

O BIOGRÁFICO-NARRATIVO COMO PROPOSIÇÃO EPISTEMO-POLÍTICO-SOCIAL: HISTÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO-PROFISSÃO DE PROFESSORES/AS DA ROÇA

Charles Maycon de Almeida Mota¹

RESUMO

Com a presente pesquisa, buscou-se compreender como professores/as que atuam em escolas da roça produzem suas existencialidades para habitar a roça e a docência. Utilizou-se como método a Pesquisa Narrativa com ênfase no movimento biográfico-narrativo, tendo uma abordagem qualitativa e base fenomenológica e hermenêutica, pois buscou-se uma compreensão sobre os sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa, considerando seus contextos de vida e os modos de existencialidades que produzem para habitar a roça e a docência. Os dispositivos de pesquisa foram as entrevistas narrativas e etnografias na roça. A análise das narrativas se deu à luz da perspectiva de análise interpretativa-compreensiva. O locus de pesquisa foram as escolas rurais do município, tendo como colaboradores/as 2 professores/as que moram na roça e atuam em escolas rurais. Concluiu-se que a escola e a docência da roça se constituem conforme as condições e modos existenciais do lugar, centrando-se nas possibilidades que as formas de ver, ouvir, sentir, pensar e narrar a roça carregam, desencadeando acontecimentos que figuram uma subversão de processos escolares institucionalizados por parâmetros fundamentados nas lógicas urbanocêntricas.

Palavras-chave: Ruralidade da presença, Experiência, Profissão docente, Pesquisa narrativa, Roça.

THE BIOGRAPHICAL-NARRATIVE AS AN EPISTEMO-POLITICAL-SOCIAL PROPOSITION: LIFE-TRAINING-PROFESSION STORIES OF RURAL TEACHERS

ABSTRACT

With this research, we sought to understand how teachers who work in rural schools produce their existentialities to inhabit the countryside and teaching. Narrative Research was used as a method, with emphasis on the biographical-narrative movement, having a qualitative approach and a phenomenological and hermeneutic basis, as an understanding of the meanings produced by the research participants was sought, considering their life contexts and ways of existentialities they produce to inhabit the countryside and teaching. The research devices were narrative interviews and ethnographies in the fields. The analysis of the narratives took place in light of the perspective of interpretive-comprehensive analysis. The locus of research was the rural schools of the municipality, with 2 teachers who live in the countryside and work in rural schools as collaborators. It was concluded that the school and teaching in the countryside are constituted according to the conditions and existential modes of the place, focusing on the possibilities that the ways of seeing, hearing, feeling, thinking and narrating the countryside carry, triggering events that represent a subversion of school processes institutionalized by parameters based on urban-centric logics.

Keywords: Rurality of presence, Experience, Teaching profession, Narrative research, Countryside.

¹ Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professor da Educação Básica da rede municipal de ensino em Várzea do Poço – BA. E-mail: charlesmaycon22@hotmail.com.

EL BIOGRAFICO-NARRATIVO COMO PROPOSICIÓN EPISTEMO-POLÍTICA-SOCIAL: HISTORIAS DE VIDA-FORMACIÓN-PROFESIÓN DE MAESTROS RURALES

RESUMEN

Con esta investigación, buscamos comprender cómo los profesores que actúan en las escuelas rurales producen sus existencialidades para habitar el campo y enseñar. Se utilizó como método la Investigación Narrativa, con énfasis en el movimiento biográfico-narrativo, con abordaje cualitativo y base fenomenológica y hermenéutica, pues se buscó la comprensión de los significados producidos por los participantes de la investigación, considerando sus contextos de vida y modos de existencialidad que producen para habitar el campo y la enseñanza. Los dispositivos de investigación fueron entrevistas narrativas y etnografías en campo. El análisis de las narrativas se dio a la luz de la perspectiva del análisis interpretativo-comprehensivo. El locus de la investigación fueron las escuelas rurales del municipio, con 2 docentes que viven en el campo y trabajan en escuelas rurales como colaboradores. Se concluyó que la escuela y la enseñanza en el campo se constituyen de acuerdo a las condiciones y modos existenciales del lugar, centrándose en las posibilidades que conllevan los modos de ver, oír, sentir, pensar y narrar el campo, desencadenando acontecimientos que representan un subversión de los procesos escolares institucionalizados por parámetros basados en lógicas urbancéntricas.

Palabras claves: Ruralidad de presencia, Experiencia, Profesión docente, Investigación narrativa, Campo.

INTRODUÇÃO

Muitos têm sido os debates e embates a respeito da diferença cultural que abarca questões étnicas, culturais, de gênero e sexualidade, religiosas, físico-sensoriais, de localização geográfica, entre outras que compõem os espaços escolares na contemporaneidade. Com isso, temos vivenciado processos de tensões, conflitos, mas também de diálogos no campo educacional. Tais processos têm desencadeado momentos de discussões e reflexões na Educação Básica, promovido por professores/as que se mostram preocupados/as com movimentos de invisibilidade, silenciamento, imposição cultural e exclusão que alguns sujeitos de determinados grupos sociais, considerados minoritários politicamente, têm sofrido no cotidiano escolar.

Nesse sentido, me proponho a realizar um estudo que tome as histórias de vida de professores/as da roça² como centralidade, por compreender como processos de invisibilidades e marginalização de pessoas que habitam territórios rurais são perversos por se associarem às lógicas de grupos hegemônicos e produzirem uma violência social que nega o direito de mulheres e homens da roça. Por isso, sou motivado por minha própria história de vida-formação-profissão cruzada com histórias de vida de colegas professores/as que moram em localidades rurais pensar um movimento de formação que tome a proposição de uma ruralidade da presença³ que se coloca através da presentificação do ser-na-roça⁴, como processo elementar para (re)pensar sobre uma formação que valorize as pessoas e as experiências que lhe constituem.

Desse modo, busco um aprofundamento na filosofia heideggeriana para pensar e desenvolver sobre essa ruralidade da presença que pretende compreender as existencialidades produzidas por professores/as da roça. É relevante mencionar que ao propor a respeito de existência e existencialidades tomo o pensamento de Heidegger (2015) quando utiliza o termo *dasein*, que significa existência e numa tradução literal para o português tem-se ser-aí. A primeira tradutora da obra *Ser e Tempo* para português achou por bem traduzir *dasein* por presença. Neste estudo, Ruralidade da presença representa bem uma ruralidade do ser-aí. Esse ser-aí é abertura de um ser-sendo que traz possibilidade de existir de forma autêntica ou inautêntica e desain é um movimento, um transcender como a possibilidade de um ser que se lança no mundo a partir de si mesmo, uma abertura para outros horizontes possíveis.

² O vocábulo “roça” é tomado ao longo deste texto como uma ruralidade específica no âmbito das ruralidades contemporâneas, por ser defendida como termo ainda presente nos contextos linguísticos das pessoas de algumas regiões do Nordeste, principalmente das localidades rurais situadas no interior dos estados, com sentidos e significados produzidos pelos povos que habitam os espaços rurais em que a pesquisa foi desenvolvida.

³ Esse termo está construído a partir das discussões que realizei com base nos escritos de Heidegger a partir da primeira tradução para o português feita por Marcia Sá Cavalcante (Heidegger, 2015), para pensar como as existencialidades do ente constituem o ser-na-roça, conforme o que vai se dando na vida dos sujeitos que habitam os territórios rurais instituídos nos modos de ser-viver-na-roça.

⁴ Este termo é apresentado a partir dos modos de ser-viver-na-roça, se colocando aqui como um constructo que tem inspiração na proposta de ser-sendo (Heidegger, 2015).

