

## **Retratos camponeses a partir da história oral: narrativas de trabalho, educação e religiosidade**

Thalia Lopes Santos<sup>1</sup>, Luana Patricia Costa Silva<sup>2</sup>, Gildivan Francisco das Neves<sup>3</sup>

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi compreender, por meio da história oral temática, as trajetórias escolares e não escolares entre o trabalho, a educação e religiosidade da nossa interlocutora, Vó Paulina. O estudo possui caráter qualitativo, embasado pela história oral e análise descritiva. Como suporte teórico, realizamos diálogos com Marin (2018), Stropasolas (2006), Salles (2005), Camargo, Scorsolini-Comin, Santos (2018), entre outros, que nos ajudaram a ter uma melhor compreensão do campo temático. Identificando o contexto em que Vó Paulina estava inserida e todos os seus vieses, percebemos o atravessamento da perspectiva da educação rural. Destacamos que a nossa colaboradora viveu um modelo de educação pautado no trabalho, no qual foi inserida ainda na infância, precisando, desde cedo, de saber lidar com a terra, inicialmente trabalhando na lavoura e, posteriormente, em sua fase adulta, dividindo-se entre o campo de lavoura e o trabalho com o dom, por meio da religiosidade. É importante salientar que estudos dessa natureza vão atestar que precisamos avançar muito na construção de outras perspectivas sobre infância para que histórias como a de Vó Paulina estejam apenas transcritas em narrativas realizadas nas pesquisas de suas netas, que hoje ocupam as universidades públicas do Brasil.

### **Palavras-chaves**

Educação Rural. Educação do Campo. Religiosidade. História Oral.

---

<sup>1</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Empresarial pela Rhema NeuroEducação, Paraná, Brasil; professora de Atendimento Educacional Especializado na Prefeitura Municipal de Ubaíra, Bahia, Brasil. E-mail: lyalopes06@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil; pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora; coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Agroecologia (CFP/UFRB). E-mail: luanacosta@ufrb.edu.br.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; professor substituto vinculado ao Departamento de História no Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Brasil. E-mail: gildivanfrancisco2022@gmail.com.

## **Peasant portraits from oral history: narratives of work, education and religiosity**

Thalia Lopes Santos<sup>4</sup>, Luana Patricia Costa Silva<sup>5</sup>, Gildivan Francisco das Neves<sup>6</sup>

### **Abstract**

This work aimed to understand, through thematic oral history, the educational and non-educational trajectories between work, education, and religiosity of our interlocutor, Grandma Paulina. The study is qualitative, based on oral history and descriptive analysis. As a theoretical support, we engaged in dialogues with the work of Marin (2018), Stropasolas (2006), Salles (2005), and Camargo, Scorsolini-Comin, Santos (2018), among others, to have a better understanding of our thematic field. By identifying the context in which Grandma Paulina was embedded and all its biases, we noticed the intersection of rural education perspectives. We highlight that our collaborator lived through an education model based on work, in which she was inserted since childhood, needing to learn how to deal with the land early on, initially working in agriculture and later, in her adult life, balancing between the farm and working with her gift, through religiosity. It is important to note that studies of this nature will show that we have a lot to advance in constructing other perspectives on childhood so that stories like Grandma Paulina's are only transcribed in narratives carried out in research by her granddaughters, who now occupy public universities in Brazil.

### **Keywords**

Rural education. Countryside Education. Religiosity. Oral History.

---

<sup>4</sup> Specialist in Clinical, Institutional and Business Psychopedagogy, Rhema NeuroEducação, State of Paraná, Brazil; teacher of Specialized Educational Services at the Municipal Government of Ubaíra, State of Bahia, Brazil. E-mail: lyalopes06@gmail.com.

<sup>5</sup> PhD in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; professor at the Federal University of Recôncavo da Bahia, State of Bahia, Brazil; researcher at the Carolina Maria de Jesus Center: Study, Research and Extension in Popular Education, Agroecology and Literacy of the Working Class; coordinator of the Study, Research and Extension Group on Popular Education and Agroecology. E-mail: luanacosta@ufrb.edu.br.

<sup>6</sup> PhD in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; substitute professor linked to the History Department at the Education Center, State University of Paraíba, Campus I, State of Paraíba, Brazil. E-mail: gildivanfrancisco2022@gmail.com.

## Introdução

A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. (Freire, 2020, p. 119).

Os territórios educacionais são marcados por histórias e memórias. Em sua maioria, ao se tratar da classe trabalhadora, os atravessamentos históricos passam pelo campo do trabalho. Sendo assim, faremos um diálogo pelos territórios do trabalho, da educação e da religiosidade a partir da história de vida no campo de Vó Paulina, nossa interlocutora.

Iniciamos apresentando nossa interlocutora. Ela se chama Paulina Cerqueira Lopes, filha de João Martiliano Lopes e Benedita Cerqueira Lopes, nascida no município divisor de Amargosa/BA e Mutuípe/BA, na área rural de Duas Barras, no Ribeirão, em uma fazenda de dois irmãos que empregavam sitiantes. Vó Paulina permaneceu na fazenda até os seus dez anos de idade. Quando completou onze anos, saiu desse local para morar em outra área rural do município de Mutuípe/BA, chamada Pimenteira/BA. Nesse novo local, ela desenvolveria o seu *dom*, como ela chama e relata suas habilidades nas discussões posteriores. Ela voltou para a cidade de Mutuípe aos 16 anos, onde se casou e permaneceu por um tempo. Completou 67 no ano de 2023, *com a permissão de Deus*, como ela sinalizou. Tem sete irmãos, que fizeram parte de sua infância e que aparecem em muitos dos seus relatos, além de seus sete filhos, que acompanharam muitas de suas batalhas.

A vida de Vó Paulina é reflexo da vida de outros tantos camponeses e camponesas. Neste artigo, vamos compreender, por meio dos seus relatos, qual era a educação proposta para os povos do campo no período em que ela viveu sua infância e adolescência, bem como se essa educação atendia às realidades daquela comunidade e, assim, conseguiremos perceber se aconteceram alguns avanços dentro desse campo educacional.

Para que pudéssemos fazer o comparativo, fizemos um levantamento bibliográfico por meio de artigos que abordam o tema e o uso de recolha de relatos, por meio da entrevista com a nossa interlocutora. Sobre o uso da entrevista, Cruz Neto (2002) contribui dizendo que “não é uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coletas dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito objeto de pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Cruz Neto, 2002, p. 57).

