

Sobre palmas e mandacarus: narrativas de vida e existencialidades na roça

Charles Maycon de Almeida Mota¹  

Resumo

Com a presente pesquisa, buscou-se compreender como professores/as que atuam em escolas da roça constituem a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência a partir da ruralidade da presença. O método utilizado foi a Pesquisa Narrativa associada à abordagem qualitativa. Este estudo ancora-se nas bases da fenomenologia e da hermenêutica por buscar compreender o ser em seu contexto de vida e os sentidos atribuídos à sua condição de existir em contextos rurais. Tomou-se como lócus de pesquisa as escolas rurais do município, tendo as entrevistas narrativas e etnografias da roça como dispositivos de pesquisa. Esta pesquisa contou 2 professores/as do Ensino Fundamental de escolas rurais como colaboradores/as. Concluiu-se que professores/as da roça significam suas existencialidades conforme os modos como mobilizam e traduzem os sentidos dos acontecimentos que os/as envolvem nesse processo de habitar a roça e desenvolver profissão docente neste contexto.

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

On palms and mandacarus: life narratives and existentialities in the countryside

Abstract

With the present research, we sought to understand how teachers who work in rural schools constitute the presentification of being-in-the-countryside to signify its existence from the rurality of presence. The method used was Narrative Research associated with a qualitative approach. This study is based on the foundations of phenomenology and hermeneutics as it seeks to understand the being in its life context and the meanings attributed to its condition of existing in rural contexts. Rural schools in the municipality were taken as the locus of research, with narrative interviews and ethnographies of the countryside as research devices. This research counted 2 elementary school teachers from rural schools as collaborators. It was concluded that rural teachers signify their existentialities according to the ways in which they mobilize and translate the meanings of the events that involve them in this process of inhabiting the countryside and developing a teaching profession in this context.

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

Sobre palmas y mandacarus: narrativas de vida y existencialidades en el campo

Resumen

Con la presente investigación, buscamos comprender cómo los docentes que actúan en las escuelas rurales constituyen la presentificación del ser-en-la-roça para significar su existencia desde la ruralidad de la presencia. El método utilizado fue la Investigación Narrativa asociada a un enfoque cualitativo. Este estudio parte de los fundamentos de la fenomenología y la hermenéutica en tanto busca comprender al ser en su contexto de vida y los significados atribuidos a su condición de existir en contextos rurales. Se tomaron como

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Visitante - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Professor - Secretaria Municipal de Educação de Várzea do Poço (SMEVP), Feira de Santana, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Sítio Mata da Lua, Rod. BA 417 – Serrolândia/ Várzea do Poço, Zona Rural, Várzea do Poço, Bahia, Brasil, 44715-000. E-mail: cmamota@uefs.br

locus de investigación las escuelas rurales del municipio, con entrevistas narrativas y etnografías del campo como dispositivos de investigación. Esta investigación contó con 2 docentes de primaria de escuelas rurales como colaboradores. Se concluyó que los docentes rurales significan sus existencialidades de acuerdo con las formas en que se movilizan y traducen los significados de los acontecimientos que los involucran en este proceso de habitar el campo y desarrollar una profesión docente en este contexto.

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

INTRODUÇÃO

Quando queremos enxergar, sentir e perceber a realidade na sua inteireza e do modo como ela se presentifica, não precisamos ir muito longe, bastando compreender a maneira como as coisas estão impostas. Ao sair de casa e abrir a porteira, deparei-me com alguns pés de mandacarus e uma plantação considerável de palmas do meu vizinho. Segui viagem e me coloquei a pensar sobre palmas e mandacarus. Palmas são tão resistentes quanto os mandacarus. As duas culturas são fibrosas e servem para a alimentação dos animais no semiárido do sertão baiano, suas frutas têm sabores e texturas bem diferentes, cada uma com suas serventias, mas ambas matam a fome de muita gente na caatinga adentro. Plantamos e cultivamos a palma. O mandacaru nasce e permanece em meio a toda vegetação e por saber do seu valor ninguém aqui no sertão sequer ousa derrubar um pé, mesmo não sendo da plantação.

Com isso, me coloquei a pensar o que tem a ver essa comparação. Percebi que para falar e pensar sobre (re)existência em contextos da roça não havia melhor situação. Devo esclarecer que nosso costume aqui na roça sempre tem uma forte relação com os ensinamentos dos/as mais velhos/as e os sentidos que as temporalidades da natureza nos trazem para entender a vida e nossa condição de existir. Ainda pensando sobre palmas e mandacarus, posso mencionar que se alguém que não conhece a importância dessas duas culturas derrubar pés de mandacaru nada é notado, pois eles são muitos e estão distribuídos aleatoriamente pela roça, algo que nem todo mundo presta atenção. Já a palma, quando cortada, logo se percebe. Elas são plantadas e cultivadas bem juntas no espaço de terra demarcado e cercado. É bem visível quando isso acontece. Como mandacarus e palmas são as escolas da roça e da rua.

Início narrando sobre palmas e mandacarus para refletir sobre os processos de vida e existencialidades na roça como uma metáfora que permite pensar sobre o fenômeno do fechamento das escolas rurais e, sobretudo as classes multisseriadas, desconsiderando as relações estabelecidas pelas pessoas que vivem na roça e usufruem da escola. Pensar a respeito de tal questão propõe tomar como mote a vida que acontece no encontro, nas ausências, nos excessos e nas fronteiras. Isso tem demandado a necessidade de repensar os modos de ser-docente na contemporaneidade, pois há um desencontro de pontos preponderantes entre o que é função político-social da escola e o ser sujeito da experiência.

Ao compreender que a escola é um espaço de potência que se apresenta como lugar do encontro, em que proposições políticas e sociais são elementos orientadores de um fazer que se

desenvolve nos entremeios das relações que são produzidas neste espaço, é relevante considerar as formas como cada pessoa constrói suas experiências e significa sua vida a partir dos lugares que habita. Para isso, é importante tomar as narrativas como possibilidade de desvelamento desse ser que se manifesta no ente que somos (HEIDEGGER, 2015), podendo trazer à tona como nossos modos de fazer, agir, pensar e dizer de si são revelados, considerando as formas como habitamos os espaços, a partir de maneiras próprias que utilizamos para entender nossas realidades e ampliar condições de ver, ouvir e narrar sobre como compreendemos as relações que constituímos com nós mesmos, com os outros e com os espaços que habitamos.

