

## IDENTIDADES DOCENTES CONSTRUÍDAS NAS ESCOLAS DA ROÇA<sup>1</sup>

Edilange Borges de Souza<sup>2</sup>

Áurea da Silva Pereira<sup>3</sup>

Silmara Bispo de Cristo Souza<sup>4</sup>

### Resumo:

A identidade humana constitui-se como um fenômeno social e traz consigo outras identidades que são pressupostas, padronizadas ou previamente definidas. Para cada papel social, há uma identidade pressuposta, que pode ser posta e repostada. Nesta perspectiva texto que aqui é apresentado é um recorte da pesquisa de mestrado intitulado Educação na roça: práticas pedagógicas e de letramentos de professoras aposentadas. O texto aborda o papel social da professora da roça e como ela foi se constituindo professora na realidade da classe multisseriada com a formação e os mínimos recursos para desenvolver as atividades pedagógicas. Este estudo centra-se na possibilidade de teorizarmos sobre os saberes da docência elaborados mulheres, que vão se constituindo professoras na prática e aprimorando os saberes empíricos na experiência cotidiana. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que se ancora no método (auto)biográfico e usa como técnica para a coleta de dados, a entrevista narrativa. Esta discussão nos oportuniza pensar a profissão docente e seus aspectos empíricos e epistemológicos de formação como um processo contínuo, permeado de valores e de ideais que se constituem como dispositivos importantes para a formação humana, contribuindo com a práxis docente. O estudo evidencia que o fazer pedagógico de cada professora esteve implicado às memórias de seus tempos escolares, um fator relevante que marca a experiência docente na roça. Assim sendo, as professoras leigas de classes multisseriadas constituem-se agenciadoras de letramento, contribuindo com a alfabetização e o letramento das escola da roça, além disso, mostram os desafios de ensinar em classes multisseriadas e como os saberes docentes são construídos naquele contexto, recriando estratégias didáticas, com os poucos recursos disponíveis, para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens de níveis e séries/anos diferenciados.

**Palavras-chave:** Educação na roça. Identidade docente. Narrativas (auto) biográficas

---

<sup>1</sup> Recorte da pesquisa de mestrado intitulado Educação na roça: práticas pedagógicas e de letramentos de professoras aposentadas

<sup>2</sup> Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Especialista em Coordenação pedagógica pela Faculdade da Lapa (FAEL). Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Pedagogia Faculdade Santíssimo Sacramento

<sup>3</sup> Prof. Adjunto do Departamento de Educação do Colegiado de Letras - DEDC II - Campus II - UNEB Doutora em Educação.

<sup>4</sup> Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II.

## Considerações iniciais

A Identidade é construção social, movimento dialético, que explica o homem como constituído por determinações sociais, históricas e culturais. A identidade social (pessoal e coletiva) se constitui nas dinâmicas dessas relações, nas experiências de vida de cada indivíduo e/ou grupo social, com a estrutura social, sobretudo com os outros. (RIOS, 2011, p. 130)

A identidade humana constitui-se como um fenômeno social e traz consigo outras identidades que são pressupostas, padronizadas ou previamente definidas. Para cada papel social, há uma identidade pressuposta, que pode ser posta e reposta.

Nesse sentido, discutir brevemente as questões da identidade é importante, uma vez que as professoras não eram professoras, mas assumiam uma identidade de professora, identidade esta que vai se (re) construindo ao longo do percurso profissional.

Dessa forma, segundo Hall (2002), não se tem uma identidade definida, somos formados por identificações fragmentadas, porque passam constantemente por diversos processos passíveis de mudança. Nas palavras de Hall (2002, p. 9-10), esses “processos de mudança são tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é própria modernidade que está sendo transformada”.

Santos (2005) enfatiza que hoje as identidades culturais não são rígidas, muito menos imutáveis. Para o autor, as identidades são resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. O autor ressalta, ainda, que identidades são identificações em curso e defende a ideia de que a questão da identidade é semifictícia e seminecessária. De acordo com Santos (2005), a questão da identidade traduz-se sempre numa reinterpretação fundadora, configurada num enorme jogo de polissemia; estas identidades são plurais e dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções.