Para a realização desta pesquisa, usou-se de pesquisa qualitativa com recurso metodológico da história oral temática, assim, este método nos possibilitou, a partir dos relatos recolhidos, conhecer e investigar os acontecimentos vivenciados em um recorte

temporal por meio das narrativas da nossa interlocutora. No que se refere à história oral temática, ela se difere das demais existentes nesse campo de pesquisa pela existência de um questionário baseado nos objetivos desejados, evitando assim devaneios ou possíveis fugas do tema. Meihy e Holanda (2015, p. 39) demonstram que “como os trabalhos de história oral temática se dispõem a discussão em torno de um assunto central definido – mesmo que outros discorram ou concorram para seu esclarecimento –, os aspectos subjetivos ficam limitados ainda que não anulados”.

Quando falamos em história oral temática, a aceitação é maior, mesmo tendo a presença da subjetividade, pois esta “é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações” (Meihy; Holanda, 2015, p. 38).

Utilizamos, ainda, a análise descritiva que, no decorrer da entrevista, com as narrativas, promovem um alargamento na propositura dos temas e, assim, acontece o surgimento de tópicos importantes para o debate e para a construção de um conhecimento com significado, alicerçado na ancestralidade da nossa interlocutora.

Em suma, o objetivo deste trabalho foi compreender, por meio da história oral temática, as trajetórias escolares e não escolares entre o trabalho, a educação e religiosidade de nossa interlocutora, Vó Paulina. A partir desses caminhos, iremos apresentar, por meio de um mergulho de viés antropológico, os diálogos de minha avó, de modo a compreender a formação humana dela.

### **Infância e trabalho: um laço indissociável**

A infância é o período da vida humana desde o nascimento até cerca de 12 anos, quando tem início a adolescência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que segue a Constituição Federal (1988), define a infância como o período que vai dos primeiros meses de idade aos 10 anos, pontuando que o pleno desenvolvimento da criança exige sua matrícula e (con)vivência numa instituição escolar.

Essa normativa não se aplica à realidade de nossa interlocutora, nascida em outro período, no qual as relações sociais e de produção estabelecidas mediante o trabalho desempenhavam o papel mediador para a formação e desenvolvimento pessoal, além de ser essencial para a manutenção das condições materiais de existência da família. A cooperação de todos os afazeres domésticos ou no campo de lavoura eram a garantia do fluxo da vida.

Logo, o trabalho, ao longo de sua infância (sem direitos e deveres assegurados por lei), de certa maneira, atuou como “princípio educativo”.

Desde muito pequena, nossa interlocutora frequentava os campos de trabalho. Segundo seus relatos, sua inserção se dá aos sete anos de idade:

na minha infância, o meu trabalho foi desde os sete anos, eu trabalhava em roça de cacau, panderano cacau, partino, limpano bananeira... a minha infância foi essa, derna de sete anos[...] minha infância foi trabalhando, eu não tive infância de vaidade, eu não tive infância de sair, não tive infância de passear, não tive, não tive estudo, eu não tive nada disso (Paulina, 2023).<sup>7</sup>

Percebemos, assim, que a sua infância – como a de seus irmãos – é vivida e lembrada como “ajudar no provento da casa”, evidenciando a inserção prematura de crianças no mundo do trabalho. Sobre isso, Marin (2018), seguindo as ideias expressas por Brandão (1986), escreve que:

a ajuda dos filhos nos trabalhos domésticos e agrícolas decorria da necessidade de redução de custo com a contratação de trabalhadores assalariados e da possibilidade de parte dos trabalhos ser realizado por crianças e, com melhor rendimento, por adolescentes (Marin *apud* Brandão, 2018, p. 52).

Quando nossa interlocutora afirma que “não teve infância de vaidade” e elenca todas as outras coisas que não pode viver e fazer (hoje entendidas como “direitos negados”), ela está demonstrando, na prática e na realidade, o que significa “desigualdade social” e como afeta a “infância” de muitas crianças pertencentes à classe trabalhadora camponesa, as quais são impedidas de “ser criança”, brincar e ter “momentos de lazer”, coisas tratadas como privilégio.

Nossa entrevistada, enquanto moradora da área rural, junto com os irmãos, tinha que ajudar a família na lida diária, enfrentando o campo de trabalho, a lavoura. Trata-se de uma educação que tinha por condição, a inserção no mundo do trabalho e essa lógica foi passada culturalmente de geração para geração, de seu pai para os filhos e, assim, sucessivamente. Sobre isso, Stropasolas (2006) comenta que “o trabalho, fonte e condição básica para a sobrevivência e reprodução dos membros familiares, é afirmado como um atributo singular do caráter familiar na agricultura, cujas peculiaridades e contornos procuram ser transmitidos para as futuras gerações” (Stropasolas, 2006, p. 133).

---

<sup>7</sup> As falas e imagens contidas neste texto tem a prévia autorização da nossa colaboradora, conforme assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Corroborando com essa ideia de *cultura de trabalho* tão presente no contexto social camponês, a realidade da nossa interlocutora não foi diferente. Essas práticas são costumes e regras internalizados desde tenra idade e precisam ser seguidos. Inspirado nas ideias de Durkheim (1970), Salles (2005) pontua que “a criança deve ser submetida à ordem pela internalização dos costumes, das normas, dos valores sociais e dos significados simbólicos estabelecidos socialmente” (Durkheim, 1970 *apud* Salles, 2005, p. 35).

Seguindo com a análise e dialogando com as narrativas tão singulares de Vó Paulina, pedimos que nos falasse sobre como ela e os irmãos brincavam, quais eram as lembranças dela de “momentos de lazer” das crianças. Assim, menciona: “Não... oh, sabe qual era a brincadeira da gente? Era assim um pedaço de pau, boneca de pano que minha mãe fazia, aquelas bruxas veia de pano vei (risadas) ia brincar entre meus irmãos” (Vó Paulina, 2023).

As “brincadeiras” aconteciam somente aos domingos, enquanto a mãe trabalhava na casa de farinha. As crianças podiam ficar “brincando” no terreiro da casa de farinha. No entanto, a brincadeira dos brincantes chama a atenção porque se realiza mediante atos de trabalho. Segundo seu depoimento,

Condo dava o dia de domingo era que a gente ia ter uma liberdade de chamar, vinha as fia de Kêta, duas ou três, e vinha as fia de Giberto, uma ou duas, pra brincar com a gente. Os brinquedo da gente era esse, não tinha boneca, não tinha nada, sabe qual era os brinquedos da gente? Ia pro pés de andu catar andu, domingo de manhã pai ia pá Amargosa fazer a feira, que era onde comprava um carne mais em conta pá gente, comprava aquelas ossadas, custela, essas coisas, aí mãe chegava, tirava um pedacinho, domingo de manhã dava a gente, mas não podia sair da casa de farinha, vai brincar ali na casa de farinha (Vó Paulina, 2023).

