilidades nela encontrei para resistir [...].”

Apesar do trabalho pesado e árduo na lavoura, elas não incutiram à noção de campo/roça aspectos inferiorizantes, ao contrário, enaltecem esse território e a capacidade de (re)fazerem-se e resistirem aos desafios, portanto, as professoras entenderam o campo/roça a partir da semiótica fundamental para a constituição de suas identidades e culturas. Nesse sentido, me reporto a Nóvoa (1992, p. 16) quando diz que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão [...]”, ou seja, na profissão docente.

### 3. Por fim, o pertencimento

O sociólogo Bauman (2005, p. 17) admite que a identidade é um processo em transformação e não uma garantia para toda eternidade: “Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida.”. De acordo com Bauman (2005) o pertencimento das docentes ao lugar campo/roça não é uma condição dada, como se as mãos da parteira pudessem conferir uma “marca”. O pertencimento, assim como a identidade deu-se num processo negociado no curso da vida a partir das experiências e encontros que são proporcionados. Ao assumir um “corpo” inserido no mundo, estabelecemos “relações” com esse mundo que, inexoravelmente, repercutem em nossa razão, decisão, liberdade e “consciência”; somos, diz Barbier (2002, p. 101-102), “[...] parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento [...], manifestados em última instância,

de uma maneira consciente ou inconsciente, [...] em interação na sua relação com o mundo [...].” Assim, é possível dizer que nossas identidades e os pertencimentos são construídos na cultura e no estabelecimento dos vínculos sociais. E não fica somente por aí, pois tal concepção é complexa porque é subjetiva, exigindo a tomada de consciência de si.

São muitos os fragmentos narrativos das professoras concernentes a essa relação com os “outros” e o lugar, portanto do corpo inserido no mundo, inter-relacionando-se e tendo consciência de si. Nesse sentido, ao rememorar o passado, as docentes testemunham um presente vivo; apesar do tempo. Percebe-se isso nos trechos a seguir: “[...] a nossa alimentação vinha da roça: o feijão, a farinha, o beiju, ovos, leite, carne, frutas, verduras e hortaliças, sem contar com as invenções de nossa mãe, o caruru de palma e língua de vaca [...]”, disse-me Bessa. Já Chica falou-me da criatividade “[...] inventando comida como o caruru da palma, vajada, molho com feijão e cebola, alimentos frescos da produção familiar, batatas, abóbora.”. Raquel enfatizou-me que esperava “[...] o período de inverno para sentarmos próximo ao fogão à lenha e assarmos bastante milho [...]. Na época de arranca de mandioca também era uma folia só, pois brincávamos muito de esconde-esconde.”.

No entanto, no que se refere à escola no campo/roça “[...] quem duvida que, em troca do código escrito que ela ensinou, roubou a identidade, deixou os alunos com vergonha de seus pais e de seu ambiente, baixou sua autoestima?” (MOURA, 2003, p. 19). Não é para responder, mas para pensar.

## Referências

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- CIAMPA, A. da C. **A Estória do Severino e história da Severina**. Um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MALVEZZI, R. **Semiárido**: uma visão holística. Brasília: CONFEA, 2007.



MOURA, A. de. Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA). *In*: BAPTISTA, F. M; BAPTISTA, N. Q. (org.). **Educação rural**: sustentabilidade do campo. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS; (Pernambuco); SERTA, 2003, p. 17-27.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*. NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, M. O nó e o ninho, **Revista Veja, 25 anos**: reflexões para o futuro. São Paulo, 1993, p. 75-81.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago.2006.

RIBEIRO, M. Movimento Camponês trabalho e educação. **Liberdade, autonomia e emancipação**: princípios/afins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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