Ruralidade da presença insurge aqui como uma condição para se pensar a existência do ente evocada pelo ser-sendo que habita os espaços rurais como forma de compreensão dos modos de ser e viver nestes espaços, a partir da interpretação que esse ser realiza por si próprio. Cabe reiterar que as localidades rurais foram se modificando a partir das reconfigurações das subjetividades dos sujeitos através das relações com outros espaços sociais. Isso tem implicado de maneira contundente nos valores culturais e morais presentes nestas localidades, gerando um processo de tensão muito grande.

Tal processo reflete no ambiente escolar, de modo a requerer maneiras outras que venham a possibilitar a ampliação de reflexões e debates sobre os modos de ver, pensar, agir e dizer das pessoas da roça, visando uma melhor compreensão sobre estas questões, possivelmente implicadas nas maneiras de conviver com as diferenças e respeitá-las.

Considerando esta problemática, desenvolvi uma pesquisa de doutoramento com professores/as de escolas rurais que atuam em classes multisseriadas do município de Várzea do Poço⁵ para compreender como professores que atuam em escolas da roça produzem suas existencialidades para habitar a roça e a docência. Nesse sentido, o presente texto se configura como parte dessa pesquisa que foi desenvolvida no processo de doutoramento⁶.

Utilizou-se como método a Pesquisa Narrativa com ênfase no movimento biográfico-narrativo, tendo uma abordagem qualitativa e base fenomenológica e hermenêutica, pois buscou-se uma compreensão sobre os sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa, considerando seus contextos de vida e os modos de existencialidades que produzem para habitar a roça e a docência. Os dispositivos de

⁵ Considerado como município rural por ter uma base de renda centrada na agricultura familiar e na pecuária, contando com uma população de 8.809 habitantes, distribuídos em 5.810, residentes na sede, e 3.098, residentes em roças e povoados, Várzea do Poço está localizada no semiárido do Nordeste, na 13^a microrregião de Jacobina e na mesorregião do centro norte baiano, fazendo parte do Território da Bacia do Jacuípe. Situa-se a 331 km da capital, Salvador, pelas rodovias BA-417, BR-324 e estrada vicinal, e conta com uma área territorial de 221,3 km², fazendo limite com os municípios de Serrrolândia, Mairi, Piritiba, Miguel Calmon e Várzea da Roça (Várzea do Poço, 2015).

⁶ MOTA, C. M. A. **Ser-na-roça:** ruralidade da presença e experiência do ser-docente. 2025. 267 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2022.

pesquisa foram as entrevistas narrativas e etnografias na roça. A análise das narrativas se deu à luz da perspectiva de análise interpretativa-compreensiva.

Este texto está organizado com mais três seções além da introdução, a saber: Pesquisa Narrativa na roça: elementos e compreensões teórico-metodológicos em que trago à tona compreensões teórico-metodológicas sobre os movimentos que a pesquisa narrativa propõem, enfatizando como se coloca a perspectiva biográfico-narrativa para a produção de dados com as narrativas de vida de professores/as da roça, bem como, os elementos e percursos metodológicos que fui realizando com o presente estudo; Sobre cavar buracos para fazer cercas: narrativas sobre delimitações e apropriação que evidencia sobre o movimento que a pesquisa narrativa nos provoca a respeito da possibilidade de deslocamentos que nos mobiliza no processo de delimitações e apropriação, intentando para discussão sobre a potência que existe na escola da roça e como essa pode se colocar como espaço de tempo livre e irromper com as estruturas hegemônicas e; Subverter padrões como modo de produzir existencialidades na docência em escolas da roça que apresenta uma discussão sobre o movimento que professores/as da roça desenvolvem como forma de romper padronizações instituídas para os espaços rurais a partir de lógicas urbanocêntricas, demarcando como a própria docência tem sido um lugar de grande expressão desses rompimentos nas escolas da roça.

PESQUISA NARRATIVA NA ROÇA: ELEMENTOS E COMPREENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa narrativa tem nos possibilitado um outro lugar no campo das ciências sociais (sociologia, antropologia, psicologia, educação) desde sua origem na Escola de Chicago (Bolívar; Vázquez, 2010), oferecendo condições para um trabalho com histórias de vida-formação-profissão de professores e professoras que, ao longo dos tempos, tiveram suas vozes desconsideradas por ocuparem os espaços da Educação Básica e, principalmente por atuarem em escolas da roça.

Mencionar que a pesquisa narrativa se configura como outro lugar no campo das ciências sociais, decorre dos movimentos realizados dentro de uma perspectiva hermenêutica por permitir a produção de significado e compreensão nos âmbitos cognitivos, afetivos e culturais, possibilitando narrar nossas próprias vivências e interpretar as experiências que vão sendo produzidas (Bolivar; Vázquez, 2010, 2010).

É importante ressaltar que a pesquisa narrativa está vinculada ao método (auto)biográfico ancorado na abordagem da pesquisa qualitativa e, aqui especificamente, tomo a vertente biográfico-narrativa como proposição para a produção de dados a partir de minhas narrativas e das narrativas de professores e professoras sobre histórias de vida-formação-profissão, intencionando o diálogo cruzado dessas narrativas para compreender como professores/as de escolas da roça significam suas existencialidades e habitam a docência nas escolas rurais.

Efetivamente a investigação biográfico-narrativa adentra o campo da educação com as produções de Connelly e Clandinin em torno dos anos de 1986. Desse modo, Aguilar e Chávez (2013, p. 9) reiteram que:

[...] en sus trabajos sobre la narrativa, han llevado a cabo una clasificación sobre los métodos y los efectos de las biografías en Educación. Proponen que, al utilizar el método narrativo, se debe entender la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, considerado como un proceso que se da de forma temporal y que, por consiguiente, refleja la historia biográfica de sus participantes.

Pensar narrativamente a respeito de processos de vida-formação-profissão apresenta-se para mim como um exercício complexo que tem exigido deslocamentos contínuos de um ir-e-vir constante, construtor de entendimentos centrados no movimento de distanciar-se. A complexidade à qual me refiro está justamente na possibilidade que encontro em ver, ouvir e sentir aquilo que se passa em meu espaço de vida e me afeta, provocando em mim a necessidade de busca e compreensão da vida na roça que tem uma forte relação com meus fazeres na docência, carregando influência desta minha condição de vida para meus espaços de atuação.

Baseado nos estudos de Heidegger (2015), tomo aqui distanciamento como o que pode ser relacionado à presença e aos intervalos que estão sobrepostos através de

uma circunvisão⁷ que determina proximidade constituída de distâncias das coisas, em que ver, ouvir e sentir derivam do que está perto ou não nesta circunvisão que cada ente⁸ estabelece para a ocupação das coisas que pretende ver, ouvir e sentir. Então, elegemos aquilo que vemos e ouvimos conforme as relações que estabelecemos em nossos espaços de vida e existência, modos de ver e ouvir que provocam esse distanciar como forma de aproximar. Vejo que existe uma potência transformadora nessa maneira que tomamos para reconhecer o que está perto e é cotidianamente apresentado que somente ocupará um lugar em nosso mundo circundante⁹ no campo da circunvisão que produzimos no distanciamento. O processo biográfico-narrativo desenvolvido ao narrar minha história de vida e histórias de vida de colegas fez emergir aquilo que ocupou lugar numa circunvisão que produzi com formas de meu habitar o mundo, neste caso, a roça.