Assim, as identidades são definidas como pontos móveis, temporários, obedecendo as posições que os sujeitos ocupam, reafirmando as práticas discursivas que constroem para si e para os outros. Para Rios (2011, p. 140), “como construção social e discursiva, a identidade é uma ficção, uma ilusão, um pertencimento inventado e, sobretudo, um efeito de poder em que alguém pode falar em nome do outro, dizer quem é o outro, estabelecer o seu regime de verdade”. Nessa concepção, Santos (2005) também ressalta que o que sabemos de novo sobre os processos de identidade e de identificação, mesmo não sendo muito, é, contudo, precioso

para avaliar as transformações pelas quais passa a teoria social, em função da quase obsessiva preocupação com a questão da identidade, que a tem dominado, nos últimos tempos, e que, tudo leva a crer, continuará a dominá-la no tempo atual.

Para Canclini (2005, p. 117), “a identidade surge, na atual concepção das ciências sociais, não como uma essência intemporal que se manifesta, mas como uma construção imaginária que se narra”. Assim, as identidades vão se desenhando definindo-se de acordo com os papéis desenvolvidos, enquanto as experiências vão gerando aprendizagens que colocam as subjetividades num lugar significativo e, a cada dia, estas vão se configurando pelas múltiplas diferenças que vão emergindo das práticas discursivas, sociais e culturais. É nesta perspectiva que os espaços de tempo e formação docente vão se compondo. Rios (2015, p. 40) ressalta:

[...] identidade é uma política de posições e de sentidos, logo a maneira como os(as) docentes se posicionam ou são posicionados nos discursos escolares produz a forma de ser e estar desses sujeitos no mundo, estando presentes, por tanto, em suas histórias de vida – formação profissão.

Desse modo, criar estratégias e assumir uma nova identidade faz-se necessário, no espaço da roça que, segundo Rios (2015), só começa a ser pensado constitucionalmente nas primeiras décadas do século XX e, por sinal, apenas residualmente. A identidade de professora da roça vai sendo criada e recriada, no contexto da sala de aula, onde são construídas táticas pedagógicas de letramento, para alfabetizar e letrar “meninos e meninas da roça”, como é afirmando por elas nas entrevistas.

### **Entrelaçando memórias: imagens de si e da docência na roça**

Ao escrevermos em histórias de vidas, precisamos ter presente que não estamos simplesmente reproduzindo ditos de quem pesquisamos, estamos isto sim, olhando uma vida de nosso jeito, de tal forma que não somente a ele é possível ver-se no texto, mas, também, nós mesmos podemos nos enxergar nesse texto. (TIMM, 2010, p. 51)

A partir da concepção de Timm (2010), posso afirmar que revisei minha infância, na minha pequena escola, pequena no sentido de espaço físico, me reportando ao meu próprio processo de alfabetização. Desse modo, escrever as histórias destas professoras e desenvolver este trabalho não se constituiu apenas em trazer sua palavra, seus ditos, mas, sim, os significados de uma história de aprendizagem e formação que atravessam toda uma sociedade, não se restringindo às comunidades rurais de Ouriçangas/BA. As histórias destas professoras

configuram-se aqui como representações de uma realidade mais extensa, existente em grande parte do nosso país.

É nessa perspectiva que apresento as imagens que as professoras trazem de si e da docência na roça, assim como também posso reforçar a visibilidade da trajetória docente que elas construíram, pois me envolvo nestas imagens, ao mesmo tempo em que diálogo com as narrativas, e me revelo. Como a pesquisa aponta, a narrativa não é uma construção livre, porque conta os significados que a pessoa constrói para o “si mesma”. A (auto)biografia não é só um registro. É um relato estruturado feito no presente por um sujeito sobre o processo de construção de uma história/trajetória na qual o próprio narrador é autor e ator, aquele que se vê no passado e, simultaneamente, se projeta no tempo presente.