Ao longo de meu percurso profissional como professor da Educação Básica e pesquisador das questões da diferença e ruralidades, tenho percebido nos contextos da escola situações de invisibilidade, silenciamentos e exclusões de sujeitos da diferença. Nesse sentido, aponto que as discussões sobre a diferença cultural no âmbito das escolas rurais têm sido pontuais, não conseguindo atender à necessidade destes espaços, muito menos valorizar as experiências que professores/as da roça constituem ao habitarem este espaço. Evidencio que uma de minhas inquietações como professor da Educação Básica está relacionada à pouca valorização dos modos de ser e viver de meninos/as, homens, mulheres e idosos/as da roça, bem como a minimização da docência neste contexto e os movimentos hegemônicos que se instalaram ao longo dos últimos anos, impulsionando propostas de fechamento das escolas rurais.

Neste sentido, cabe aqui pensar que a docência em escolas rurais pode se colocar como promotora da valorização de tempos e experiências que implicarão na (re)construção de sentidos e significados importantes e necessários para a compreensão dos diversos modos de viver a roça. Entretanto, esta condição é atravessada pelos sentidos e significados produzidos por professores/as no seu contato com o mundo cultural, com o qual estabelece enlaces e constitui um modo de ver e de pensar o mundo que incide sobre seu processo formativo. Nessa direção, professores/as são constituídos/as por experiências culturais que delimitam seus fazeres no cotidiano escolar.

Por considerar importante a maneira como professores/as da roça são atravessados/as pelas condições de habitar a roça e produzir suas formas de existencialidades em seus espaços de vida, constituindo fazeres na docência a partir das experiências que vão logrando ao longo de seus percursos de vida-profissão-formação, tomo minha história de vida como possibilidade inicial para pensar os caminhos dessa pesquisa, por compreender que a centralidade desse trabalho está nos modos de viver a roça e habitar a profissão docente em contextos rurais, para entender como as experiências da docência acontecem nas escolas rurais.

É importante destacar que a roça como lugar habitado passa a ser um espaço rural ressignificado que desencadeia diversos modos de compreender as ruralidades. Entendo a *ruralidade da*

*presença*² como a categoria que abarca as diversas ruralidades por se apresentar como proposição que não está dada, não se deu e muito menos se dará, sendo um gerúndio constante. A dimensão *ser-na-roça* é desencadeada a partir da ruralidade da presença e está sempre se dando, presentificada pelo ente que evoca o ser. A proposição dessa dimensão ou o que possa representá-la parte do princípio de que é importante compreender aqueles/as que vivem em espaços rurais a partir de uma concepção fenomenológica da presença que ressoa na hermenêutica da presença como condição essencial para a compreensão do ser ontológico em que o sentido do *ser-na-roça*³ toma como pressuposto investigativo as proposições de Heidegger (2015, p. 74) quando expõe o “[...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra tal como se mostra a partir de si mesmo”.

Neste sentido, busco construir uma discussão sobre os espaços rurais para compreender como esta *ruralidade da presença* vai se constituindo a partir dos sentidos que professores/as da roça vão produzindo sobre si mesmos para pensar a *autobioformação*⁴ a partir da experiência como significante de um ser-docente na roça, pensando na estruturação da dimensão *ser-na-roça* como elemento de sentido que possa traduzir essa ruralidade da presença. É então a presentificação, como uma ação que se constitui de modo *perene* neste *ser-na-roça*, lugar habitado que se constitui cotidianamente pelos movimentos dessa ruralidade que os sujeitos vivem. Esse sujeito sou eu e tantos outros que encontramos sentidos para viver nos espaços rurais e produzir a vida, sendo de grande valor que possamos mostrar esses sentidos nós por nós mesmos.

A terminologia *ser-na-roça* abarca aqui dois sentidos: um que pode ser considerado como amplo e coletivo, englobando uma dimensionalidade do espaço da vida, lugar habitado onde são produzidos os modos resultantes dos movimentos da intersubjetividade. E outro diz respeito a algo mais íntimo e próprio de cada sujeito, podendo ser compreendido como uma constituição de interioridade desencadeada a partir da produção da subjetividade desse sujeito para significar seus modos de viver e fazer na roça. Estes dois sentidos embutidos no *ser-na-roça* são condições necessárias para que a presentificação do ser seja um constitutivo para uma hermenêutica de si, de modo que a presença seja uma possibilidade de conhecimento do lugar habitado e das significações que o sujeito que vive na roça vai dando à sua existencialidade neste lugar.

Cabe reiterar que o presente texto é parte de uma pesquisa desenvolvida no processo de doutoramento⁵ proposto a partir de um movimento de compreensão e de interpretação sobre modos de habitar a roça e produzir existencialidades na docência de escolas da roça. Nesse sentido, busco

² 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 constitui 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*.

³ 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).

⁴ O termo “*autobioformação*” é reorganizado por Pineau (2016), que desmembra a palavra (auto)biográfica, tendo “*gráfica*” substituída por “*formação*” e a retirada dos parênteses de (auto), com o intuito de emancipar as narrativas da base do “*gráfico*” para pensar possibilidades de superação de um grande desafio: pensar a formação docente parametrizada na “*formação da vida e de sua própria vida por si mesmo*” (PINEAU, 2016, p. 11).

⁵ Pesquisa intitulada *Ser-na-roça: ruralidade da presença e experiências do ser-docente* (MOTA, 2022).

compreender como professores/as que atuam em escolas da roça constituem a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência a partir da ruralidade da presença.

O método utilizado neste estudo foi a Pesquisa Narrativa com ênfase no movimento biográfico-narrativo, associada à abordagem qualitativa, fundamentado nas bases da fenomenologia e da hermenêutica, por buscar compreender o ser em seu espaço de vida, tomando os sentidos atribuídos à sua condição de existir na roça. Foram utilizados como dispositivos de pesquisa as entrevistas narrativas e as etnografias na roça. A análise das narrativas se configurou com a proposta interpretativo-compreensiva.

Este texto se organiza com mais duas seções além da introdução, a saber: Percurso metodológico: enveredamentos na Pesquisa Narrativa que trata a respeito de uma posição teórica sobre o (auto)biográfico e o biográfico-narrativo, situando-os a partir de uma diferenciação conceitual, como maneira de melhor fundamentação a respeito das escolhas e decisões metodológicas. Busco considerar o movimento narrativo que se instituiu a partir dos processos de investigação, evidenciando como se deu a experiência de realizar uma pesquisa narrativa em contexto rural e; (In)visibilidade das escolas rurais? Que aborda sobre pensar narrativamente a respeito das experiências que professores/as da roça instituem ao lidarem com as incertezas da existência das escolas em que desenvolvem a docência. Traço discussões sobre a ausência de políticas públicas para as comunidades rurais, destacando ameaças do fechamento das escolas da roça a partir do que narram professores desse contexto.