Compreendo que a investigação narrativa que desenvolvo é a condição de abertura provocada pelos modos de deslocamentos de ver, ouvir e sentir em um processo constante, aberto, inconcluso e convocatório de coisas que possam se estabelecer pela presença, que vai constituindo o ser que se descobre de um ser-mais, invocado nos acontecimentos que o toca, expõe, mobiliza e faz esse ente estremecer. Isso vem requerendo outras maneiras de ver o mundo, de modo que o corriqueiro, o simples, o (sem)sentido, aquilo que é constante, rotineiro ou não possam ser evidenciados através de uma condição de tentar entender e interpretar os sentidos e significados que tudo isso revela na instituição de uma vida autêntica que é constantemente contemplativa e provocativa da produção de experiência.

⁷ A expressão é apresentada como possibilidade de compreensão de uma visão que é orientada por um conjunto que é constituído pelo “[...] material, os usuários, o uso, a obra, em todas as suas ordens” (Heidegger, 2015, p. 566), considerando tudo que se encontra disposto em nosso campo de visão e se produz conforme ocupações e envolvimento de um mundo cotidiano.

⁸ Ente é um termo designado por Heidegger (1991) como a possibilidade que o humano tem como condição de ser. Neste caso, o ser só pode se manifestar no ente que somos que nos colocamos como abertura para aquilo que não é esperado e que nos acontece.

⁹ Na obra de Heidegger (2015), a expressão “mundo” é tomada a partir de um ponto de vista ontológico que significa a própria presença - existência. Neste sentido, mundo circundante representa mundo mais próximo, aquilo que se constitui do que está à mão, está dado, ou seja, o assenhoramento do próprio mundo.

Assumir a condição de afirmar uma vida autêntica traz uma perspectiva de como nos relacionamos com as coisas, a partir de um movimento de deixar-ser, entrega como possibilidade de abertura fundada na autenticidade do ser (Heidegger, 1991), numa vida autêntica que é orientada com a apropriação de um si-mesmo, numa condição de tomada de consciência do ser-aí que é abertura para o mundo, neste caso, para a roça. Busco desvelar o ser a partir da afirmação de uma vida autêntica por anunciar esse ente na condição daquilo que me apropiro nos acontecimentos que me envolvem e me afetam e provocam a possibilidade de abertura e entrega de um ser que é no fazer-se roça. A experiência vai se constituindo a partir do processo de conformação decorrente do que significa afirmar uma vida autêntica ou inautêntica.

A experiência que estou discutindo tem como base o pensamento de Larrosa (2019), que se institui como uma categoria que não pode ser conceituada, pois se apresenta como condição de nos provocar tremores. Significa dizer que cada pessoa constrói sua própria experiência a partir de e com aquilo que se envolve, numa dimensão do movimento de exposição e afetamento que sofre, ou seja, experiência é uma condição que vai além do vivido e experimentado, acontece quando há permissão para esse acontecer¹⁰.

Se não houver entrega e envolvimento, raramente produziremos experiência. Entrega pode ser abertura. Com fazer-se abertura nos possibilitamos condições de vida conforme aquilo que pulsa, lateja, estremece, faz tremer nosso ser. Por isso, a relação de todas essas provocações de nosso ser com tremores para uma apresentação do que vem a ser experiência neste contexto:

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer **determinação**, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, **acontecimento**. (Larrosa, 2019, p. 43, grifos meus)

¹⁰ Acontecimento se apresenta como uma expressão que vai representar o vivido que se dá na presentificação do ser, em que o ente se coloca abertura para um ser que se manifesta conforme suas buscas e pretensões.

São nossos excessos e transbordamentos que nos propõem a produção da experiência. A experiência que se constitui daquilo que foi e está sendo determinado em nossas formas de ver, ouvir e sentir o mundo. Nossos espaços de vida são significados como lugar possível de construção da experiência. Para isso, é necessário envolvimento, entrega, doação e exposição. É no acontecer dessa exposição que conseguimos articular e perceber como a vida ganha sentido e nos permite desenvolver processos formativos a partir daquilo que consideramos importante e elementar. Significa dizer que pensar narrativamente tem relação de intimidade com tudo aquilo que guardamos em nossas memórias, com o jeito como agimos no presente e com aquilo que representa um devir.

Tomar as narrativas de vida como processo de abertura e condição de fazer-se existir numa percepção ôntica, tratando-se das condições próprias e específicas de cada ente num entendimento que ele tem de si por ele mesmo, de maneira a buscar compreender esse ser-mais que nos é, a possibilidade de existir como ser de experiência, nos provoca pensar a respeito de um percurso de vida-formação-profissão que vai sendo constituído numa presencialidade de um ser que em sua composição, combinação e manifestação vai sendo direcionado a uma possibilidade da afirmação de uma vida autêntica. É o entendimento de que somos convocados o tempo inteiro ao movimento de lançar-se naquilo que desconhecemos ou buscar entender que o desconhecido pode ser aquilo que já é tão conhecido pela forma que tenho visto a vida inteira, mas não me permito à provocação de ver, ouvir e sentir de uma outra forma como nos provoca a questão de distanciamento. O desconhecido se encontra naquilo que se oculta em nosso mundo circundante, que está ali o tempo inteiro em nossos espaços de vida, mas na maioria das vezes não se mostra por, ainda, não representar significado para nós e não compor nosso campo de circunvisão. Movimentos de distanciamento podem favorecer a ampliação desse campo de circunvisão, de modo que o que se encontra oculto possa se mostrar.

Essa condição de desconhecer aquilo que é próximo em nossas realidades de vida pode se dar por não se perceber na condição de autor/a, responsável pela própria maneira como conduz seu processo de vida, sua relação consigo mesmo/a, com seus

pares e com seu espaço de vida, que ainda há uma grande dificuldade em tomar nossas histórias de vida e formação como elementos preponderantes para o desenvolvimento da docência e a afirmação de nossas formas de existência, fincadas numa proposição formativa que o movimento de narratividade pode nos oferecer.

Apresentar minha narrativas de vida aqui, enredada com narrativas de professores/as da roça, como possibilidade de pensar a respeito de meus percursos de vida e formação numa perspectiva centrada na percepção de processos instituídos numa presencialidade e que significam minha condição de ser quem sou, me possibilita buscar compreender como o ser dos entes se revela a partir da compreensão dos movimentos desenvolvidos por professores/as da roça e suas experiências produzidas a partir de modos de habitar a roça. Desse modo, passo também a entender como significa minhas existencialidades na roça e meu fazer na docência, pois entendo que a presença, apresentada por Heidegger (2015, p. 52), é condição de aproximação e distanciamento realizados no movimento que provoca a construção de experiência e suas reverberações no fazer docente que desenvolvemos na Educação Básica, em específico, nas escolas da roça, já que

A presença não somente está onticamente próxima ou é o mais próximo. Nós mesmos a somos cada vez. Apesar disso, ou justamente por isso, é o que está mais distante do ponto de vista ontológico. Sem dúvida, pertence a seu ser mais próprio dispor de uma compreensão de si mesmo e manter-se desde sempre numa certa interpretação de seu ser.

Para Heidegger (2015), dasein representa existência, temporalidades daquilo que acontece com os entes em sua condição de tempo que está sendo, que perdura com os modos de envolvimento como cada ente se faz. Dasein é transcendência, Ser-aí traduzido como presença por preservar os sentidos de um infinitivo verbal, ser-sendo. Dessa forma, assumo a presença como possibilidade para pensar processos de existencialidades de habitar a roça e a docência.