Nessa perspectiva de envolvimento entre passado e presente, a professora Céu destaca um fato que marcou sua carreira, refletindo sobre a importância do seu trabalho de professora para a vida dos educandos:

Naquele tempo, era difícil sair uma pessoa estudando com uma simples professora leiga, e nessa época eu não tinha conhecimento só depois eu estudei, fiz cursos e mais cursos, aí eu tinha uma aluna que foi para Salvador, ela estudou comigo, uma simples professora leiga, daí ela foi estudar em Salvador, ela fez uma prova e passou, essa foi minha maior felicidade. Ela tinha uma boa memória, gostava de estudar. Não sei por que ela não continuou. Não foi rebaixada, aquilo ali parece que me incentivou mais ainda. Eu estou falando isso, mas eu nunca revelei isso para ninguém e aquilo ali, eu me senti orgulhosa de mim mesma, em poder passar aquilo, aí eu percebi a importância dos livros que estudei, assim eu os conservei e fui seguindo por ali. (Céu)

A professora percebe que seu trabalho tem uma ressonância importante na vida de outra pessoa. Ela se sente reconhecida pelo trabalho que fazia e percebeu suas contribuições na aprovação da estudante. O acontecimento narrado legitima o fazer docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas. Além disso, motivou-a a continuar o trabalho de qualidade que realizava como professora, pelo destaque atribuído à estudante que saiu da roça e foi estudar na cidade grande. A professora enfatiza que nunca havia revelado esse episódio de sua vida, mas que sentia orgulho de si mesma, atribuindo parte desse sucesso ao cuidado que teve com seus livros da época de estudante e que lhe serviram de auxílio, enquanto professora. A reflexão que a professora faz de si perpassa pelo seu conhecimento de si. Para Josso (2010, p. 27):

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser. (JOSSO, 2010, p. 27)

A autora destaca que é um desafio se colocar como sujeito em constante processo de formação e que esse reconhecimento de si é difícil e frágil, pois exige tomada de consciência – e este é o ponto onde reside a reflexão: ser sujeito aprendente de sua formação. Nessa perspectiva, vale destacar que o movimento de organização das atividades na escola era intenso e nesse movimento as professoras adquiriam habilidades que contribuía na formação e no desenvolvimento do trabalho docente em classes multisseriadas. Além das aulas, as professoras assumiam outras funções. Em sua narrativa, a professora faz uma reflexão na qual afirma as inúmeras dificuldades enfrentadas para ministrar as aulas em classes multisseriadas:

Na época que eu comecei, eu fazia tudo, fazia a merenda, limpava, dia de domingo eu enchia aquele pote ali, botava na cabeça e levava lá embaixo. Também enchia um porrão velho, com a boca arrancada, eu enchia também para quando terminassem de merendar lavar as mãos, para não mexerem com a água de beber. Quando secava, eu enchia de novo. A merenda quem fazia era eu, fazia naquele fogão ali, e levava pra casinha, lá embaixo [...] As matrículas eu também que fazia. Veja como eu riscava tudo, pra fazer as matrículas, emendava até uma folha na outra. Veja que trabalho me deu. Emendar página de caderno, uma na outra, me ocupava danadamente. (Mar)

Observamos que a professora faz uma reflexão de si e do seu papel, naquele momento do exercício docente. Ela pode não ter se visto com uma sobrecarga de afazeres, mas, assim como ela, muitas outras professoras eram designadas a exercer várias funções, como ela mesmo diz: “Veja que trabalho me deu”. A narrativa da professora possibilitou que ela refletisse sobre si e sobre as atividades docentes que exercia. Fávero e Tonieto (2010, p. 46-47) nomeiam a capacidade reflexiva que professora faz para dar sentido àquilo que fez, para além da docência:

É o ato de ser reflexivo que capacita o pensamento a ser atribuidor de sentido [...] enquanto o pensar é rotineiro é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade, a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte.