PERCURSO METODOLÓGICO: ENVEREDAMENTOS NA PESQUISA NARRATIVA

Narramos a partir de uma experiência humana e constituímos tal experiência dentro de uma trama que enreda uma multiplicidade de sentidos que significam nossa existência. Assim, toda narrativa precisa ser entendida, interpretada e compreendida levando em conta o contexto, os espaços de vida, a tradição e a cultura que professores/as carregam consigo. Sendo a narrativa um modo próprio que cada pessoa utiliza para dizer de si e apresentar suas formas de engajamento e comprometimento com o outro ao assumir responsabilidade por ações, pensamentos e sentimentos, posso acrescentar que este movimento configura o processo de autobioformação convocado pela experiência que logramos. Neste sentido, busquei construir um percurso na pesquisa narrativa a partir de caminhos e veredas percorridos na roça, constituindo uma experiência convocativa do ser-na-roça por uma presencialidade evocada pela poética das matas e das coisas (in)significantes de minha vida na roça, ganhando um tom bem próprio com as poesias de Manoel de Barros (2018, p. 48), trazendo forte inspiração para narrar minha vida e as experiências narradas pelos/as professores/as narradores/as da pesquisa:

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada.

Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem

alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs.

E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.

[...]

No poema *Aprendimentos*, Manoel de Barros (2018) apresenta suas compreensões sobre o aprender com as significações científicas e não-científicas, trazendo à tona como seu ser vai se desvelando conforme as experiências que constitui com o sentir. Sendo assim, tomo essa poética para revelar como se deu meu enveredamento na construção de um movimento biográfico-narrativo através da experiência de narrar a experiência na pesquisa narrativa.

A pesquisa narrativa foi sendo construída e enredada de uma forma muito encarnada com meus modos de compreender e habitar a roça, desencadeados a partir do modo como o demorar-se (HEIDEGGER, 2012) com as coisas da roça se fazia lastro para escuta sensível e compreensão das narrativas recolhidas no percurso que me propus desenvolver. Para além das certezas científicas, fui me amparando naquilo que o campo apresentava, buscando apoio nas produções que embasam a pesquisa narrativa e nas condições que ver, ouvir, pegar, provar, cheirar representavam enquanto possibilidades para compreender o ser-na-roça e a ruralidade da presença.

É com esse entendimento que me lancei numa aventura de pensar narrativamente a roça e percursos na docência, sendo convocado a desenvolver um movimento de etnografar a roça como modo próprio de afirmar uma vida autêntica (HEIDEGGER, 1991) e encontrar possibilidade de abertura para apresentação de Narrativas de experiência na pesquisa narrativa, produzindo um processo metodológico a partir de princípios epistemo-político-sociais que se associassem à forma como habitamos poeticamente a roça.

Habitar poeticamente a roça de modo a associá-la a princípios epistemo-político-sociais se apresentou para mim como condição de potência para tensionar, distanciar e me aproximar do lugar habitado e desenvolver uma pesquisa narrativa que foi se firmando num movimento de fazer fazendo-se investigador a partir da proposição biográfico-narrativa na pesquisa, narrando de si e dos percursos realizados nos quais os sentidos dessa pesquisa iam sendo desvelados com as narrativas sobre experiência de narrar a experiência, constituindo o movimento de etnografias na roça.

Entendendo que as condições de distanciamento e de aproximação se davam no ir-e-vir provocativo de pensar narrativamente a docência na roça, fui tendo oportunidade de narrar minhas experiências com/na roça para compreender que os desvelamentos dos sentidos na pesquisa narrativa e do ser-na-roça numa perspectiva da ruralidade da presença iam sendo percebidos bem sutilmente, como vagalumes em noite de lua minguante na escuridão e no silenciar das coisas na roça. Essa é a metáfora mais cabível aqui para tentar explicar como o processo metodológico se configurava neste estudo, pois sempre que me afastava do texto e da pesquisa notava que eles não saíam de mim. Como

sempre realizei passeios com meus cavalos Capricho e Topázio, retornando para casa, na maioria das vezes à boca da noite⁶, fui tomado por uma cena que mesmo sendo habitual em algumas épocas na roça chamou minha atenção, provocando entendimentos outros que estavam relacionados aos processos de compreensão sobre o movimento de desvelamentos de sentidos, do ser-na-roça que inspirava o pensar narrativamente esta pesquisa.

Próximo a uma baixada⁷ com uma lagoa imensa, sendo mais orientado pelo tato do cavalo do que por minhas habilidades de visão no escuro, sou surpreendido por uma nuvem brilhante de vagalumes por toda parte. No momento isso se colocou como acontecimento de um modo de ver, ouvir, pensar e trans-ver⁸. Era como se eu e meu cavalo tivéssemos sido transportados para um lugar que, neste momento, só consigo descrever superficialmente como o céu bem estrelado em noite escura. Eram estrelas brilhantes e reluzentes com um verde fluorescente piscando sem parar. A partir disso, passei a pensar na pesquisa narrativa como experiência do vivido, acontecimento, evento que nos afeta e demarca as condições e as possibilidades para a constituição metodológica de uma perspectiva que se ancora na hermenêutica por propor abertura para os processos de subjetividade que são instituídos por pessoas que realizam movimentos próprios para significarem seus processos de vida.

Por isso, é importante compreender que as bases epistemológicas que sustentam a perspectiva de posições teóricas sobre o enfoque biográfico-narrativo são decorrentes da “[...] abordagem constituída pelas histórias de vida, na fronteira da Literatura e das Ciências Humanas” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 64). Disso provém o entendimento de que o (auto)biográfico e o biográfico-narrativo se comprometem com processos hermenêuticos que dão centralidade a movimentos de compreensão que possibilitam apreensão de sentidos e significados que se constituem de subjetividades que emergem das narrativas.

O enfoque de estudos que assumem o biográfico-narrativo somente despontou com maior força na Espanha e América Latina a partir da segunda metade dos anos 1990 do século XX, tendo em vista o desenvolvimento de estudos doutorais que apresentavam histórias de vida como elementos de pesquisa no âmbito de paradigmas qualitativos que tinham centralidade nos movimentos da pesquisa etnográfica com uma mirada mais focada nos processos de subjetividade experiencial, levando em conta as temporalidades de professores/as. Neste caso, as vozes dos sujeitos tinham uma valorização, eram legitimadas num primeiro plano tendo como complementações documentos pessoais, diários, (auto)biografias e entrevistas biográficas e/ou narrativas, podendo explorar com maior profundidade as centralidades de temas dentro das experiências que cada sujeito constituía considerando suas temporalidades e identidades (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO; OCHOA-PALOMO, 2014).