Aí, era a hora de começar a brincadeira:

mas qual era as brincadeiras? Fazer os fogos, ela ia lá ensinar comera que a gente botava comida no fogo (risadas) brincadeira desgraçada, aí a gente ia cozinhar aquilo ali, pra condo fosse mei dia juntar aqueles meninos ali pra comer, a gente voltava, ia pra bica lavar os pratos, guardar, lavar as panelas, cabou, limpar a casa de farinha pá segunda feira começar a raspar mandioca (Vó Paulina, 2023).

As brincadeiras estão condicionadas pelos afazeres de manutenção e sobrevivência, pelas tarefas domésticas. A mãe torna lúcido o trabalho doméstico, o “fazer” é transformado pelo “brincar”. Nas memórias da nossa entrevistada não aparece um único momento em que o brincar não esteja relacionado ao propósito de trabalho. Há, portanto, uma imposição por

parte do tipo de vida vivida pelo adulto (condição de classe), que é uma figura respeitada, interferindo na socialização da criança, transformada num ser sujeitado e não sujeito (Salles, 2005, p. 38).

A ideia de fases diferenciadas de desenvolvimento e formação humana é algo recente em comparação com a duração de tempo em que a criança foi vista como um “adulto em miniatura”. A noção da especificidade dessa fase de desenvolvimento do ser humano, com suas necessidades reconhecidas, aceitas e asseguradas, é uma conquista do mundo moderno, mais precisamente do final do século 20. Antes disso, eram considerados desiguais aos adultos, como comenta Salles (2005): “Mesmo que haja uma pluralidade de infâncias, adolescências e juventudes em função das diferenças concretas das condições de vida existentes na sociedade, a criança e o jovem são tutelados pelo adulto, já que são desiguais a eles” (Salles, 2005, p. 37).

As diferentes situações de condição de vida são inerentes quanto à responsabilização de tutela da criança, com essa sendo resguardada aos seus pais ou responsáveis adultos. Percebendo a hierarquização que existe quanto ao respeito à pessoa que está responsável pela criação do sujeito e o seguimento de seus preceitos, nossa entrevistada, na época ainda criança, era colocada em uma situação que eram determinados os deveres de ‘ajudar’ nas tarefas de casa e em trabalhos braçais nos campos de lavoura, de acordo com Marin (2018, p. 47) “sob a perspectiva de agricultores familiares, o trabalho de crianças no âmbito domiciliar integra processos de socialização e formação de futuros herdeiros e trabalhadores”, entretanto, existem limites que devem ser considerados na prática camponesa, o que não aconteceu na história de Vó Paulina.

A falta de políticas públicas que atendessem aos direitos das crianças que, desde os tempos medievais eram consideradas como a figura de um “miniadulto”, sem um olhar sensível para com eles, gerou inúmeros caminhos de exploração infantil, configuração que muda em passos lentos no decorrer da história, os direitos de proteção à infância vieram a ser pensados apenas no final do século 20. Uma das convenções na perspectiva de proteção à criança foi o da “Unicef, por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, reafirmou a concepção de que as crianças são sujeitos de direitos econômicos, sociais, culturais e civis” (Marin, 2018, p. 49). Marin afirma que “as crianças se constituem, portanto, sujeitos de direitos próprios e com necessidades de proteção social, específica e integral, a serem garantidos pela família, pela sociedade e pelo Estado” (Marin, 2018, p. 49), dessa

forma, garante-se o direito da criança e preservação da infância, e ele ainda traz um conceito de desenvolvimento integral da criança, que

como construção universal, defende o valor intrínseco da criança como ser humano, a necessidade de respeito à sua condição de pessoa em processo de desenvolvimento, o seu valor prospectivo como portadora da continuidade de sua família, de seu povo e da espécie humana, bem como o reconhecimento de sua vulnerabilidade social (Marin, 2018, p. 49).

Infelizmente, essa perspectiva de condição de desenvolvimento não alcançou a realidade de nossa entrevistada, tampouco chega à realidade de muitas crianças no cenário atual, que tinha, em sua realidade, essa visão de desenvolvimento negada, tendo como principal modelo na educação familiar o trabalho, que, segundo Marin (2018), na perspectiva dos agricultores, baseava-se “nas unidades agrícolas familiares, o trabalho de crianças sempre integrou estratégias de socialização das novas gerações e de complementação da força de trabalho nas atividades agrícolas e domésticas” (Marin, 2018, p. 52).

Desse modo, na perspectiva desses agricultores, eles não estariam prejudicando o desenvolvimento de seus filhos, já que eles próprios tiveram o mesmo modelo de educação. No entanto, do ponto de vista formal e considerando os debates sobre os direitos da criança, o trabalho agrícola é classificado como trabalho infantil, conforme a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1999, ratificada em 2008.

Nossa entrevistada sinaliza que a idade da sua entrada nos campos da lavoura aconteceu aos sete anos de idade, tendo como principais referências, na prática, os aprendizados que eram passados sobre o campo de lavoura, para que pudesse trabalhar corretamente ali. Assim, ela nos diz que “era assim, sete anos começamo todo mundo, filhos de mãe, todo mundo ia trabalhar” (Vó Paulina, 2023). Sobre isso, Brandão afirma que “não é sequer imaginada a possibilidade de uma criança, após os seis anos (quando não antes) não ser incorporada às atividades de trabalho e produção da família” (Brandão, 1986, p. 32). Dessa forma, demonstra-se como era comum – e ainda é –, na cultura dessas famílias rurais, a inserção das crianças nos campos de trabalho.

É importante destacar que a perspectiva de trabalho camponês na infância se apresenta como “ajuda”, pensando o trabalho como princípio educativo, entretanto, mesmo que de forma inconsciente e pelas péssimas condições estruturais, financeiras e de exploração de mão de obra de trabalhadores e trabalhadoras camponesas, as quais eram submetidas às famílias camponesas, o contexto de Vó Paulina, e de muitas outras crianças da época, perpassou por



uma infância esvaziada de saberes da própria infância, o que a faz olhar constantemente como um recorte de tempo vinculado diretamente ao trabalho.