No momento em que reflete sobre o trabalho docente, a professora detalha as outras funções que se faziam necessárias assumir, enquanto docente da zona rural, por ensinar em um ambiente diverso, complexo e invisível, principalmente para a gestão pública. As professoras exerciam muitas funções, dentre elas, além de ser professora, também eram merendeira,

zeladora, diretora e secretária da escola. Para Leite (1999), essa diversidade era negada e continuou, mesmo depois da primeira Lei de Diretrizes (4.024/61), pois evidencia que os governos anteriores à promulgação da Lei de 1961 também discriminavam a educação rural.

Ainda hoje continuamos enfrentando problemas na educação rural. Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 178) ressaltam que: “Discutir um profícuo projeto de educação do campo é discutir outro modelo de sociedade, de desenvolvimento regional, de escola de homem”. De qualquer forma, se assim fosse, essa discussão iria gerar investimentos em escolas da zona rural, o que sempre foi uma ação colocada em segundo plano, como apontam as professoras, quando diferenciam a escola da rua da escola da roça:

[...] Na verdade, a coordenação que ficava na rua não enxergava que a gente precisava desenvolver o problema com as crianças. Na rua era diferente, eles eram mais presentes eu acho, mas eu também acho que a cabeça deles não dava para pensar em frequentar mais as escolas da roça. Eles não tinham essa iniciativa nem pensavam no melhor para quem estava distante. De vez em quando, tinha uma visitinha. Lá, de caju em caju, aparecia uma pessoa. De vez em quando, tinha uma reunião mas as notícias eram de melhoramento, mas nunca se sabia que melhoramento era esse, sem nunca ninguém ver. (Céu)

[...] uma vez na vida tinha uma reunião e nessa reunião o que se passava, eu lembro que ninguém cobrava nada, o principal era quantos alunos tinham, porque, quando a gente fazia a matrícula, entregava na prefeitura, eu digo assim: quem tinha uma inteligência fazia tudo organizadinho, botava o sexo, a idade, o nome de pai, nome de mãe, tanto da primeira série, tanto da segunda e tal, a idade e assim ia. Nas escolas, ninguém ia para olhar se nada estava faltando, se tudo ia bem. Não ia! Já, na rua, o cuidado era outro. (Terra)

A falta de atenção era um dos maiores obstáculos que as professoras enfrentavam, sozinhas, sem o apoio necessário, pois precisavam ministrar aulas, ensinar, envolver-se mais com a profissão e administrar problemas, superando desafios, para adquirir respeito e confiança da comunidade. Contudo, elas se envolviam no processo educativo, de modo que se tornavam líderes nas comunidades em que atuavam.

Podemos observar as imagens da docência que exerceram e que carregam consigo. Reconhecem-se e se veem como professoras formadoras de sujeitos, colaboradoras na organização de uma comunidade rural mais participativa e menos excluída, pois o conhecimento proporciona inclusão. Mesmo diante dos conflitos e dilemas da profissão, as professoras destacam o bom desempenho que tiveram enquanto ensinavam. Desse modo, é interessante articular a prática docente exercida por elas com a colocação de Tardif e Lessard (2005): “Ensinar é confrontar-se com problemas e dilemas éticos que se tornam ainda mais delicados quando se encontram num contexto de relações face a face”. Estes mesmos autores

também destacam que “[...] a docência assemelha-se à atividade política ou social, que lida com a presença de seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 267). Seres humanos que têm história, constroem histórias e estarão sempre imbricados a trajetórias de formação e aprendizagem.