Os estudos com método biográfico e histórias de vida advêm de um contexto francófono, desenvolvidos a partir das proposições que instauraram outras perspectivas para as ciências humanas

⁶ Expressão utilizada em nossa região para fazer referência ao início da noite na roça.

⁷ Uma espécie de vale com lagos e riachos.

⁸ Utilizo o termo trans-ver inspirado na poesia de Menoel de Barros (2015) como um movimento de transgressão e exercício de compreender o mundo habitado a partir de deslocamentos que provocam os distanciamentos do lugar de vida, nos dando possibilidade de perceber nossas realidades de vida de um modo outro.

na Escola de Chicago, sendo reconfigurados de acordo com as compreensões que cada autor/a fazia para realização de suas pesquisas e adaptações em relação aos elementos teórico-metodológicos de seus estudos. É importante apresentar um breve esclarecimento sobre posições conceituais, situando como cada abordagem teórico-metodológica pode ser compreendida na investigação narrativa. Sendo assim, Bertaux (2010, p. 60) reitera que com os primeiros estudos da Escola de Chicago houve definição relevante sobre narrativa de vida e autobiografias, apresentando um esclarecimento sobre a importância da significância destes dois termos no âmbito da perspectiva etnossociológica, situando que:

A abordagem etnossociológica visa compreender um objeto social “em profundidade”: se ela recorre às narrativas de vida, não é para compreender essa ou aquela pessoa em profundidade, mas para extrair das experiências daqueles que viveram uma parte de sua vida no interior desse objeto social informações ou descrições que, uma vez analisadas e reunidas, ajudem a compreender seu funcionamento e suas dinâmicas internas.

É relevante pensar num movimento de compreensão das experiências de vida das pessoas que traga centralidade para elementos que representem realidades de vida, entendimentos de mundo, processos subjetivos que evidenciem sentidos e significados colaborativos para nossos campos de estudo.

Conforme González-Monteagudo e Ochoa-Palomo (2014), há um investimento significativo nos enfoques biográficos e narrativos na Espanha e na América Latina, uma vez que apresentam perspectivas mais qualitativas, hermenêuticas e narrativas, constituindo-se como possibilidades da ampliação nos campos epistemológicos como contribuição para as abordagens que fundamentam as histórias de vida e autobiografias, instaurando o contexto denominado giro narrativo, segundo o qual se configura o enfoque biográfico-narrativo propondo uma mirada biográfica em contextos sociais e de formação com maior centralidade nas experiências existenciais impulsionadas pelas narrativas de vida.

Por entender que as narrativas são espaços em que cada pessoa se autoriza a dizer de si e dos espaços que habita na roça, revelando os sentidos de habitar este lugar, desvelando, neste ato narrativo que é tão pessoal e íntimo, os sentidos de também ocuparem espaços públicos, tomo o enfoque biográfico-narrativo como possibilidade de desenvolvimento da investigação narrativa pelo lugar das potencialidades que este campo representa, elegendo como método a Pesquisa Narrativa.

Pensar narrativamente a partir da experiência de habitar poeticamente a roça e demorar-se junto às coisas desse lugar se mostra como potência criadora e condição criativa das formas como compreendo o desenvolvimento de uma pesquisa que está amparada num paradigma emergente (SANTOS, 2010) por considerar importante esses processos de subjetividades que se produzem através do nosso envolvimento com nossos espaços de vida e com aquilo que nos provoca e nos faz estremecer.

Tomar as experiências de um ser-na-roça interpelado pela ruralidade da presença é promover condição outra de existência na roça, em que homens, mulheres, idosos/as e meninos/as sejam

compreendidos/as como seres sociais, culturais e históricos que se constituem como sujeitos de linguagem, portanto, sujeitos narradores que contam de suas vidas e narram seus modos de (re)existir.

Isso significa entender que no movimento que vai sendo constitutivo e constituinte de docentes que narram suas experiências e configuram a vida nos espaços rurais, possibilitando um redimensionamento que se dá no presente, mas não desconsidera o que esse sujeito viveu no passado nem o vir a ser que é a possibilidade de futuro, isso acontece a partir do que as pessoas da roça relatam de si, dos outros e dos espaços em que vivem.

A narrativa que o ser-na-roça constrói e ressignifica suas condições de (re)existir em espaços rurais considera os modos de ser-viver-na-roça, pois ao relatar de si, dos outros e dos espaços de vida, não o fazem apenas de uma perspectiva interior, mas também exterior, onde são evidenciados contextos de vida constituídos pelos elementos de subjetivação e intersubjetividade que os atravessam. Neste sentido, quando uma pessoa conta de si, evidentemente, acaba contando dos outros e dos espaços que a constitui, foram ou estão presentes em sua vida, produzindo maneiras próprias e específicas de (re)existências na roça.

O pensamento de Bertaux (2010, p. 47) a respeito do relato de vida como forma narrativa evidencia que “o verbo ‘contar’ (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa”. Desse modo, considerando que o ser-na-roça é constituído pelas narrativas de si, dos outros e dos espaços de vida, podendo ser compreendido pela ontologia desses sujeitos em si. É desse entendimento que a proposição de um espaço de insurgências como a autobioformação traz possibilidades múltiplas e intercomplementares, em que homens, mulheres, idosos/as e meninos/as podem apresentar suas experiências como sujeitos que habitam contextos rurais, evidenciando a vida e tudo aquilo que atravessou a experiência de um ser-na-roça.

Com esta pesquisa realizei um movimento no qual os/as colaboradores/as puderam refletir sobre a relação da docência com seus modos de habitar a roça, tomada aqui como uma dimensão específica de escolas rurais, considerando as concepções embutidas no pensamento heideggeriano como possibilidade de reconhecimento da poesia de Manoel de Barros (2009, 2015), como elemento que fez emergir uma poética das matas a partir da relação com meu movimento de viver a roça e o cotidiano escolar, evidenciando disso, como as narrativas podem se apresentar como espaço de autobioformação com abertura do ser-docente.

A abordagem que compreende a Pesquisa Narrativa tem se colocado, nas últimas décadas, como um pressuposto potente de pesquisa na área de formação docente e, sobretudo, como um espaço dinâmico de formação de muitos/as professores/as, sejam como pesquisadores/as ou participante da pesquisa, que se envolveram em estudos cujas bases e princípios epistemológicos estiveram ancorados nas vertentes das narrativas de vida que trazem à baila a experiência como espaço potente significativo e de significância da vida. Com tal perspectiva, muitas questões inerentes ao campo educacional que não tinham validade diante de uma lógica cartesiana tomada por determinados

paradigmas científicos, pois estavam associadas e/ou emergiam das subjetividades dos sujeitos, ganham visibilidade e legitimidade científica.