Pensar narrativamente sobre processos de vida e formação numa perspectiva que elege a presença como base para compreensão de si, buscando entender como o processo formativo se deu ao longo de sua existência, enfocando o biográfico-narrativo

numa mirada compreensiva, possibilita perceber a necessidade de rememorar trajetórias de vida que aparentemente estão distantes como modo de notar que sou aquilo que está distante, por isso, tão próximo. Sou desafiado a rever meus percursos de vida e formação, considerando essa mirada compreensiva. Isso se apresenta aqui como espaço potente de reflexividade formativa, uma vez que me faço abertura em um processo de trazer à tona aquilo que me tocou, possibilitou sentidos de existir e se mostra como experiência constituída pela condição de afirmar uma vida autêntica.

Afirmar uma vida autêntica se relaciona com a presença de um ser que tem muito mais a oferecer e fazer do que aquilo que esse ente acredita ter como condição de existir. A vida autêntica é uma provocação do ser-mais como uma potência de cada ser que se manifesta num eu-ente. Nesse caso, o ser-mais só pode se manifestar naquele ente que se mostra como abertura do ser-sendo como possibilidade de possibilidade. Evidencio aqui que abertura representa possibilidade para manifestação do ser. Essa manifestação do ser nos entes não se dá assim, apenas por um querer ser, se dá no acontecimento provocado pela condição de busca e envolvimento com a vida e os espaços em que a vida desse ente se vincula. Abertura significa experiência, no sentido do que vai se apresentando como intervalo, algo livre.

Esses intervalos acontecem nas paradas. E é justamente nas paradas que somos surpreendidos por aquilo que nos passa, nos dando conta daquilo que nos passou e nos colocamos como envolvimento, exposição. São acontecimentos inesperados que se realizam com aquilo que reunimos como forma de significar nossa vida da maneira que é. Assim, nos tornamos sujeitos da experiência. O sujeito da experiência é um ser-sendo que evoca seu ser-mais como abertura, condição de convocar e ser convocado para e com exposição junto às coisas do lugar. Isso revela que uma pessoa que se encontra como sujeito da experiência é alguém que já foi tombado, derrubado e alcançado pelas situações de desafios e dificuldades que a vida lhe apresentou e lida com tudo que lhe passou e passa. Esse alguém, ao se fazer exposição, redimensiona tudo isso e significa suas formas de pensar, agir e dizer.

É a partir da narrativa sobre meus percursos de vida-formação-profissão que tenho possibilidades de reconfigurar meu processo formativo e compreender como

realizei meu caminho até aqui. Com isso, posso pensar a formação por lugares outros, que tragam à tona elementos fundantes para a interpretação de um movimento de formação nele e por ele mesmo. Narrar sobre nossas histórias de vida é uma convocação que permite desvelar sobre aquilo que construímos numa presencialidade de um ser que mobiliza o ente a reflexionar a respeito de maneiras de existir, pois, como reitera Gorner (2017, p. 78), “[...] existir autenticamente é escolher o que se é, no sentido de escolher as próprias possibilidades de ser”.

As narrativas de vida-formação-profissão de professores/as têm sido consideradas como potência formativa, uma vez que provocam disruptões de pensamentos e práticas calcadas em bases fundamentalistas e intencionalidades de grupos hegemônicos, pois ganharam condições outras no âmbito educacional, em nível epistêmico-político necessário no tensionamento de modos ocidentais e de modelos fincados numa perspectiva moderno-colonial que sempre autorizou algumas formas de instituir legitimidade ao conhecimento (Yedaide; Vázquez, 2017).

Com essa perspectiva formativa que ganha uma condição estrutural nos processos de convocação de histórias de vida e formação, a narrativa passa a ser um mecanismo impulsionador para que as experiências constituídas por grupos marginalizados e inferiorizados, ao longo dos tempos, venham à tona e signifiquem modos de fazer e repensar processos educativos, considerando contextos de vida e existência de quem vivencia e constrói espaços educativos.

Daí tem sido de grande relevância os enfoques que concepções pautadas em pensamentos decoloniais têm dado, no sentido provocativo de pensar os processos educacionais por lugares outros que possam dar centralidade às questões políticas e sociais de um povo que sempre foi submetido às concepções e lógicas hegemônicas sustentadas por fundamentos do colonialismo.

Para Pineau e Le Grand (2012, p. 111), “[...] querer fazer da sua própria vida uma história, é querer ter acesso à historicidade, ou seja, à construção pessoal de sentido a partir dos sentidos estabelecidos, dos não-sentidos e dos contra-sensos que escandem e balizam a experiência vivida”. Neste movimento de narrar a própria vida, intento que a presença representa forte influência de deslocamentos atemporais para mobilizar os sentidos constituídos das relações que construímos ao longo da vida,

mergulhando em processos de subjetividade e intersubjetividade para pensar naquilo que fazemos e nos modos como vivemos no presente.

Narrar a própria vida é expor nosso ser e colocá-lo em questão. É mobilizar aquilo que se tornou experiência, é provocar este ente a uma abertura mais intensa que deixe vir à superfície condições de um escutar sensível e atencioso, uma escuta de si mesmo, como evidência daquilo que escutou através da sensibilidade que trouxe a construção de um aprender a pensar que, conforme Heidegger (1969, p. 13), é “[...] buscar um caminho, e como e com os pensadores e poetas da natureza, vizinhos do ser, re-unir a palavra original do que ainda não foi pensado, e dizê-la”.

O movimento biográfico-narrativo que proponho desenvolver com histórias de vida-formação-profissão tem pretensão de buscar um caminho de dizer e pensar a partir do que se revela e se oculta, dimensionando a vida num pensar narrativamente, atendendo a modos relacionados com tudo que se encontra imbuído na maneira como enredaram meu “[...] devir, crescimento, princípios e permanência, crescimento, cultivo, formação” (Heidegger, 1969, p. 12).

Essa construção que realizo numa potência formativa, que elege o biográfico-narrativo como elemento provocativo de evocações de um passado, que ganha formas outras e é significado no tempo presente, numa perspectivação de devires, é uma base consistente para posicionamentos epistemo-político-sociais em meu espaço de vida. Isso compõe minha condição de ser quem sou, justamente por me posicionar como me posicionei, dando e construindo possibilidades de um ser-docente, habitante da roça, numa contemporaneidade que nos convoca a lidar com demandas e desafios que os movimentos culturais, sociais e políticos vão desencadeando e provocando nos grupos compostos por minorias políticas, um ser-mais que se apresenta nesses entes, provocando e requerendo proposições transformadoras.

Percebo que existe uma relação importante da narrativa com o ser, já que ambos necessitam de abertura para seu acontecimento. Narrar é uma condição de presentificação, pois evoca aquilo que foi provocado, acontecimentos que o ente vivenciou, sua condição sensível que envolveu o ver, ouvir e sentir. Ricouer (2010, p.

131), afirma que, “[...] é no ato de presentificar que se distinguem o ato de ‘narrar’ e a coisa ‘narrada’”.

Significa dizer que o narrar se configura pela presença, ou seja, não pode ser narrado e sim vivido, pois a narrativa é a possibilidade de constituição do narrar, do que foi vivido, tendo em vista que na narrativa evidenciamos aquilo que o narrar nos permitiu constituir na presentificação do ser. A narrativa é condição de provação de como restituímos o vivido. Assim, temos a condição de perceber que há distinção entre o “[...] tempo do narrar e o tempo narrado” (Ricouer, 2010, p. 132).

O tempo narrado evoca o tempo do narrar evidenciando aquilo que a presença restitui. Neste caso, é no tempo narrado que elegemos aquilo que constituirá a narrativa, pois nem tudo que foi constituído, vivido no tempo do narrar será apresentado na narrativa, de modo que produziremos, a partir do tempo narrado, narrativas de ficção, ou seja, possibilidades de narrar o vivido considerando formas com as quais conseguimos interpretar esse vivido, aquilo que se constituiu no tempo do narrar.