[...] A gente recebia metade do que as formadas da rua recebiam, e a gente fazia até mais porque a gente pegava alunos da cartilha, abc, e primeiro livro, tudo junto, e ainda fazia de tudo, limpava e muito mais; no meu caso, eu só não fazia a merenda. [...] Depois que a gente começa a ensinar, muito a gente também aprende, agora mesmo, estou lembrando e relatando muita coisa do passado e comparando com o que vejo as meninas fazendo (minhas filhas professoras), vejo que muita coisa ainda eu sei [...] E assim fui ensinando, em meio ao sucesso, as dificuldades, ensinando aqui, ali, é hoje é amanhã e o tempo foi passando e, com isso, chegou ao ponto dessa mudança que as professoras leigas não podiam mais ensinar. Quer dizer, eu estudei até a quarta série, mesmo assim, eu era classificada como professora leiga. (Terra)

Foi um trabalho que fiz com muito sacrifício, e eu digo assim hoje, se for para a gente analisar, a gente percebe como os professores se acabam nas escolas, fazendo cursos e mais cursos, e os alunos não querem nada [...]. Hoje, eu teria mais coragem, faria tudo de novo, e tenho certeza que faria até melhor [...]. A lei tirou as professoras leigas, mas eu nunca me apertei em relação a não ser formada, e eu percebia que eu não estava aquém, porque eu sempre ajudei meus filhos nas atividade da escola e, pela lógica, eles eram mais adiantados que eu. (Céu)

Me deu até saudade do meu tempo [...] da escola... aquele tempo era um, agora é outro... agora revivi meu tempo e se eu tivesse de mudar alguma coisa, eu não mudaria nada, porque, de acordo com a necessidade daquele tempo, era aquilo mesmo; hoje, não dava pra se seguir não... aquele tempo era parado. Hoje, a velocidade de tudo [...] a gente vai ficando velho e também vai esquecendo de tudo, acaba se acostumando com essas novidades. Quando a gente está com aquilo, está lembrando [...] depois esquece [...]. Eu aprendi e ensinei muita coisa. Aqui fui professora de muitas pessoas. (Mar)

No movimento das lembranças evocadas pelas memórias da docência, percebemos que as professoras destacam o quanto aprenderam, a saudade e as mudanças que o tempo trouxe para a escola, mudanças nem tão positivas, principalmente no que tange ao ensino e à aprendizagem das crianças. Assim, a imagem que elas trazem é de um tempo em que elas tinham autonomia sobre a sala de aula e, independente do contexto, conseguiam exercer a função do ensino, formando e produzindo conhecimentos.

Nóvoa (1995) aborda que a vida dos professores se constituiu por um longo tempo em um paradigma “perdido” pela pesquisa em educação. Todavia, Fávero e Tonieto (2010) vêm salientar que as histórias de vida possuem um grande potencial para que se construam propostas significativas sobre o entendimento da formação e da profissão docente. Pode-se perceber como

as professoras aposentadas, principalmente Céu, avaliavam e (re)avaliavam suas ações pedagógicas. Como elas percebiam o processo de formação por que passaram, para se constituírem professoras. Desse modo, Fávero e Tonieto (2010, p. 27) evidenciam que “[...] é importante refletir sobre a própria ação, uma vez que a análise reflexiva é condição para que haja movimento no processo de mudança e de inovação pedagógica [...]”.

As narrativas apontam que as colaboradoras, além de serem professoras, exerciam outros papéis na escola, pois eram merendeiras, serventes diretoras e, mesmo diante dessa realidade, elas dizem que ganhavam bem menos do que as professoras da cidade: a “gente recebia metade do que as formadas da rua recebiam, e a gente fazia até mais porque a gente pegava alunos da cartilha, abc, e primeiro livro, tudo junto, e ainda fazia de tudo, limpava e muito mais [...]”. Desse modo, fica evidente que ensinar na roça é menos valorizado, menos visível que na cidade, porque, para alguns, poderia ser qualquer ensino, por ser menos assistido e de menor remuneração. Elas revelam que a professora que trabalha em classe multisseriada, pela carga de atribuições que lhe são dadas, deve ser reconhecida como “guerreira”, ao dispor de um rol de atividades que vão desde providenciar a limpeza da escola até lidar com a parte administrativa, além do papel principal que é o de mediador do processo de ensino e aprendizagem. Souza (2007) ressalta que as abordagens (auto)biográficas, ou relatos de vida, nos mostram os momentos em que, conscientes de si, as pessoas formam, orientam e reorientam as suas trajetórias. As professoras, em seus relatos, revelam sobre si mesmas e enfatizam bastante essa lista de atribuições que lhes eram dadas, e como eram difíceis de realizar.

As memórias revividas no exercício do ato de narrar permitem a mobilização de aspectos experienciados, seja na vida pessoal, social ou profissional. Falar de si é uma tarefa difícil, pois falar de si é reconhecer-se por meio de um processo de revirar a memória; falar de si é adentrar a própria subjetividade, num movimento de produção de imagens de si e dos outros.

As professoras ressaltam o quanto aprenderam ao ensinar e o quanto foi significativo ensinar aprendendo; destacam a exigência da lei que afasta das salas de aula a professora leiga; reafirmam que se tornaram professoras com as experiências da vida e, se fosse necessário, percorreriam essa trajetória toda, novamente.

Diante do exposto, consideramos importante ter apresentado um breve histórico que explica e nos leva a compreender a configuração da escola da roça, a legitimidade da classe multisseriada e a inserção da professora leiga nesse processo, ao assumir uma nova identidade em meio aos dilemas da formação e da prática docente. Nessa perspectiva, apresentamos, no capítulo que segue, as narrativas das professoras aposentadas e, a partir delas, discutimos as estratégias pedagógicas das professoras e de como estas se constituem em práticas sociais de

letramento, no contexto pedagógico da classe multisseriada. Assim sendo, queremos aproximar teoricamente os saberes dessas professoras, suas práticas pedagógicas, suas trajetórias, sua importância para a sociedade, tendo as narrativas como nosso alicerce, pois evidenciam a forma empírica e teórica de como as mulheres se apropriaram de práticas e eventos de letramento, em determinados contextos pedagógicos, reelaborando práticas pedagógicas de letramento a serem experienciadas em classes multisseriadas.

### **Considerações finais**

A pesquisa nos mostrou que a inserção da professora leiga na profissão docente, na roça, se dava por indicação política, de uma “autoridade” da região, um fazendeiro, vereador e até mesmo por qualquer outra pessoa bastante influente na comunidade. A professora “leiga” deveria ser aquela que possuísse mais habilidades de leitura, de escrita e de matemática. Ler, escrever e saber as quatro operações matemáticas eram as competências básicas para lecionar. A formação profissional não era necessária, as professoras “leigas” ministravam suas aulas tendo como bagagem principal as aprendizagens adquiridas no próprio período de escolarização. Mas não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos, haja vista que os pais não permitiam que elas fossem para a cidade de Ouriçangas ou outras áreas, vizinhas. Para ampliar os estudos, era preciso sair de casa e ir morar com parentes, e isso era inaceitável para algumas famílias, pois as meninas tinham que ficar debaixo da vista dos pais.

Tratando-se do trabalho docente, geralmente, as condições oferecidas para a docência das professoras “leigas” eram mínimas. Ao assumirem a função de docentes, começavam a desempenhar o papel social de professoras da roça e criavam uma nova identidade: ser professora “leiga” de classes multisseriadas. Ao se comprometerem com a escolarização de dezenas de estudantes, das mais variadas idades e níveis de aprendizagem, numa mesma classe, as professoras passavam por alguns cursos de formação, que elas consideraram importantes para o aprimoramento da prática docente.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

FAVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **De lavradora à professora primária: narrativas, docência e profissionalização no ensino fundamental da/na roça**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro Goiânia, 2013. Disponível em [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt13\\_trabalhos\\_pdfs/gt13\\_2984\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2984_texto.pdf) acesso em: 22/10/2015.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 127-136, jul./dez. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 31-52.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. **Revista Salto para o Futuro**, v.01 n.01, p. 03-13, mar. 2007.

TIMM, Edgar Zanini. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vidas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45-62.