Cabe mencionar que a Pesquisa Narrativa que estou tomando, se configurou como campo político e epistemológico, trazendo para este estudo possibilidades outras no movimento formativo das pessoas envolvidas na pesquisa. Clandinin e Conelly (2015, p. 85) apresentam uma caracterização tridimensional que baliza as concepções da pesquisa narrativa no que se refere a termos e espaços da pesquisa narrativa.

Nossos termos são pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira.

Essa tridimensionalidade da interação, continuidade e situação está em consonância com os princípios que ressoam desse posicionamento epistemo-político que mencionei anteriormente, fortalecendo o processo de pesquisa que valoriza o sujeito nos aspectos da individuação e da coletividade a partir das temporalidades desses sujeitos e de suas comunidades.

Nesta perspectiva, as narrativas de vida têm se colocado como um elemento desencadeador de uma multiplicidade de categorias consonantes ao fazer docente num contexto da Educação Básica, por amparar e dar sustentabilidade às experiências vividas pelos/as docentes em suas trajetórias de formação-profissão, já que estas são entendidas por Souza (2006, p. 95) como “[...] experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro momento foi caracterizado como mapeamento das pesquisas nos bancos de Teses e Dissertações IBCIT e CAPES configurando-se como processo de etnografar ruralidades através das concepções sobre ruralidade que compõem o Estado da arte (MOTA; SILVA & RIOS, 2021). O segundo momento se configurou com a realização de entrevistas narrativas e etnografias da roça, versando sobre o ser-na-roça que cada professor/a constitui a partir de seu habitar a roça e desenvolver a docência em escolas rurais.

As etnografias foram produzidas como forma de narrar minhas compreensões a respeito do movimento de pesquisa que desenvolvi e, se apresentam como dispositivo que teve a pretensão de impulsionar discussões e reflexão a respeito de núcleos de sentidos que emergiram das narrativas. Este movimento se colocou como constituinte de um espaço formativo na perspectiva da autoformação, em que os/as professores/as narradores/as tiveram oportunidade de fazer exposição de suas compreensões de mundo habitado, tomando como base suas experiências de vida e formação.

A utilização das entrevistas narrativas e etnografias da roça, como dispositivos de pesquisa, possibilitaram pensar as experiências a partir de uma proposição da autoformação como oportunidade de descentralização das narrativas da base do escrito, dando oportunidade para outras maneiras de narrar a vida e considerar as realidades dessa vida. O desafio foi pensar a possibilidade de realizar

a pesquisa narrativa em escolas rurais numa perspectiva que desencadeasse a constituição de uma etnografia da presença fundada na proposição das ruralidades da presença, em que os/as docentes narradores/as e os contextos da roça foram tomados ontologicamente.

Os/as participantes da pesquisa foram uma professora e um professor de escolas da roça que desenvolvem a docência na Rede Municipal de Ensino de Várzea do Poço, interior da Bahia. Os critérios utilizados para a seleção de docentes narradores/as da pesquisa foram colocados como: a) ser professor/a do Ensino Fundamental de escolas rurais municipais; b) atuar há mais de três anos em qualquer uma das três escolas rurais existentes no município.

A escolha de Acauã⁹ para compor os codinomes dos/as docentes narradores/as se deu pela presencialidade do ser-na-roça que tem encantamento pelos passarinhos do lugar que se fizeram presentes em todos os momentos e movimentos de etnografar a roça. Trouxe o nome do pássaro Acauã como uma demarcação de tempos na roça, pois esse passarinho sempre anuncia a passagem do dia para a noite, seu canto alcança um sem-fim pelas matas e caatinga adentro, estourando o crepúsculo, anunciando o tempo de recolhimento, de aquietamento da noite.

Apresento a seguir os/as docentes narradores/as¹⁰ através de excertos das narrativas de si que são reveladas nos percursos das entrevistas narrativas.

Sebastião-Acauã:

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 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)

Como já foi elucidado nas seções anteriores, este estudo é de cunho qualitativo e está ancorado numa compreensão biográfico-narrativa com base na pesquisa narrativa. Dessa forma, desenvolvi cada momento da pesquisa buscando possibilidade de aproximar-me dos/as docentes narradores/as, dos espaços rurais nos quais suas escolas estão situadas, ou seja, uma aproximação com o campo empírico dessa investigação. Considerando este movimento, é importante apresentar os dispositivos

⁹ 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.

¹⁰ Os nomes dos/as docentes narradores/as da pesquisa são fictícios atendendo ao parecer consubstanciado do CEP de nº 3.520.118.

de pesquisa que ofereceram condições para buscar os achados da pesquisa e os modos de compreensão que compõem a estrutura metodológica. O espaço que compõe os modos de compreensão se apresenta por narrativas orais e escritas tomando a entrevista narrativa e etnografias da roça produzidas a partir do diário de campo como tessituras na pesquisa narrativa.

Tomar a entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa e, conseqüentemente as etnografias da roça, foi importante por compreender que a recolha e a produção das narrativas “[...] se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27). As narrativas são construídas em torno das experiências vivenciadas e constituídas pelos sujeitos, já que ninguém narra algo que não viveu, pois as histórias surgem a partir da intensidade de momentos vividos, se transformam e nos formam.

|(IN)VISIBILIDADE DAS ESCOLAS RURAIS?

Desenvolver uma pesquisa narrativa nos propõe inúmeros desafios e diversas possibilidades ao narrar nossa experiência entrecruzada com as experiências de colegas sabendo que eles/as precisam lidar com as incertezas de existência de suas classes nas comunidades em que moram e atuam como professores/as. Isso significa dizer que professores/as da roça habitam suas comunidades de modo que essas escolas habitam seu ser.

Essa reflexão que abre o registro dessa parada que fiz na comunidade de Caraibinha para realizar uma entrevista narrativa com a professora da Sala anexa João Felipe Coutinho propõe pensar como cada professor/a da roça tem sido marcado/a pelo modo como vai se construindo um movimento de invisibilidade de suas escolas, de seu povo, de suas comunidades. Esse movimento vai se fortalecendo sorrateiramente, enfraquecendo a luta de povos que habitam os espaços da roça, deslegitimando-os como sujeitos de direito.