Pensar no jogo que existe entre o tempo do narrar e o tempo narrado é convocar uma relação de tensão para a compreensão de como esses dois tempos estão imbricados, pois são os dois tempos necessários para a constituição da vida narrada. O que acontece é que quando nos propomos a desenvolver uma narrativa, estamos convocando esses dois tempos para evidenciar aquilo que interpretamos dos sentidos constituídos com esses dois tempos, que se responsabilizam pela constituição que aparece na narrativa.

A narrativa tem sua própria temporalidade, nos permitindo um lançar-se num tempo que autoriza evocação de um passado vivido que será ressignificado no ato dessa narrativa, contando com modos próprios de narrar, tendo os fatos do vivido envolvidos com enlaces de ficcionalidade que resultou do modo como tomamos o que foi vivido para representar nesse tempo do presente, por isso a condição instituída pela presença se coloca como abertura do ser para evocação dessa narrativa.

Sendo a narrativa, também, considerada como abertura, é “[...] inútil insistir no fato de a narrativa não estar datada: ela se liga por pontos fracos aos devaneios, igualmente relegados ao passado indeterminado do narrador” (RICOUER, 2010, p.

243). Compreendo que a narrativa se apresenta como uma trama que vai sendo enredada, ganhando estrutura numa temporalidade própria que propicia a criação de contextos específicos para significação de relações subjetivas que justificam a vida e a existência de quem se propõe a narrar.

Entendo que desenvolver uma investigação narrativa requer um fazer que desencadeie a potencialização da reflexividade narrativa, podendo promover situações de análise baseadas numa hermenêutica da compreensão que possa trazer à baila uma mirada que signifique autocrítica, desembocando numa construção de perspectivas sociopolíticas que direcione pensar narrativamente a docência na roça e os percursos de vida que as pessoas desse lugar realizam.

A entrevista narrativa e as etnografias da roça constituídas com o diário de pesquisa com narrativas se configuraram como dispositivos dessa pesquisa por caracterizarem um movimento de narratividade sobre compreensões a respeito de como professores e professoras da roça produzem suas existencialidades e habitam a docência na roça. Nesse sentido, os dados produzidos nesse estudo foram tomados à luz da perspectiva de análise interpretativa-compreensiva (Ricoeur, 2010).

Foram participantes¹¹ da pesquisa um professor e uma professora moradores de áreas rurais e que desenvolvem suas atividades na docência de escolas da roça. Apresento a seguir excertos das narrativas de si que são reveladas nos percursos das entrevistas narrativas.

Sebastião-Acauã¹²:

Moro na comunidade muito pequena, nosso município também, é um dos menores da Bahia. Eu comecei essa luta como professor, [...] era menor de idade ainda, eu tinha 17 anos. Foi desde 91 que eu comecei dar aulas, como professor leigo, pois eu não tinha o magistério até então, e depois continuei estudando e consegui o magistério. Aqui na comunidade nós só temos é até o nono ano. Para cursar o Ensino Médio temos que nos deslocar para a cidade [...]. Comecei [...] como professor de alfabetização, [...] após o concurso eu fui trabalhar no Fundamental

¹¹ Os nomes dos/as docentes narradores/as na pesquisa são fictícios, atendendo às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Parecer Consustanciado do CEP de nº 3.520.118.

¹² Os codinomes surgem a partir da inspiração na poesia de Manoel de Barros (2009) e faz referência a um pássaro de tamanho médio, sendo do grupo dos falcões. Seu canto é tomado como inspiração para muitas lendas folclóricas de nossa região e de outros lugares do país.

II como professor de matemática, mas não tinha formação de matemática não, só depois que fizemos a faculdade. (Entrevista narrativa, 2020)

Damiana-Acauã:

Tenho 55 anos de idade e sempre morei na zona rural, estudei em escola do campo. Até hoje ainda estou trabalhando na história na escola do campo. Trabalhei 20 anos como professora leiga que era chamado aqueles tempos atrás. Depois de 20 anos que eu trabalhava como professora leiga, fiz uma faculdade. Então, me tornei pedagoga, estou trabalhando ainda na sala de aula. Já fiz dois cursos de Pós-graduação. (Entrevista narrativa, 2019)

SOBRE Cavar buracos para fazer cercas: Narrativas sobre delimitações e apropriação

A proposição para um/a pesquisador/a é o distanciar para se aproximar. É esse distanciar que tem se colocado em minha jornada investigativa na pesquisa narrativa como grande desafio, pois isso requer um exercício contínuo de olhar, ouvir e sentir os lugares em que habito como se a cada momento tudo sempre fosse uma aparição. Um presentificar-se de um ser que me causa espanto. Espanto pelo já conhecido que através desse outro modo de olhar, ouvir, sentir e narrar se apresenta em camadas que para mim estavam ocultas ou se apresentavam de modo que não significasse tanto quanto significam agora.

Sou tomado pelo modo espantoso como pude contemplar a estrada pedregosa e formada por curvas pela qual seguia para realizar mais uma entrevista com o professor de matemática que se disponibilizou a ser colaborador da pesquisa em questão. Vale acrescentar que os movimentos do encontro com esse professor e outros/as professores/as que aparecem em minhas narrativas, proporcionaram a construção de diálogos e potencializaram minhas imersões nas escolas da roça.

Ao avançar no trajeto de casa à Escola núcleo – Centro Educacional Coronel Antonio Lopes Filho (CECALF) na comunidade de Nova Esperança, tentava olhar de modo mais apurado, buscando exercer um movimento de estranhamento neste meu percurso de construção de minha trajetória como pesquisador. Tudo parecia muito

familiar por todos os lados, os licurizeiros, o gado, jegues e cavalos pastando, tanques e lagoas com suas águas barrentas e sinais de poucas enxurradas por conta de um período de inverno com baixos níveis de chuvas. Parecia que era sinal de que iríamos enfrentar nos próximos meses um período extenso de estiagem.

Em cada terreno que eu avistava à beira da estrada sempre tinha uma pequena plantação de milho ou um quintal de palma bem capinados. Em algumas casas o movimento de mulheres e homens na lida da roça, atividades diárias! Até que quase chegando à escola avistei um senhor um pouco distante da estrada, com chapéu de palha na cabeça, camisa fina e de mangas compridas, facão embainhado e preso à cintura. Debruçado sobre o chão seco, fazia o movimento de retirar terra de um buraco com uma cuia. Esse senhor estava fazendo uma cerca, demarcando um terreno, organizando uma área de terra.

Essa atividade do dia a dia na roça se colocou para mim de uma maneira como nunca havia percebido, pois todos os dias na roça ouço o som de martelos e machados no trabalho com troncos de madeira e trincados de arames. Dessa vez, isso tudo parecera diferente ao meu olhar, ouvir, sentir e narrar a roça. Logo, coloquei-me a pensar a respeito da nossa grande necessidade de demarcação de espaços, delimitação de territórios, ou seja, um movimento de apropriação.