### **Infância e uma perspectiva de educação rural**

Teoricamente, a educação rural foi deixada de lado por muito tempo, apesar de ainda se fazer presente em várias escolinhas localizadas nos territórios camponeses. Entretanto, há registro de avanços em torno de mudanças nesse contexto no final do século 20, que com ajuda de movimentos em torno da temática, fizeram com que existissem inúmeros debates e construções que repolitizam a temática. Como salienta Queiroz (2011):

Entende-se que este avanço na legislação quanto à questão específica da oferta de educação para a população rural foi o resultado da articulação dos movimentos sociais e do acúmulo das várias experiências já existentes, tais como, os Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do MST, a escola ativa, as reivindicações e experiências educativas do movimento sindical, entre outras (Queiroz, 2011, p. 40).

O pensamento de estudiosos, que se fizeram figuras importantes no avanço em relação ao debate da Educação do Campo, visavam a uma estrutura pedagógica educacional que atendesse as populações camponesas de maneira real, com um currículo pensado diretamente para eles e de acordo com o seu vínculo com a terra, suas temporalidades, costumes e territórios de origem. Sobre a corrente ruralista da educação, Moraes e Chaloba (2014, p. 3) apontam que “para os ruralistas pedagógicos a escola deveria ser adequada ao ambiente onde estava localizada. Deveria, ainda, atender às necessidades das áreas rurais e preparar os estudantes para o trabalho agrícola”.

A entrevistada relata, em diversos momentos, que não frequentou uma escola de ensino regular. A época em que nossa interlocutora está na ‘idade escolar’ dispõe-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/61 em que Lima e Silva Júnior (2016, p. 4) apontam “seus dispositivos mais significativos eram: tanto o setor público como o setor privado têm o direito de ministrar o ensino em todos os níveis; estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais”, ou seja, mesmo com esse aparato, esse direito não chegou até a realidade dela, pois a educação era centrada nos territórios urbanos.

Quando questionada se tivera, em algum momento da vida, contato com a escola ou com alguma coisa parecida com ensino escolar, ela relatou:

nunca frequentei escola, a escola, quando vim frequentar, eu tinha meus 14 a 15 anos, assim mermo não foi, foi o Mobral, uma vizinha, ai eu já morava na Pimenteira, uma menina ensinava a gente de noite, mas foi pouco tempo também, um negócio de três mês, quatro mês por ai e cabou, a gente saiu (Vó Paulina, 2023).

A realidade vivenciada pela entrevistada, quando ela narra que teve apenas o contato com a educação escolar no sistema de Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que surgiu no período da Ditadura Militar no Brasil, substituindo o método de alfabetização proposto pelo Professor Paulo Freire – que buscava conscientizar os alunos à realidade, de modo a criticar o que estava sendo sujeitado por terceiros e, assim, buscar superar a sua realidade. O Mobral tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo, ensinando a ler e a escrever, mas não ensinando criticamente a pensar o local em que se estava inserido, a refletir sobre a realidade local e de exploração às quais estavam sujeitos, mas trazendo apenas a forma técnica desse momento. Esse modelo não atingiu o que tinha proposto e foi extinto no ano 1989. Sobre o ensino Mobral, Coleti contribui quando relata:

esse movimento foi uma das campanhas mais impactantes na educação de adultos na história do país. Já que aconteceu no período político conturbado que levou a criação do movimento, a fim de substituir as outras ações educativas que não respondiam as exigências da política ditatorial do momento (Coleti, 2012, p. 2)

Desse modo, nossa entrevistada adentra no momento em que é ofertado esse modelo educacional, em uma idade que, de acordo com alguns documentos, não é considerada a própria e, ainda assim, não conseguiu concluir o objetivo básico desse modelo educacional – aprender o B-A-Bá e a escrita do nome –, e quando questionada acerca do porquê de não ter conseguido dar seguimento aos estudos, ela nos diz:

porque a moça não ia mais dá o Mobral. Eu trabalhava o dia todo, tinha noite que não podia ir, que eu ia trabalhar lá na casa do pai de santo, e ai pronto Ela também parou de dar o Mobral que ela foi, ela era uma professora que não era formada, ela tava estudando, ai foi liberado pela prefeitura pra dar aula na roça (Vó Paulina, 2023).

De acordo com a nossa entrevistada, a pessoa que ministrava as aulas para eles era uma mulher que ainda estava para concluir o ensino básico, então estudava no período da manhã, a tarde ensinava os meninos mais novos e a noite ensinava a faixa etária da

entrevistada, na época. Em concordância com as informações obtidas por meio dos relatos de nossa interlocutora, sinalizo aqui sobre o ensino ser ministrado por professores que não tinham formação adequada, muitas vezes não passando da 4ª série, chamadas de “professoras leigas” pela condição de formação acadêmica – ou a falta dela.

Durante esse período – e ainda hoje – era comum ver pessoas que eram próximas de prefeitos e/ou conheciam alguém que era e que conseguiam esse emprego por não ser muito desejado por outros profissionais por conta das condições, distância dos centros urbanos e salário, dessa maneira, a educação rural era precária, sem muitas condições estruturais e pedagógicas em comparação à educação urbana, pois a escolha de professores era dada por posicionamento político, Ferreira (2011, p. 107) ressalta que “historicamente, presenciou-se no território rural uma educação desprestigiada, em que se escolhe o professor não pelo perfil, formação ou competência, mas por sua atuação política”.

Quando surge o movimento Mobral na realidade camponesa, o intuito principal do governo era um número expressivo de pessoas “alfabetizadas” para garantirem o direito ao voto, assim, aumentando as demandas dessas professoras nesse lugar, como trazem Marques *et al.* (2016, p. 102): “ao partirem desse princípio, os políticos, principalmente naquele contexto, empenharam-se para que o maior número de pessoas fosse alfabetizado”. Assim, desconsideraram os saberes contidos naquele espaço, desvalorizando também a formação adequada para que pudessem lecionar.

Quando questionada em relação ao espaço em que acontecia esse ensino, a entrevistada relata que era dentro de uma casa que era cedida na comunidade, para que ali pudessem ser ministradas as aulas, e ainda acrescenta que

dentro de casa, tinha uma sala própria pra ela dar aula, de dia ensinava os meninos no meio turno, ela ia de manhã pro colégio em Mutuípe, de meio dia ela chegava, ensinava os meninos, pela tarde era as fia de Maria Fasta viu, ensinava os meninos pela tarde e de noite dava o curso de Mobral pra gente (Vó Paulina, 2023).