Fechar uma classe multisseriada na roça que está funcionando com 9 ou 10 alunos aparentemente não gera impacto para determinada comunidade, pois além da economia para os municípios isso se apresenta como uma possibilidade de acesso à escola da rua que por conta de uma visão urbanocêntrica e colonizadora tem sido tomada como melhor. Com uma promessa de que as crianças irão se desenvolver melhor numa escola que garanta a proposta de seriação e o acesso a um espaço com televisão, som e outros aparelhos tecnológicos, a escola maior e com mais recursos vai se apresentando como lugar que sobrepõe a escola da roça. Diante desse cenário, é importante compreender que as escolas da roça abarcam dimensões outras na formação das crianças e jovens de comunidades rurais. Para Souza (2017, p. 27), são sujeitos, instituições, fazeres e práticas docentes que necessitam ser melhor entendidas no contexto das ruralidades:

Conhecer as diversas ruralidades e a compreensão dos processos de ensino que permeiam a educação em espaços rurais, seus sujeitos, instituições e práticas pedagógicas, torna-se relevante pela pertinência das questões relacionadas à escola rural, historicamente silenciada,

negligenciada e camuflada, na perspectiva de conceber esta escola e suas práticas educativas como espaços de aprendizagem, não menos importantes ou inferiores às práticas de escolas urbanas, uma realidade não apenas do território baiano, mas também nacional.

Tomar a ruralidade da presença, como proponho aqui, é compreender a importante necessidade de trans-ver os espaços da roça numa perspectiva que dá centralidade às redes de significados que as pessoas da roça tecem, como modos próprios para desvelarem o ser-na-roça, produzindo formas de existencialidade e transcendência como elementos valorativos de condições específicas para (re)existirem em meio ao que historicamente silencia, negligencia e invisibiliza povos, instituições e práticas pedagógicas da roça.

Além disso, sabemos que a educação em contextos rurais nunca foi prioridade para as políticas públicas ao longo dos tempos no Brasil, mesmo este sendo mais rural do que se pensava. O que sempre vigorou como realidade das populações rurais foi e é a construção de um ideário permeado pela inferiorização, onde as condições de vida na maioria das vezes são tomadas por quem não habita este lugar com um sentimento de indiferença de modo que os conjuntos simbólicos e significâncias que são constituídas nos espaços da roça são invisibilizados.

A narrativa da professora Damiana-Acauã anuncia como se dá o processo de negação da escola e docência na roça, em que os elementos considerados neste movimento de invisibilidade vão se instituindo sorrateiramente pela maneira injusta de parametrização que se coloca pelo lugar da institucionalização da escola que considera o pensamento urbanocêntrico como indicativo do que é melhor:

A falta de conhecimento é o que cheguei a citar que o professor que está lá na cidade tem a mesma formação que o professor que está na roça. Cadê aquele pensar isso? Não pensa que esse professor aqui participou da mesma formação que o outro e, que tem uma coisa a mais, está querendo mostrar serviço, porque aquele que está lá não é porque tem mais capacidade que nós. Por estar lá, já é mais valorizado que quem está aqui. Sem falar no coitado lá do campo que está querendo mostrar o seu valor, aquele valor que ele tem, fica ali buscando para ver se alguém enxerga seu trabalho. (Damiana-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Desver condições de vida impostas por movimentos de subalternização das pessoas da roça é também possibilidade para trans-ver a docência na roça por outro lugar que não seja o da desvalorização e invisibilidade, como evidencia a professora Damiana-Acauã. Professores/as da roça estão em desvantagem em relação a professores/as da rua quando a lógica institucionalizante da escola encontra-se pautada numa parametrização urbanocêntrica da escola, pois os sentidos e significados produzidos por quem habita espaços rurais são, na maioria das vezes, minimizados e se tornam invisíveis no contexto das políticas públicas no campo educacional.

Pensar a escola da roça e a docência que se desenvolve em contextos rurais a partir de concepções que considerem a ruralidade da presença como possibilidade de ter uma escola de tempo livre, em que os modos de ver, sentir, fazer de professores/as e estudantes sejam reconhecidos como

representação de uma vida autêntica que se produz no deixar-se fazer, se mostra como oportunidade de ressignificação do rural e da escola da roça como condição de sua existência.

Essa proposta de que o melhor está no espaço mais urbanizado acaba reforçando os velhos binarismos que têm seus fundamentos em concepções dos grupos hegemônicos, tirando o foco do desenraizamento e afirmação de identidades das crianças e adolescentes que habitam os espaços da roça e precisam ser transportados/as por horas de viagem, percorrendo quilômetros por estradas de terra batida arriscando suas vidas, sem contar no tempo que necessitam para se organizarem após uma série de afazeres que realizam antes de se arrumarem e chegar até o ponto em que o transporte escolar os/as pega.

Com esta concepção de que as escolas da roça em sua configuração multisseriada se apresentam como um *tumor* na educação do país, os governantes vão produzindo discursos que deslegitimam a potência formativa das classes multisseriadas, promovendo proposições de oferecimento de educação de qualidade nas escolas da cidade pelas condições de estruturas física e pedagógica que prometem disponibilizar nessas escolas da rua. Entendo que essas propostas que anunciam melhores estruturas nas escolas da cidade e denúncias de que classes multisseriadas na roça são tumores que precisam ser extirpados são uma afirmação de que, historicamente, o poder público tem se negado a reconhecer os povos rurais como sujeitos de direito, negando o acesso a uma educação de qualidade em suas comunidades, negligenciando legislações sancionadas como a garantia de direito à educação pelos povos do campo, como a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008 e a Lei n. 12.960, de 27/03/2014.

Posso evidenciar que essa Lei n. 12.960, de 27/03/2014, resulta de lutas encabeçadas pelo movimento de Educação do Campo contra o fenômeno do fechamento das escolas da roça que já vem acontecendo desde o final da década de 80 do século XX, antes mesmo do atendimento efetivo a essa população rural no Brasil com a instalação de escolas na roça. De acordo com Cavalcante e Dantas (2018, p. 160-161):

Essa informação é constatada conforme os dados do Censo Escolar de 2000 a 2011 que informou o fechamento de 40.935 escolas rurais no Brasil. Cabe ressaltar que, a maioria das escolas fechadas é de classes multisseriadas, ou seja, o principal alvo da política de fechamento são as escolas com turmas de classes multisséries. Ao analisar a política de fechamento das escolas do campo, observamos que a lógica mercadológica e da racionalidade financeira tem sido predominante no processo de organização e implementação das políticas. Por isso, propostas com foco nas políticas de transporte escolar e a nucleação de escolas ganham escopo e vigor em contraposição à consolidação dos preceitos da política de educação do campo que preconiza a garantia do direito de estudar e trabalhar dignamente no local em que se vive.