Isso se apresentou para mim como uma ação recorrente em nossos espaços de vida, não apenas como um fazer materializado fisicamente, mas simbólico, podendo ser relacionado com diversas situações, das quais poderei mencionar duas. Uma está relacionada ao meu trabalho como pesquisador e se desdobra no escavar informações, dados, no meu caso, recolher narrativas de vida-formação-profissão. Para isso, é necessário um conjunto de ferramentas e a disposição para lançar-se ao labor da construção do que irá delimitar espaços de estudo, especificar quais territórios teórico-metodológicos a pesquisa irá utilizar. Esse é o movimento de apropriação que o/a pesquisador/a narrativo/a precisa fazer. A outra situação está relacionada ao que a sociedade impõe cultural e socialmente para delimitar os modos de ser, pensar, dizer e viver como pessoa que mora na roça, estabelecendo territórios que podem ou não ser acessados e por quem. Isso significa dizer que há uma institucionalidade que

determina modos de ser, pensar, dizer e viver como condição para ser aceito em determinados espaços sociais. Penso que um desses espaços tem sido a escola. A narrativa da professora Damiana-Acauã traz à tona seu sentimento em relação às comparações que existem entre escolas da roça e da rua pelo lugar de discursos apresentados sem conhecimento das potências que a escola da roça tem, sendo sustentados como elemento que venha a justificar a extinção das escolas da roça por ter a seriação e lógica urbanocêntrica como sinônimos de qualidade:

O aluno que estuda lá não tem medo de ir a lugar nenhum. Tenho medo não, pode levar para qualquer lugar que ele vai dominar Português, Matemática, História e Ciências, domina. Não tenho medo disso, porque não é diferenciado para você me menosprezar porque ele produz muito. Essa comparação que é feita entre a escola da roça e da cidade é por falta de conhecimento e falta valorizar o que é seu. (Damiana-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Percebo que a professora Damiana-Acauã busca evidenciar que a falta de valorização e afirmação de ser quem é, morar e estudar na roça enfraquece os movimentos instituídos para que a escola da roça se mantenha em funcionamento. Isso tudo compõe um processo de demarcação de poder que toma as institucionalidades como padrão unificador para todas as realidades e contextos escolares, fragilizando algumas escolas que não se aproximam desse padrão, neste caso a escola da roça.

A escola e a docência da roça se constituem conforme as condições e modos existenciais do lugar, centrando-se nas possibilidades que as formas de ver, ouvir, sentir, pensar e narrar a roça carregam, desencadeando acontecimentos que figuram uma subversão de processos escolares institucionalizados por parâmetros fundamentados nas lógicas urbanocêntricas, pensados para a escola e a docência na roça por quem não vive a roça, ou seja, pessoas que não estão inseridas nas realidades rurais e não têm conhecimento aprofundado dos marcos legais e diretrizes para a Educação do Campo.

É importante mencionar que quando a escola passa a ser este espaço que institucionaliza modos de vida está deixando de lado sua concepção como tempo livre, lugar pensado como possibilidade de encontro com o outro e consigo mesmo. Isso tem ocasionado para atender ao mercado de trabalho e a outras funcionalidades

estabelecidas socialmente, como reiterado por Masschelein e Simons (2014, p. 27), sendo “[...] impulso contínuo para domar a escola, ou seja, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário”.

Diante dessas tentativas de transformar a escola num espaço do produtivismo, conforme o projeto de modernidade instalado socialmente numa realidade em que o patriarcado impõe e tenta impor condições de uma organização institucional que atenda aos formatos do mundo do trabalho que não permitem que a docência produza modos de construção de pensamentos críticos e questionadores das realidades de vida que cada menino/a, homem, mulher e idoso/a se encontra inserido/a. A escola da roça em sua condição estrutural e estruturante irrompe tais tentativas, pois esta se consolidou, ao longo dos tempos, com o propósito de tempo-feito-livre (Masschelein; Simons, 2014), em sua condição organizacional de classe multisseciada que requer um proceder específico da docência.

Essa condição de escola da roça como tempo livre traz consigo possibilidades de transgressão dos modelos sociais fundamentados pelos pensamentos dos grupos hegemônicos e congrega chances diversas de insurgências de outros modos de (re)existir na roça e como escola da roça. Além desse movimento de pensar, que foi suscitado por um modo outro de olhar, ouvir, sentir e narrar em meu contexto de vida na roça, tive a oportunidade de vivenciar a dinâmica do CECALF através da presença de outras pessoas que não encontrei na última visita. Falei com outros/as professores/as sobre a pesquisa, expliquei o motivo de minha ida e logo o professor de matemática chegou para realizar a entrevista narrativa como havíamos combinado. O professor sugeriu que fizéssemos a entrevista na sala de leitura da escola que no momento seria um local da maior tranquilidade.

Solicitei que o professor narrasse sua história de vida-formação-profissão na roça abordando sua experiência. Dessa maneira, o professor iniciou sua narrativa, relatando como se deu seu processo de conclusão do Ensino Médio na escola da cidade, enfocando como foi discriminado por ser de comunidade rural. Abordou sua entrada na docência como professor leigo e como foi se dando seu processo de

formação inicial e continuada. Retratou como é sua relação com a escola e sua comunidade, descrevendo como é seu envolvimento com a escola.

Nesse sentido, apresento aqui um excerto da narrativa do professor Sebastião-Acauã que evidencia como é seu envolvimento com a escola e a docência em sua comunidade como possibilidade que considera a escola na roça lugar de tempo-feito-livre, uma reconfiguração pelo envolvimento da comunidade e produção de relações intersubjetivas que o encontro se mostra como espaço de abertura para o ser-na-roça instituído pela ruralidade da presença:

Eu gosto muito de trabalhar com matemática, de trabalhar com os números. Na comunidade, no colégio, como professor eu procuro desempenhar um papel comunitário, tanto é que em todos os acontecimentos que aqui tem nas festas da cidade, em festas folclóricas sempre procuro me envolver. As pessoas também procuram me chamar e seja lá ela qual for, no nosso São João, nas quadrilhas, nos quebra potes, no pau-de-sebo, naquelas corridas com o ovo, naquelas brincadeiras existentes que tem no nosso meio. Eu procuro me envolver, me engajar no meio da comunidade para que a gente possa desempenhar da melhor forma um papel como professor. (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Tomar as festas promovidas pela escola ou pela própria comunidade como representação de momentos que consideram as tradições do lugar se apresenta para Sebastião-Acauã como mote para a construção de habitar a roça e produzir significações de existência como professor engajado socialmente, afirmando seus modos de viver a roça, fazendo-se abertura e morada do ser-na-roça pelas condições de demorar-se junto às coisas e ao lugar que habita. Esse movimento direciona a escola como espaço de tempo livre por um processo de deixar-se fazer, apresentando-se como possibilidade de manutenção da cultura local, tradição e tradução das relações produzidas no espaço rural como condição da vida na roça desenvolvida pela convocação do ser-na-roça. É um fazer-se roça como presencialidade de um ser-sendo que é provocado constantemente pelo ser-áí.

SUBVERTER PADRÕES COMO MODO DE PRODUZIR EXISTENCIALIDADES NA DOCÊNCIA EM ESCOLAS DA ROÇA

As pessoas da roça têm subvertido padrões impostos pelas estruturas hegemônicas, resistindo a situações de estigmas e preconceitos por viver onde vivem, enfrentando toda e qualquer forma de violência, construindo seus espaços de vida conforme seu jeito de ser, pensar e fazer, quebrando padrões e rompendo estruturas que determinam como devem ser e o que precisam exercer. A própria docência tem sido um lugar de grande expressão desses rompimentos nas escolas da roça, pois na maior parte delas quem assume as classes multisseriadas são mulheres que, além de desempenharem atividades em suas propriedades rurais, se deslocam por longas distâncias para exercerem a docência. Fazem percursos sozinhas, a pé, em animais, motocicletas ou em transportes escolares que traçam longos trajetos para apanharem alunos/as de toda região.