Sobre isso Ferreira (2011, p. 112) colabora quando diz que “Quanto à estrutura física, algumas escolas ainda funcionam em antigas casas de trabalhadores das fazendas, que foram cedidas e adaptadas, deixando a desejar [...] historicamente, é sabido que as condições de trabalho e material didático nunca foram favoráveis no/ao meio rural”.

Desse modo, há o retrato da precariedade que existia e ainda existe em torno da Educação do Campo<sup>8</sup>, onde há descaso com estruturas físicas, pedagógicas e de recursos para as escolas localizadas nas áreas camponesas. No período que essa “professora leiga” estava prestes a se formar, o Mobral teve sua extinção e, por isso, não a substituíram e essas crianças ficaram sem ensino. Só restou o desejo de continuidade, por um ensino que, mesmo precário, estava colaborando para aprenderem o mínimo... que era assinar o nome. Esse desejo é expresso na fala de Vó Paulina, quando ela diz “era porque se ainda tivesse, ainda ia cansada assim mermo, cansada de tá sentada, cochilano... mas eu iria, só que não teve” (Vó Paulina, 2023).

A entrevistada conta que depois desse momento não houve mais contato com nenhum modelo escolar e, mesmo nesse período citado anteriormente, ela não aprendeu a ler. Conseguiu aprender a escrever seu nome porque pediu às amigas que fizessem em um papel avulso para que ela, quando tivesse um tempinho, conseguisse ir treinando. Isso foi feito para que, quando ela fosse fazer a emissão de documentos, pudesse assinar seu nome. Em sua narrativa, afirma:

Não tive mais estudo, meu estudo só foi isso aí [...] não tive, eu pra aprender meu nome, assinar meu nome como assino hoje [...] eu mandava a menina botar no papel e ali eu ia pegano aquele nome e escreveno embaixo ôh [...] elas escreviam no papel, aí quando era de noite, que eu chegava do trabalho, eu sentava na mesa e aí eu ia escrever meu nome, tentar aprender fazer o nome (Vó Paulina, 2023).

O esforço exposto nessa fala, em aprender a fazer o nome, se deu pelo movimento, já citado, causado a partir dos anos de 1965, quando passou a ser obrigatório o voto para todos os cidadãos brasileiros, desde que eles fossem alfabetizados. Houve um grande movimento para que fosse alfabetizado um grande quantitativo de pessoas, na perspectiva de uma política assistencialista, e não por melhorias na educação.

Depois desse momento com o Mobral, não houve qualquer outro que chegasse onde ela estava morando na época, Pimenteira, área rural do Município de Mutuípe, Bahia, e quando enfim foi morar na cidade, não conseguiu voltar ao ambiente escolar, pois se casou e o marido não permitia a sua volta à escola, infelizmente, uma consequência da cultura forte de submissão, em que a mulher não poderia frequentar espaços que não fossem a própria casa ou

---

<sup>8</sup> O atual cenário em torno da Educação do Campo é preocupante, está acontecendo um movimento vinculado às perspectivas de esvaziamento do campo, isso é refletido a partir do fechamento em massa de escolas do campo, alocando as crianças para escolas nucleadas (distantes das suas comunidades). O intuito é o esvaziamento das comunidades e, conseqüentemente, a expropriação das terras para servir ao agronegócio.

sair sem a companhia do esposo e, tampouco utilizar formas para evitar a gravidez, pois, para eles, “correria” o risco de adultério.

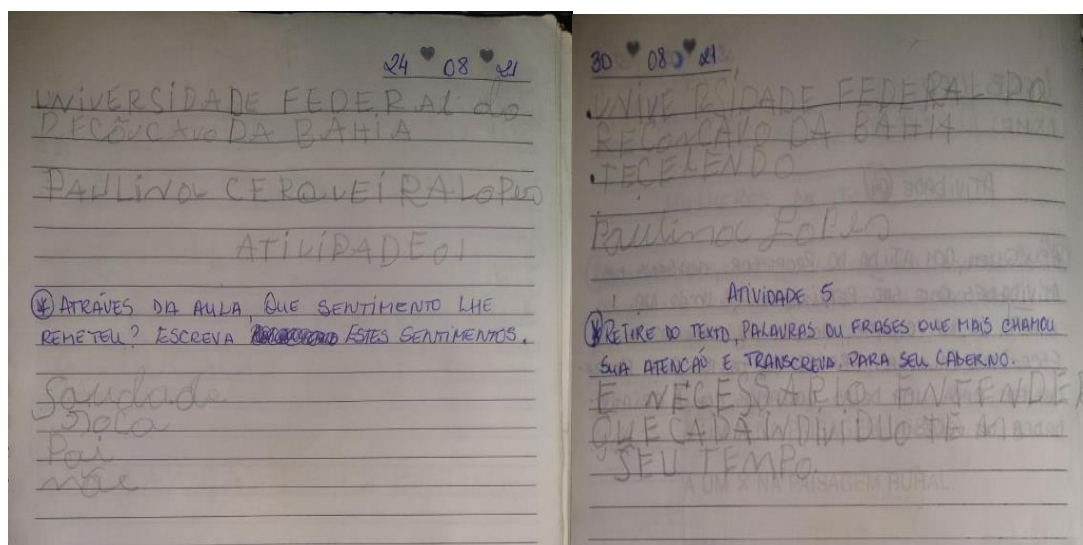
Em outro momento, pergunto se depois do divórcio do primeiro casamento não houve a vontade de voltar ao ambiente escolar, já que agora, morando na área urbana, poderia tê-lo com mais facilidade, e ela volta a dizer que “Não, quem disse, estudar mais como? Veio filho, filho, pronto, lavava roupa de quatro, cinco casas em Mutuípe, condo não levava roupa pra eu lavar em casa, eu ia lavar na casa dos pratos, do pessoal (Vó Paulina, 2023)”.

Reiterando que, quando houve o divórcio, não teve mais condições de voltar à escola, pois seu trabalho aumentou, visto que agora tinha filhos e as responsabilidades deles, como mãe solo, sem condições de voltar aos estudos.

Passado muito tempo, ela volta ao ambiente “escolar”, agora com 65 anos de idade, em uma intervenção de estágio supervisionado de Prática Reflexiva de Educação de Jovens e Adultos, ofertado pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. No curso de Pedagogia, as aulas aconteciam remotamente, dado o contexto da pandemia, assim, a proposta do estágio foi de que os estudantes trabalhassem o processo de alfabetização com algum membro da família. É nesse contexto que escolho minha avó, nossa interlocutora neste estudo. Diante de tais proposituras, nossa interlocutora volta na condição de aluna de sua neta. Inicialmente, quando foi convidada a participar desse momento, houve pensamento de recusa, pois segundo ela: “não tinha mais idade” e/ou “não iria saber responder ao que se perguntasse”, porque em sua visão, a universidade é o grau mais alto de estudo, o que a faz pensar que seus saberes populares são inferiores.

A Figura 1 mostra as atividades que eram propostas no estágio e que foram desenvolvidas por nossa colaboradora durante as aulas, com o auxílio na escrita, porém com as respostas exclusivamente dela.

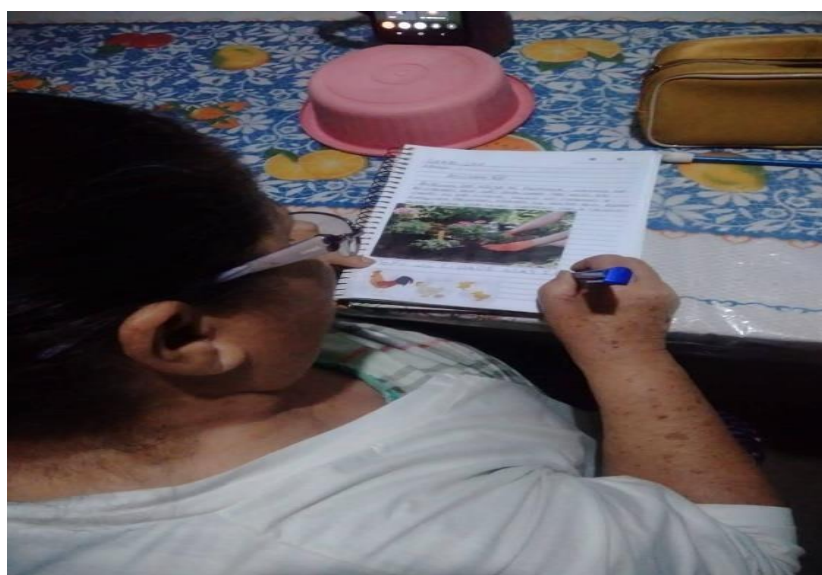
**Figura 1** – Atividade de Vó Paulina durante a intervenção do Estágio supervisionado de Prática Reflexiva de Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia/CFP/UFRB



Fonte: Registro dos autores (2021).

Na Figura 2, é possível observar a nossa interlocutora assistindo à aula que foi remota, respondendo o que estava sendo proposto naquele momento, sempre concentrada no que as colegas traziam como proposta das aulas.

**Figura 2** – Participação de Vó Paulina nas intervenções de Estágio supervisionado de Prática Reflexiva de Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia/CFP/UFRB



Fonte: Registro dos autores (2021).

## **Contato com a religiosidade: fuga, ancestralidade e dom**

Faz-se necessário, primeiramente, colocar um conceito que as autoras Bernardi e Castilho (2016) trazem em torno do tema religiosidade, quando elas colocam que

a religiosidade constrói um universo de reflexão todo especial na vida seja individual ou social por envolver um contrato, em que o elemento esperança e sentido da vida são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano em sua trajetória terrestre (Bernardi; Castilho, 2016, p. 746).

É nessa perspectiva de construção e desenvolvimento de sua religiosidade que nossa interlocutora passou por um processo de formação não escolar durante a infância até a sua juventude, onde saiu de seu lugar materno, sua casa, para então passar por essa fase de “desenvolvimento do dom”. Acontecido na zona rural, chamada Pimenteira, município de Mutuípe, onde, com seus onze anos de idade foi morar na casa dessa pessoa que se designava Pai de Santo, a qual o chama de Nucenço. A decisão de ir para essa casa partiu dos seus pais, como nos relata:

o curador chegou lá em casa e viu que eu tinha esse dom, que eu sabia das coisas, adivinhava as coisas sem precisar de coisa, ai ele ficou emocionado, ai ficou só pedindo a mãe mais pai para me dar pra ir trabalhar com ele [...] ai mãe mais pai pegou e me levou, me entregou (Vó Paulina, 2023).

Dessa forma, os pais acreditaram que aquele homem pudesse ajudar no desenvolvimento de sua filha na questão com a religiosidade e permitiram levá-la. Bernardi e Castilho (2016), abordando o fenômeno cultura, religiosidade e a identidade entres essas diferentes manifestações de cultura, nos ajudam nessa justificativa quando trazem que

As identidades locais têm que ser respeitadas e, dentro disso, o mundo da religiosidade tem função fundamental, pois é ela que permite perceber as manifestações em torno do sagrado que fazem parte da vida do homem e da sociedade, onde ele está e que ajuda na construção dos valores das pessoas, das famílias e das comunidades (Bernardi; Castilho, 2016, p. 750).

Quando questionada sobre sua iniciação e seu contato com o mundo religioso, nossa entrevistada narra que “fui pro cadombré eu tinha onze anos de idade, comecei meu trabalho no cadombré, mas trabalhava no cadombré e trabalhava na roça da mesma casa que eu trabalhava” (Vó Paulina, 2023).

Durante sua passagem nessa casa, as narrativas dela apontam que são diversos os momentos em que se dividia entre os trabalhos rurais para o provento da casa durante o dia e o trabalho em torno da religiosidade no período da noite. Em um de seus relatos, ela nos conta como era esse trabalho para ajudar com a casa

era trabalhano, cuidano de bicho, de ovelhas, dessas coisas, trabalhava pro futuro da casa mesmo e panhava café, mas tudo, nunca recebi dinheiro [...] quando eu trabalhava nessa casa, quando chegava um doido pra se cuidar de noite eu tinha que ficar dano prantão pro doido pra não correr pro mato, pra não fazer perversidade, pra não fazer coisas piores dende casa, todo mundo ia dormir e eu ficava ali dano prantão (Vó Paulina, 2023).

Em um dado momento da entrevista, a interlocutora fala que a aceitação para ir para a casa do “pai de santo”, como ela se refere, foi numa perspectiva de escapatório do trabalho rural com a família, numa busca por melhoria da situação em que vivia de trabalho no campo com a família, ainda sob a tutela de seus pais. Ela pensou e nos relata “eu fui pa Pimenteira com onze anos, de sete a onze anos eu fiquei nessa batalha, eu digo ôh as vez eu vou lá, as vez eu vou melhorar, agora vou descansar” (Vó Paulina, 2023). Mas o que aconteceu foi exatamente o contrário, pois uma vez estando na casa desse homem, ela trabalhava dobrado, além de dar conta dos trabalhos braçais na roça durante o dia, tinha trabalhos religiosos e plantões a noite, daí surgiu o arrependimento - notável em suas narrativas - de ter ido para aquele lugar “ôh piorei, foi pior, todo dia eu dizia que queria ta na casa de pai e mãe trabalhano por lá, mas não queria ta aqui me matando” (Vó Paulina, 2023).

Abordando o processo de sua formação nessa religião nas narrativas, está presente um extenso processo de trabalhos e abdições do mundo. Ela inicia sua corrente, como é chamada nessa religião, com onze anos, na casa em Pimenteira. Ali, fica de seus onze aos dezesseis anos, onde esse “pai de santo”, que a leva, segundo seus relatos, inicia o trabalho com a linha e não tem força de continuar e passa para a “mãe de santo” concluir. Depois que saiu dessa casa, com seus dezesseis anos, frequentou outra, a do Pai Benício, mas as intenções do “pai de santo” não condiziam com as dela, então não permaneceu, e assim buscou até que se identificasse com uma, como ela fala:

É de graça, tudo de graça, fui pra casa de Nucenço, trabalhei até os 16 anos, condo fui pra casa dele, com 11 anos, ai ele fez a metade de meu trabalho, não teve força pra fazer minha corrente, eu fui pra casa de Cotinha, mas Cotinha era mãe de santo de Nucenço, ai Cotinha foi e fez meu trabalho, mas eu fiquei com Nucenço. Nisso ai quando eu sai da casa de Nucenço, fui pra casa de Beniço. Beniço começou querendo trocar minha corrente. Eu não



aceitei, fui até Salvador, fui no terreiro Zé de Ogum, fui no terreiro de mãe menininha, fui no terreiro de Seu Cristovo, fui no terreiro de Pai Oxóssi, ai nada disso deu certo porque tudo mexia como que, com coisas de escravo, essa coisas, e eu não aceitava isso, minha corrente não aceitava, que era branca. Ai eu vim ai depois foi quando eu vim esbarrar em cachoeira ai eu consegui, achei Maria Candia que era minha mãe de santo, que foi minha mãe de santo em Cachoeira e eu fiz minha corrente lá, isso ai Silvia já estava na idade de 10. (Pausa pra pensar). Não... Silvia já tinha uns 15 anos por aí (Vó Paulina, 2023).

Fazendo um breve recorte temporal, quando ela consegue realmente fazer sua corrente<sup>9</sup>, para que depois pudesse trabalhar, ela já tinha se casado e divorciado. Quando ela encontra a Ialorixá<sup>10</sup> Maria Cândida, que morava em Cachoeira/BA, a qual se identificou com os modos e corrente que essa trabalhava, firmou-se lá, fazendo todo o seu processo de formação religiosa. De acordo com Camargo, Scorsolini-Comin, Santos (2018, p. 2), é nesse processo que

Os praticantes aprendem a valorizar o saber religioso, suas mitologias, ritos e segredos que são transmitidos, sempre respeitando uma hierarquia na qual o Babalorixá ou a Yalorixá (respectivamente, pai e mãe de santo) são os principais responsáveis por disseminar seus saberes entre os iniciantes.

Sabendo que, para o processo de formação de um filho de santo, também chamado de abiã, demanda-se fase a qual o vai posicionando em momentos diferentes frente à casa e colocando-o sobre novas responsabilidades. Ela nos relatou que quando fez o santo na casa de Maria Cândida, ficou lá por sete anos, quando questionada se tinha ficado esse período corrido nessa casa, ela responde

Não, eu fiz minha corrente, levei 40 dias no ronco, sai do ronco, passei três meses na casa de minha mãe de santo, ai ela mandou e eu pude vim pra minha casa, porque eu tinha filho pequeno, ai eu vim, mas meu resguardo todo foi um ano de resguardo. Ai não conversava com homem nenhum, não podia falar com homem nenhum, ai eu levei, eu vim, mas sempre voltava pra lá, passava dois dias três e voltava pra lá até condo compretou, e ai eu vim, comecei a trabalhar, mas ai depois que eu cheguei, que fiz a corrente, que fui para minha casa, ainda levei sete anos aqui mesmo em Ubaíra trabalhando de graça, trabalhei muito aqui em Ubaíra de graça (Vó Paulina, 2023).

---

<sup>9</sup> Nações que existem no Candomblé, sendo algumas delas: Nação Keto, Nação Bantu, Angola e mais. Nome dado à sacerdotisa de um terreiro de Candomblé, ela pode ser chamada também de Mãe de Santo ou Mãe do terreiro.

Salienta como foi esse processo de formação, o qual o abiã<sup>10</sup> é submetido na busca pela sua religiosidade dentro do candomblé, Camargo (2018, p. 3) conclui sobre o processo formativo:

após a feitura, o iniciado realiza algumas obrigações ao se completar o primeiro, terceiro, quinto e sétimo ano de iniciação (Silva & Morato, 2011). O objetivo dessas obrigações é confirmar o compromisso estabelecido com o orixá e, assim, permitir que o médium receba o título de êbomi (estado atingido pelo iaô após sete anos de aprendizagem), título que permite que o médium tenha o seu próprio terreiro, se essa for a sua missão, assuma cargos de importância no centro e, se preciso, conduza uma cerimônia de candomblé.

Enquanto não passava o seu período de sete anos, quando ela atendia gratuitamente, conciliava o trabalho no campo, durante o dia, para que pudesse dar conta das despesas de casa e, à noite, atendia sem receber qualquer recurso como parte de sua formação, como relata a seguir:

durante esses sete anos que eu trabalhei de graça, eu trabalhava na roça dos outros, eu trabalhava de dia e atendia o povo de noite [...] eu chegava de noite do café, morta de cansada ou da roça, tinha três, quatro, até cinco pessoas me esperando pra eu atender, ai eu atendia aquele povo, ai o caboco marcava os trabalhos, no outro dia eu ia trabalhar. Ai se fosse com dois dias, três, que chegava o povo, tinha mais gente, tinha gente pra fazer o trabalho. Eu fazia o trabalho de noite, condo era 4 horas da manhã eu saia pra trabalhar, pra roça, trabalhar na roça, trabalhava de enxada, trabalhava nas verduras, roça de verduras aqui, eu trabalhei em tudo que foi canto aqui e roça de verdura (Vó Paulina, 2023).

Dessa forma, é possível ver como a vida era exaustiva durante sua formação religiosa, que posteriormente se tornou sua profissão. Além disso, havia a responsabilidade de sustentar a família, que dependia exclusivamente dela, enquanto trabalhava de forma gratuita. Após concluir a última parte de sua formação, ela pôde finalmente trabalhar como Iyalorixá. Recentemente, ela comemorou cinquenta e quatro anos desde que iniciou sua jornada no candomblé.

As trajetórias de vida de Vó Paulina nos espaços religiosos se configuram por aprendizagens para além da escola, em ambientes ditos como não escolares. Esses processos não se apresentam como uma compensação à educação escolar, pois são espaços, dinâmicas e temporalidades distintas das práticas realizadas na escola, entretanto, possuem, em sua

---

<sup>10</sup> Abiã - Filhos de Santo, pessoas que passam a seguir os preceitos da casa.

gênese, elementos formativos responsáveis por constituir identidades de grupos de pessoas que se aproximam e passam a experienciar tais processos formativos não escolares.

### **Considerações finais**

Compreendendo o contexto em que Vó Paulina estava inserida, bem como todos esses acontecimentos que estavam sendo rodeados na perspectiva educacional rural, já vistos anteriormente, a nossa entrevistada tinha um modelo de educação pautado no trabalho, onde foi inserida ainda na infância com o intuito de desde cedo saber lidar com a terra, que posteriormente seria onde a mesma permaneceria trabalhando, inicialmente na lavoura e, logo após, em sua fase adulta, dividindo-se entre o campo de lavoura e o trabalho com o dom.

Além disso, ela passou por um processo de desenvolvimento de sua religiosidade na matriz africana, a qual precisou estar inserida nesses contextos, aprendendo os ensinamentos em torno da religião e, em seguida, colocando-os em prática.

Conseguimos visualizar, também, que o único momento em que esteve em um contexto educacional escolar, foi ainda na juventude, em um curto período com o ensino Mobral, e mesmo assim, não conseguindo alcançar o grande objetivo para ela, que era ler. Dessa forma, não voltando mais, mas não por sua vontade, pois, diversas vezes, expressou o seu desejo de ter retornado ao ambiente escolar e aprendido a ler, ao menos. Posterior a isso, já agora em sua fase idosa, a nossa colaboradora teve uma pequena participação na formação de sua neta, sendo aluna da mesma em um estágio proposto pela CFP/UFRB, em um componente de estágio de educação de jovens, adultos e idosos, sendo breve a sua participação, mas que ela considera bastante proveitosa, visto que se dedicou ao máximo ao momento de aprendizagem.

De acordo com as narrativas de nossa interlocutora, foi possível identificar diversos direitos que a ela foram negados, e o cenário da educação do campo que, desde o período pesquisado até os dias de hoje, é invisível aos olhares das políticas públicas e dos gestores públicos que não trabalham agindo nas necessidades das escolas do campo, esquecendo-as, mesmo sabendo a importância de um ensino centralizado nesse público, bem como as condições estruturais onde esse ensino é passado.

É importante salientar que estudos dessa natureza vão atestar vários caminhos que não foram percorridos por crianças camponesas na infância, apresentando diálogos que materializam os avanços nos debates sobre as infâncias, principalmente as infâncias

camponesas e mostrando que ainda precisamos avançar muito na construção de outras perspectivas para que histórias como a de Vó Paulina estejam apenas transcritas em narrativas realizadas nas pesquisas de suas netas. Netas que hoje ocupam as universidades públicas do Brasil.

## Referências

BERNARDI, C. J.; CASTILHO, M. A. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 4, p. 745-756, 2016. DOI 10.20435/1984-042X-2016-v.17-n.4(15). Disponível em:

[BRANDÃO, C. R. Parentes e parceiros: relações de parentesco e relações familiares de produção entre camponeses de Diolândia. In: BRANDÃO, C. R.; RAMALHO, J. R. \(org.\). \*\*Campesinato goiano: três estudos\*\*. Goiânia: Editora UFG, 1986. p. 15-82.](https://www.scielo.br/j/inter/a/5D44rZBWRJ5d8YCpX4GP83H/#:~:text=A%20religiosidad e%20%C3%A9%20um%20elemento,com%20isso%2C%20est%C3%A1%20a%20religiosid ade. Acesso em: 15 jul. 2024.</a></p></div><div data-bbox=)

CAMARGO, A. F. G.; SCORSOLINI-COMIN, F; SANTOS, M. A. (2018). A feitura do santo: percursos desenvolvimentais de médiuns em iniciação no candomblé. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, 2018. DOI 10.1590/1807-0310/2018v30189741.

Disponível em: [COLETI, L. M. B. \*\*Do Mobral \(Movimento Brasileiro de Alfabetização\) aos programas de EJA \(Educação de Jovens e Adultos\) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas?\*\* Marília: UNESP, 2012.](https://www.scielo.br/j/psoc/a/yv6f6CVNJSYmxnXDbsLcQ7G/#. Acesso em: 15 jul. 2024.</a></p></div><div data-bbox=)

CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, L. G. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 105-113, 2011. Disponível em:

[FREIRE, P. \*\*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à práticas educativas\*\*. São Paulo: Paz & Terra, 2020.](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432011000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2024.</a></p></div><div data-bbox=)

LIMA, A. J. A.; SILVA JÚNIOR, R. Panorama da educação brasileira na década de 1960. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize, 2016.

MARIN, J. O. B. Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 21, 2018. Disponível em:

[\*Rev. Ed. Popular\*, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 101-121, maio-ago. 2024.](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000400004. Acesso em: 15 jul. 2024.</a></p></div><div data-bbox=)

MARQUES, T. G. *et al.* Práticas docentes de professoras leigas em escolas no campo: uma análise das histórias de vida. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 96-119, 2016. DOI 10.18676/cadernoscenpec.v6i1.351. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/351>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MORAES, A. I. D.; CHALOPA, R. F. S. **Circulação de modelos educacionais para a educação primária Rural no Brasil (1910-1971)**. Projeto de Pesquisa de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xviiseminariodepesquisadoprogramadepos-graduacaoemeduacao/agnes\\_circulacao-de-modelos.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xviiseminariodepesquisadoprogramadepos-graduacaoemeduacao/agnes_circulacao-de-modelos.pdf). Acesso em: 15 jun. 2024.

QUEIROZ, J. B. P A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **NERA**, Presidente Prudente. n. 18, p. 37-46, 2011. DOI 10.47946/rnera.v0i18.1347. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1347>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005. DOI 10.1590/S0103-166X2005000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/p6nq9YHw7XT7P7y6Mq4hw3q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

Submetido em 18 de outubro de 2023.

Aprovado em 22 de junho de 2024.