Reitero que como forma de atender ao projeto de modernidade instalado atualmente os governantes negligenciam leis e assumem discursos que caracterizam uma associação das políticas públicas às lógicas fundamentadas no capitalismo e nas estruturas hegemônicas. Estas concepções esvaziam os sentidos de existencialidades que as pessoas da roça constroem para viverem com dignidade e condições humanas na roça. Com esse movimento de fechamento de escolas da roça e construção discursiva sobre as classes multisseriadas como o mal da educação, há um número ele-

vado de pessoas que não poderão ter acesso à educação como bem público e direito humano, pois na realidade da roça muitas pessoas desenvolvem atividades de manutenção de suas áreas rurais como modos de existir neste espaço. O trabalho neste contexto tem um cunho educativo e compõe rotinas diárias de todas as pessoas que habitam este lugar.

O professor Sebastião-Acauã apresenta como esse movimento de transporte escolar se dá nos contextos rurais a partir de uma dinâmica complexa que se realiza na vida das pessoas da roça que buscam acesso à educação, numa condição pensada por governantes que tentam sustentar as políticas de transporte escolar e nucleação das escolas da roça como forma de racionalidade financeira, deslegitimando a potência que as classes multisseriadas carregam:

A nossa escola tem essa identificação maior também por esse lado. Esses carros passam fazendo um percurso por esses corredores, apanhando esses alunos onde os ônibus não conseguem chegar nessas localidades. Esses carros fazem o percurso mais difícil que é levar até a própria escola e outros caminham poucos quilômetros. É um ou dois quilômetros para que possam pegar o ônibus para chegar até a escola. Então a identidade já vem daí dessas crianças, a identidade da nossa escola já começa por aí, a identificação maior seria por isso. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

A narrativa do professor Sebastião-Acauã evidencia o processo e o trajeto que estudantes da roça realizam para chegar à escola como elemento que institui a construção de identidade rural, que por sua vez é condição da afirmação identitária da escola da roça. Com isso, posso entender esse movimento como processo destinado para que as pessoas da roça vivenciem condições de não-acesso à educação, instaurado sutilmente pelas formas como as possibilidades de políticas públicas para os povos do campo estão dispostas.

Reitero aqui novamente que há a ausência de discussões que tragam boas referências e representações para os espaços rurais, seja na escola ou em outros espaços, pois o que temos visto é uma atribuição de que a roça é espaço de produção apenas para manutenção da agricultura, descon siderando todas as outras coisas e modos de viver que existem nos espaços da roça que significam existencialidades de centenas de pessoas que habitam territórios rurais.

Com isso, muitos/as jovens e adultos/as não terão condições de estudar não apenas pelas condições de cansaço físico pelo desempenho das atividades durante o dia, mas por não terem condições de percorrer as longas distâncias no período da noite para estudar em escolas afastadas de suas comunidades ou ir para as escolas da cidade, em que são desconsideradas suas realidades de vida, onde o tempo, o currículo e as práticas pedagógicas não comungam com as especificidades da vida na roça que essas pessoas têm.

A narrativa do professor Sebastião-Acauã apresenta seus sentimentos quando vivenciou momentos como estudante e professor na escola da rua, percebendo claramente as demarcações de poder que se mantêm no espaço da escola. Isso se sustenta por uma relação que é configurada pelo lugar da subalternidade que se reforça por uma dualidade urbano/rural centrada na proposição de que o melhor, o moderno e o mais promissor está na cidade:

Trabalhei e estudei em Várzea do Poço e quando cheguei lá notei logo a diferença, os próprios colegas meus não me discriminavam, mas há uma boa diferença entre os alunos daqui com os de lá. Quando os alunos de Nova Esperança e Barra Nova chegam em Várzea do Poço, alguns não, mas a maioria dos alunos lá de Várzea do Poço se sente no poder de querer discriminar. Usa o termo, como nós já falamos, da roça. É! Usam o termo assim, dizendo:—Eu sou da cidade e você é da Lagoa da Roça, da Barra Nova, é do Gato então é da roça! Então sente esse tipo de discriminação. A diferença é notável logo com os alunos do rural, da comunidade, que vem da roça com os de Várzea do Poço, sabendo que as suas famílias são todas que vieram da roça. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

São situações como estas que o professor Sebastião-Acauã vivenciou no contexto da escola da rua, por ser da roça, que reforçam estereótipos vinculados aos processos de imposição cultural, instituindo processos de desistências das pessoas da roça na busca por acesso e permanência na escola que não acolhe e que tem se apresentado como espaço excludente para quem não mora na rua.

O fechamento de escolas da roça e a não valorização do rural como espaço habitado ressoa em processos excludentes dos grupos constituídos por minoria política, produzindo movimentos que resultam na inferiorização e na marginalização das pessoas que são parte desses grupos, provocando um forte desequilíbrio nas condições de acesso aos bens culturais e aos serviços públicos. Para as pessoas da roça, isso tem sido uma constante realidade que vai sendo cada vez mais evidente quando crianças com idade média de 10 anos abandonam a escola numa fase inicial da vida. Menciono essa situação do abandono escolar nas faixas etárias a partir de 10 anos quando muitas pessoas de localidades rurais deixam de frequentar a escola, geralmente é nesta idade que as crianças são encaminhadas a se matricularem em escolas urbanas e, necessitam percorrer longos percursos para acessar essas escolas. Muitas vezes, acabam desistindo por não terem apoio e acolhimento nessas instituições, sofrendo estigmas e preconceitos por serem quem são e morar onde moram.

Professores/as da roça vivenciam constantemente situações que desconsideram seus modos de ver, sentir, dizer e pensar, sendo convocados/as cotidianamente a desenvolverem processos de reconstrução de si para afirmar uma vida autêntica e reunir possibilidades que coloquem à frente das tentativas de deslegitimar esses modos de ver, sentir, dizer e pensar condições do real que instituem suas existencialidades na roça.

É por isso que o ser-na-roça que faz morada nos entes de professores/as da roça vai se revelando através do sentimento empreendido em cada descrição que fazem sobre seus espaços de vida, deixando explícito como estes lugares significam para suas vidas. Nesse sentido, vem à tona como ser professor/a na roça e morador/a neste lugar possibilita melhor compreensão sobre a realidade dos/as alunos/as ao longo de suas trajetórias docentes, pois falam a mesma língua no sentido de viverem as mesmas realidades e construir experiências a partir de vivências bem parecidas.