Demarcações de espaço para mulher, criança e para homem na roça são reforçadas por concepções calcadas em bases fundamentalistas para atender ao propósito de grupos hegemônicos que exercem poder e buscam maneiras de subalternizar essas pessoas, como modo de manutenção das estruturas que alimentam e mantêm em pleno vigor o projeto de modernidade que sustenta o capitalismo. Pressupostos como estes reforçam condições de invisibilidade e negação dos movimentos de intersubjetividades dos grupos considerados minorias políticas, esvaziando os sentidos das diferenças que os sujeitos que compõem estes grupos carregam. Isso possibilita a instituição de processos de subalternidade que se estabelecem pelas relações desiguais de poder, instaurando maneiras para a afirmação da vida inautêntica.

Os povos da roça compõem esse grupo das minorias políticas por terem sido subalternizados diante do modelo estruturado pelo projeto de modernidade instalado via colonização. Com os movimentos de compreensão de possuir direitos, a reafirmação de suas identidades através de potencializações das diferenças, os povos da roça passam a se organizar coletivamente e reivindicar suas identidades a partir da

compreensão que têm como grupo constituído pelo encontro das diferenças e subjetividades em comum.

Esses movimentos têm impactado positivamente os posicionamentos, ainda tímidos, mas consistentes e existentes dos modos de pensar e assumir outras formas de identidade nos espaços da roça, transgredindo os modelos instituídos pela mesmidade. Reitero que esse é um processo de abertura para o ser-na-roça instituído pela ruralidade da presença que se apresenta como possibilidade do ser-aí que provoca reinventar-se como ente disposto, clareira do ser-sendo que compreende modos de fazer-se e refazer-se como sujeitos incompletos, da falta, inacabados.

Transgredir modelos instituídos pela mesmidade tem a ver com modos de transcendência e existencialidades que as pessoas que subvertem essas imposições embutidas nas propostas de subalternidade ousam a fazer. Isso está intimamente ligado ao processo de pensar um caminho provocativo de experiências do ser-na-roça pela ruralidade da presença que está compreendida por elementos de um ser que não está dado, convocando condições de um ser que já é, mas que está por ser, na mesma intensidade daquilo que provoca esse sujeito a fazer-se caminho e caminhante ao mesmo tempo.

O movimento que nos provoca compreender esse ser-na-roça como possibilidade de assumir formas próprias de pensar, ver, sentir e narrar, que se encontra inscrito pelas vontades de ser-mais que se presentifica a partir das relações que produzem na roça. Heidegger (2015, p. 204) reitera que: “Compreender é o ser desse poder-ser, que nunca está ausente no sentido de algo que simplesmente ainda não foi dado, ‘é’ junto com o ser da presença, no sentido da existência”.

Esse compreender como ser se coloca aqui como abertura do ser-na-roça que traz possibilidades de ser caminho e caminhante, desvelando-se numa constância pelos movimentos de delimitar espaços neste caminho e apropriação de elementos que são apresentados pela ruralidade da presença, propondo condições de um ser que se faz e perfaz-se caminhante. É este um processo que se coloca como condição de um habitar a roça como modo de estar e ser-na-roça, trans-vendo este lugar e a si próprio.

As pessoas da roça são interpeladas constantemente por uma proposta de padronização de modos de pensar e fazer, conforme uma construção discursiva

baseada numa proposição de grupos hegemônicos sustentados em nossa sociedade em torno de um padrão cultural, geográfico e social que busca demarcar espaços de exploração na roça. Com isso, apresento um excerto da narrativa da professora Damiana-Acauã que anuncia modos de demarcar processos de pertencimento ao espaço de vida a partir de como se vincula e habita a roça e sua compreensão sobre temporalidades que regimentam a vida das crianças da roça e da rua:

Todas as pessoas ali são amigas, isso não quer dizer que se for estudar em outro lugar não tenham cuidado. Ali existe uma ligação, por perceber que tem todo um vínculo, toda uma vida, é sua raiz. O menino da roça que sai para estudar na cidade, ele vê tudo desnorteado, não fala a mesma língua, pois a convivência dele é outra, a limitação é outra totalmente diferente. O menino que mora na roça levanta cedo, a vivência dele é totalmente diferente do menino que mora na cidade, que levanta até mais tarde, dorme mais tarde, é um contexto de vida totalmente diferente, de lidar com os animais, dar comida para as galinhas, molha a horta junto com os pais, é totalmente diferente. É uma vida na escola do campo que se renova a cada dia. (Damiana-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Considerar as relações produzidas a partir do modo como as pessoas habitam a roça ressoa nos processos de subjetivação que se constroem na escola da roça pelo lugar da familiaridade e avizinhamento que decorrem dos movimentos e envolvimentos das pessoas numa condição da copresença. Isso traz à tona as temporalidades da vida na roça como potencialidades de produzir escola como tempo livre. É nesse sentido que ser professor de escolas da roça numa comunidade rural, onde a maioria das pessoas é muito próxima, faz com que a docência seja desenvolvida considerando formas específicas do lugar, considerando a valorização de sentidos e significados que cada pessoa da roça convoca no desvelamento de um ser-na-roça que se mostra e também se oculta.

Tomar a escola da roça como tempo livre é pensar que como professor/a somos convocados/as a desenvolver o processo da docência com atenção aos modos como praticamos e exercemos esse movimento, no propósito de estarmos atentos aos acontecimentos provocados pelas relações que construímos com o outro. Isso com intenção de evitar reprodução do produtivismo requerido pela família e pela estrutura

social do mercado, tendo bastante cuidado para também não colaborar com construções e reforços de situações que desencadeiem a perpetuação de uma cultura que inferiorize as minorias políticas.

Uma escola concebida numa perspectiva de tempo livre, conforme Masscheleij e Simons (2014, p. 36): “[...] cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida com que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear. O tempo linear é o momento de causa e efeito”. Pensar uma escola na condição de tempo livre não significa querer um espaço impossível de existir. A proposição de uma escola como tempo livre vai sendo construída a partir de nossas ações docentes num presente que considera as condições de ser e existir das pessoas que frequentam este espaço. Promover esse tempo livre no âmbito das escolas da roça requer um movimento que nos traga oportunidade e proposições de trans-ver o mundo em que estamos inseridos, ou seja, trans-ver a roça, ter condições e oportunidades de subverter os modelos que instituem condições de inferioridade por morar onde moramos e ser quem somos.

Tomar a escola como lugar que é espaço público cuja função social e política é propor possibilidades de construção de pensamentos e conhecimentos capazes de garantir um questionar-se como ser que reage às estruturas sociais e ao interagir com suas realidades de vida provocam mudanças nestes espaços de vida, constitui para si condições de ser-na-roça presentificadas pela ruralidade da presença ao propor sentidos e significância de um lugar habitado. Romper padronizações que são impostas para a docência e escolas da roça é conceber um movimento constitutivo de uma escola que seja espaço público pelas ações que professores/as como Sebastião-Acauã buscam desenvolver em suas comunidades, estendendo as relações que são tecidas no interior da escola para outros contextos da comunidade. Esse processo é desenvolvido conforme desvelamentos do ser-na-roça que cada professor/a se propõe em seu fazer-se abertura e clareira do ser:

No início eu procurava fazer da melhor forma de dizer a eles que aquele que estiver bem na escola vai estar bem no futebol, no baba da gente. Era engraçado que às vezes o que acontecia lá na escola eles chegavam dizendo: - Olha professor não bota fulano no baba não, porque hoje deu muito trabalho com a professora ou professor tal. Eu

procurei conversar com eles o porquê que aquilo estava acontecendo. Eram situações que às vezes eu me deparava, às vezes problemas familiares, a criança joga para fora, mesmo não querendo me envolver com isso, eu procurava resolver da melhor forma, aconselhando que não faça mais isso, conversava com ele. A gente sabe que no futebol como na escola envolve uma série de coisas. Às vezes eu percebi que o menino tinha dia que ele arrebentava no futebol e tem dia que ele não estava legal. Eu conhecia a pessoa, a gente tem até um pouco de tudo, o professor é psicólogo, a gente tem um pouco de psicologia. Então a gente procurava conversar com essa pessoa, aí ia ver essa criança, o que estava acontecendo, o que aconteceu durante o dia para que ele ali tivesse. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Com as narrativas apresentadas pelo professor notei que as possibilidades da escola como tempo livre vão sendo uma produção que se dá no e pelo envolvimento decorrente dos movimentos desencadeados da copresença instaurada no interesse de deixar-se fazer com o outro. A copresença convoca abertura para um ser-docente que se revela conforme professores/as da roça demoram-se no fazer-se caminho e caminhante. A docência na roça vai sendo convocada por outras demandas que são geradas a partir do envolvimento com a comunidade em outros espaços fora da escola. A presentificação do ser-na-roça vai sendo constituída pelas possibilidades de envolvimento que cada professor/a produz em seus espaços de vida. Viver e produzir a docência em comunidades rurais provoca o desvelamento do ser-docente que está amparado nas condições subjetivas e intersubjetivas que são desencadeadas a partir de seus posicionamentos políticos e sociais na comunidade.

Isso tudo se coloca como contexto da escola na contemporaneidade e requer que pensemos outros modos de compreender o outro e suas disposições para o aprender e formar-se a partir de possibilidades inclusivas que o reconhecimento das diferenças na escola necessita. É uma busca incessante de ressignificar a escola como espaço acolhedor que promove pensar uma lógica outra a partir do que sempre significou invisibilidade e anulação das pessoas que não aprendiam conforme as propostas homogeneizadoras do ensino e da aprendizagem. Seria pensar a escola pela perspectiva política e social que a sustenta e provoca professores/as a repensar seus modos de desenvolver a docência todos os dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as questões que foram evidenciadas nas narrativas que apresentei aqui, conforme as narrativas que tive oportunidade de ouvir, a partir delas fui provocado a perceber outras questões do cotidiano da escola na roça, compreendendo que estas se colocam como elementos estruturantes da docência na roça e do processo de formação que cada pessoa que habita este espaço se dispõe a ter. Tais questões foram basilares para meu deslocamento como pesquisador que também habita a roça, propondo-me um exercício de compreensão de outras realidades diferentes da minha, outros modos de viver a roça diferentes do meu. Uma oportunidade de pensar a experiência na pesquisa narrativa e descobrir formas distintas neste processo de lançar-se no mundo para compreender o ser-na-roça presentificado pela ruralidade da presença, que institui o ser-sendo em conformidade com o transitório nas acontecências que desvelam o ser de cada ente na roça.

A partir dessa minha interação, meu envolvimento e minha vivência no contexto de cada escola da roça, ampliei de maneira satisfatória meu entendimento sobre elementos mais diretos em relação ao meu objeto de estudo, bem como percebi que essa itinerância/etnografia nas escolas da roça tem se colocado como um espaço de formação primordial em minha trajetória como pesquisador. Meu movimento de aproximação com o lócus de estudo e colaboradores/as da pesquisa se colocou como um processo muito relevante para meu amadurecimento como pesquisador, possibilitando reflexões a respeito das categorias teóricas e percursos metodológicos para a definição da tese.

Além dessas reflexões, tive oportunidade de compreender que essa imersão no campo, propôs a reconstrução de relações com os grupos de professores/as, alunos/as, gestão, pessoal de apoio e conhecidos/as que vivem nas comunidades rurais em que cada escola núcleo e salas anexas estão situadas, se configurando para mim como um processo de etnografar a roça e tive condições de vivenciar esses espaços de um modo peculiar, de modo que necessitei deslocar meu olhar, meu ouvir, meu sentir e meu dizer num lugar que, anteriormente, se apresentava para mim como um lugar comum, já conhecido e vivenciado.

Esse movimento foi relevante para a produção de uma pesquisa articulada a partir das narrativas de minha experiência como pesquisador juntamente com as experiências de vida-formação-profissão atravessadas pelos diversos modos de viver a roça dos/as colaboradores/as da pesquisa. Com isso, fui percebendo que o campo de pesquisa apresentou caminhos e possibilidades outras que ainda não haviam sido pensadas e muito menos sinalizadas no decorrer do aprofundamento teórico que antecedeu a pesquisa de campo. É no/com o campo de pesquisa e colaboradores/as narrativos/as que o processo metodológico foi se construindo em complementação ou não com a proposta de pesquisa desenhada, alinhando-se e alinhavando-se com nossos princípios epistemo-político-sociais.

É importante evidenciar que é com esse processo de aproximação com o campo e colaboradores/as narrativos/as que tive condições de revisar meus apriorismos e construções teórico-metodológicas como possibilidade de deslocamento que permitiu compreender as narratividades que ecoaram das vozes dos/as colaboradores/as narrativos/as e também o ser dos entes e as coisas que habitam a roça.

A ruralidade da presença que institui o ser-na-roça é a compreensão que tenho, conforme a pesquisa desenvolvida, como assenhoramento de ruralidades diversas que cada pessoa que mora na roça toma para representar e significar seus modos de existir no rural e produzir a vida e suas experiências com e na roça. Isso vai sendo evidenciado a partir das narrativas e etnografias da roça como elementos relevantes na compreensão do ser-na-roça relacionados ao entendimento de que a ruralidade da presença possibilita deslocamentos provocados por acontecimentos.

A ruralidade da presença se mostra como possibilidade de tradução de sentidos do viver a roça e reunir condições do ser-sendo que vai se desvelando conforme as condições de desver a roça que cada pessoa produz. O ser-na-roça é instituído pelo movimento de habitar poética e politicamente a roça a partir de insurgências, sendo desvelado conforme o ente demora-se junto às coisas e à roça. Habitar poeticamente a roça e demorar-se junto às coisas da roça foi mote para desenvolver compreensões do movimento de desver e trans-ver a roça, como condição outra de compreender como professores/as da roça produzem maneiras de habitar espaços rurais e traduzem as

tradições do lugar a partir das possibilidades que têm conforme seus campos de circunvisão.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, D. H.; CHÁVEZ, R. R. La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes, **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, v. 13, n. 3, Año 2013, ISSN 1409-4703.

MOTA, C. M. A. **Ser-na-roça**: ruralidade da presença e experiência do ser-docente. 2025. 267 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador, 2022.

BARROS, M. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BOLÍVAR, A.; PORTA, L. (2010). “La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar”. **Revista de Educación** [en línea], 1 [citado AAAAMM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853-1326.

GORNER, P. **Ser e tempo**: uma chave de leitura. Tradução Marco Antonio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HEIDEGGER, M. **Da experiência do pensar**. Tradução, introduções e notas Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução revisada Marcia Sá Cavalcante Schuback; Posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. **As histórias de vida**. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**: a configuração do tempo na narrativa de ficção. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. v. 2. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VÁRZEA DO POÇO (BA). **Decreto-lei n. 09**, de 19 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação. Arquivo da SME/Várzea do Poço-BA. 2015.

YEDAIDE, M. M.; VÁZQUEZ, L. G. P. Narrativa, mundo sensible y educación docente. *In: Estudios de Filosofía Práctica e historia de las Ideas*, v. 19, p. 1-13. 2017.