Esta forma de se mostrar como ser-na-roça é possibilidade de ver, fazer aparecer o que já está reunido, compreendido. Uma questão provocativa para o acontecimento que propõe condições e formas de ver, rever, trans-ver nosso ser-na-roça a partir de revisões daquilo que fazemos e vivemos

cotidianamente na roça. Trans-ver nos mobiliza a ver o não visto, o que não se mostra no mostrado, é condição de busca na expressão. Trans-ver se apresenta como movimento de um ver-sentir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse percurso que tenho feito, de modo narrativo para descrever minha experiência como pesquisador que compreende e narra as experiências de professores/as da roça, exigiu um grande esforço para encontrar e definir caminhos que foram tomados no percurso metodológico da pesquisa narrativa. Isso é provocativo de uma perspicácia por parte do pesquisador a respeito de um modo outro de olhar, ouvir e sentir para pensar narrativamente os processos de habitar a roça como lugar de sentidos e simbologias reconfigurados pelo movimento de (re)existência que institui aqui o ser-na-roça como condição de afirmação de uma condição de existir e querer crescer neste lugar de vida.

O percurso que realizei ao longo desse meu processo de pesquisa, para desenvolver um estudo motivado pela busca por compreender como professores/as de escolas da roça constituíam a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência e produziam experiências de ser-docente numa perspectiva do ser-mais que habita espaços rurais, provocou muitas paradas que exigiam um demorar-se junto às coisas do lugar.

Narrar é desembocar numa possibilidade de autobioformação por conceber que o universo do gráfico e do que pode ser registrado numa gravação de áudio não nos permite dar conta de todas as experiências que são narradas, por isso, é necessário que como pesquisadores/as possamos aguçar nosso olhar, ouvir, sentir e dizer para construir novas experiências a partir do que nos sensibiliza, nos move e nos envolve ao viver narrativas.

Tomo a proposição da autobioformação para afirmar que as narrativas de vida-formação-profissão se tornam significativas e passíveis de produzir outras experiências quando nos atentamos que o grafar e/ou gravar não conseguem dar conta da dimensionalidade que as narrativas nesta proposta de pesquisa têm. Quando grafadas e/ou gravadas as narrativas se limitam a formas e conteúdo para atender uma certa proposta que já está normatizada.

A pesquisa narrativa se fez movimento de insurgência por evidenciar, neste estudo, formas do fazer e narrar como possibilidade de desvelamento do ser-docente de professores/as da roça presentificados a partir das relações que são produzidas no interior das escolas da roça, significando suas experiências para habitar a roça e a profissão docente nos espaços rurais. As narrativas se fizeram processos de abertura para a compreensão de como professores/as da roça afirmam uma vida autêntica por ser possibilidade de existir como ser de experiência provocado a pensar sobre os percursos de vida-formação-profissão constituídos numa presencialidade do ser-na-roça.

O ser-na-roça, neste estudo, significou uma construção importante, tendo centralidade no processo de apresentação de minhas ruralidades e das ruralidades de outros/as professores/as da roça, representando como produzimos nossas existências como possibilidade de ser e habitar a

roça, convocando as singularidades das relações que produzimos neste espaço, mostrando como reconfiguramos os modos de ver, ouvir, pensar e sentir como proposição de abertura apresentada através das circunstancialidades de um ser que se mostra e é desvelado com os acontecimentos que constituem as experiências das pessoas da roça.

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.

O estudo sinaliza a grande necessidade de pensar a escola e a profissão docente e outros processos de vida na roça com quem de fato vive a roça, pois as comunidades rurais não são ouvidas e não participam dos processos de elaboração das políticas públicas. O entendimento de gestores/as em relação aos espaços rurais ainda é sustentado por lógicas do assistencialismo, deixando a roça em segundo plano quando o assunto é educação, desenvolvimento cultural e intelectual dos povos do campo. Isso reforça o pensamento de que os espaços rurais são somente espaços de produção agrícola e fornecedores de matéria prima e recursos naturais para o desenvolvimento urbano.

Esta pesquisa anuncia condições e possibilidades de existencialidades na roça, evidenciando o espaço rural como um lugar de insurgência por se apresentar como lugar hermenêutico, no qual as pessoas produzem modos próprios que ressignificam sentidos e simbologias de habitar a roça a partir da maneira como compreendem a si mesmo e seu espaço de vida, e denuncia toda e qualquer forma de pensamento preconceituoso, estereotipado e inferiorizante em relação à roça, pois estes têm sido sustentadores de concepções equivocadas sobre os territórios rurais, deslegitimando-o como espaço de vida e de produção cultural de um povo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. (2015). *Meu quintal é maior que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- BARROS, Manoel de. (2018). *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- BERTAUX, Daniel. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- BRASIL. *Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 29/05/2018.
- BRASIL. *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2018.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; DANTAS, Fabio. (2018). Educação do campo, classes multisseriadas e fechamento de escolas na zona rural: o que a formação em pedagogia tem a ver com isto? In: HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dilenno Dustan Lucas de. *Escola pública do campo: perspectivas da (multi)seriação*. Curitiba: CRV. p. 155-168.

CLANDININ, D. Jean ; CONNELLY, F. Michael. (2015). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/EFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; OCHOA-PALOMO, Carmen. (2014). El Giro Narrativo En España: Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, n. 62, p. 809-829, jul./set.

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

HEIDEGGER, Martin. (2012). *Ensaio e Conferências*. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes.

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

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

MOTA, C. M. A.; SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Ruralidades contemporâneas: Educação Básica em foco. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 39-64, abr./jun. 2021b. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202117>

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. (2012). *As histórias de vida*. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN.

PINEAU, Gaston. (2016). Narrativas autobioformativas. In: SOUSA, Elizeu Clementino de; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; GONÇALVES, Marlene. *Gênero, diversidade e resistência: escrita de si e experiências de empoderamento*. Curitiba, PR: CRV. p. 11-16.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo, Cortez Editora.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). (2017). *Escola rural: diferenças e cotidiano escolar*. v. 2. Salvador: EDUFBA.

COMO CITAR — APA

Charles Maycon de Almeida Mota. (2024). Sobre palmas e mandacarus: narrativas de vida e existencialidades na roça. *PARADIGMA*, *XLV*(2), e2024021. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024021.id1357>.

COMO CITAR — ABNT

MOTA, Charles Maycon de Almeida. Sobre palmas e mandacarus: narrativas de vida e existencialidades na roça. **PARADIGMA**, Maracay, v. XLV, n. 2, e2024021, Jul./Dez., 2024.
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024021.id1357>

HISTÓRICO

Submetido: 16 de fevereiro de 2024.

Aprovado: 05 de junho de 2024.

Publicado: 01 de julho de 2024.

EDITOR

Fredy E. González 

ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres