



SER-NA-ROÇA

RURALIDADE DA PRESENÇA E
EXPERIÊNCIA DO SER-DOCENTE

CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

SER-NA-ROÇA:
RURALIDADE DA PRESENÇA E EXPERIÊNCIA DO SER-
DOCENTE

Salvador
2022

CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

**SER-NA-ROÇA:
RURALIDADE DA PRESENÇA E EXPERIÊNCIA DO SER-
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC-UNEB, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Salvador
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

Mota, Charles Maycon de Almeida

Ser-na-roça: ruralidade da presença e experiência do ser docente / Charles Maycon de Almeida. – Salvador, 2022.

267f. : il.

Orientador: Jane Adriana Rios.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2022.

Contém referências, apêndice e anexos.

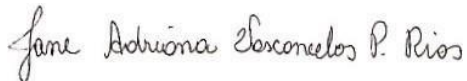
1. Educação rural. 2. Biografia – Pesquisa - Método. 3. Pesquisa educacional. 4. Educação rural – Bahia. 5. Prática de ensino. I. Rios, Jane Adriana. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 370.72

SER-NA-ROÇA: RURALIDADE DA PRESENÇA E EXPERIÊNCIA DO SER-DOCENTE

CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 21 de março de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Carlos Roberto Guimarães
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Doutorado em Filosofia
Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil



Prof. Dr. Fabricio Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil



Prof. Dr. Luis Gabriel Porta Vazquez
Universidade Nacional de Mar Del Plata
Doutorado em Pedagogia
Universidade Nacional de Mar Del Plata



Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À minha Vó Rosinha, mulher da roça que ainda se encanta com as (in)significâncias e (sem)sentidos das coisas do lugar habitado.

Às crianças, homens, mulheres e idosos/as da roça que apresentaram variados modos de habitar a roça e demorar-se com as coisas do lugar.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos espíritos de luz, pela força, orientação e acalento nos momentos mais difíceis de minha vida.

A Jane Adriana, pela confiança, autonomia, diálogos colaborativos e contribuições em minha trajetória de vida-formação na pós-graduação, configurando uma grande parceria no processo de orientação que se tornou um laço de amizade e afeto.

A Fabrício (Sineco) e Luciana, pela forma linda com que me acolheram nas travessias solitárias que fazia do interior até a capital, tecendo afetos e dando visibilidade às minhas produções e aos meus modos de ser e fazer e narrar a vida.

A Luis Porta, pelo acolhimento em Mar Del Plata, pelos diálogos e orientações no decorrer do período que precisei ficar na Argentina e, ainda, pelas contribuições que trouxe para a qualificação dessa tese.

A Ana Lúcia, pelo afeto, performatividade e inspiração de uma representação fecunda de quem sempre se fez presença em minha vida na pós-graduação.

A Beto e Liege, pelas significativas contribuições nos momentos das bancas de qualificação do presente trabalho, indicando caminhos para a construção de uma pesquisa que significasse modos de habitar a roça e a docência nas escolas da roça.

Ao meu grupo de pesquisa DIVERSO, representado por Grazi, Adelson, Joana, Celina, Maria Helena, Ziziane, Leo, Dani, Dulce, Lucia, Jan, Cema, Simone, Taisa e Andressa, pelo acolhimento, diálogos, diversão e pelas fortes contribuições em meu processo formativo.

Aos meus colegas do PPGEduc, em especial Nanci, Juliane, Joelson, Moisés, Joelson, Carina, Bionor, Antônio Macedo e Lígia, pela parceria construída, pelas trocas de apoio constantes e leveza no processo de doutoramento.

A Day, Dulina, Deyse, Cecília, Antonieta, Adson, Luiz, Felipe e Márcio, pelos encontros, companhias, refeições e discussões acadêmicas compartilhadas na casa do professor.

A Mainha e Painho, pelo melhor que puderam ser em minha vida, pelas maneiras como se fazem presença em meus processos de vida-escolarização-profissão.

A Vó Rosinha, Charlene, Soró, Davi, Ayrton, Ian, Tia Telinha e família, Tia Neuza e família, Tia Soninha, pelo carinho e acolhimento nos momentos que mais precisei e, também, pela relação de afeto e cuidado que temos.

A Adé e Mael, por não medirem esforços ao me acompanharem em madrugadas nas idas e vindas até Paraíso-Jacobina. A Elizelma Gomes, Eliane, Roh, Marga, Sílvia e Jacilma, pelo amor que dedicam a mim e pelos momentos de bate-papo, desabafos e confissões de segredos, tornando minha vida cheia de confiança.

A Paula Luciana e Elizelma Sousa, pelo apoio e incentivo constantes, provocando em mim a vontade de sonhar e lutar por uma educação inclusiva que valorize quem somos e os lugares nos quais moramos.

A Valdilson, pela colaboração e incentivo quando ingressei no curso de Pedagogia.

A Ubaldina, Zetinha e Raimundinha, pelo acolhimento e pelos ensinamentos oferecidos em minha entrada na profissão docente.

A Manoel Carneiro e Val do hospital, pelo reconhecimento profissional e apoio em todos os momentos formativos quando o requisitei.

Aos/às colegas da rede municipal de ensino de Várzea do Poço, em especial Edicleide, Genivaldo, Raimunda e José Carlos, pelas experiências constituídas no chão da escola da roça.

A Samilla, Acely, Izana, Deise, Bel, Rubia, Yvana, Nem, Natielle, Cris, Alice, Ione, Magno, Neijanir, Kely, Jéssica e Tati, pela parceria e afetos tecidos no encontro e trabalho que nos permitimos realizar juntos.

Aos meus/minhas queridos/as alunos/as, pela oportunidade de aprender e ser tocado constantemente pelo fazer da experiência que vivencio nos diversos espaços com vocês, pela afeição, cuidado e carinho que têm por mim.

À FAPESB, pela bolsa que financiou minha pesquisa.

[...] O branco me corrompe.
Não gosto de palavra
acostumada.
A minha diferença é sempre
menos.
Palavra poética tem que chegar
ao grau de brinquedo para ser
séria.
Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui
embora.

Manoel de Barros, 2016

RESUMO

Esta pesquisa está ancorada na Pesquisa Narrativa com ênfase no movimento biográfico-narrativo por trazer sua centralidade a partir dos processos de vida das pessoas que vivem em contextos rurais, propondo-se um movimento de compreensão que leve em conta suas subjetividades pessoais. Busco entender como professores/as que atuam em escolas da roça constituem a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência, bem como, produzem experiências de ser-docente numa perspectiva de afirmar uma vida autêntica que é manifestado no ente que habita espaços rurais. O estudo utiliza como método a Pesquisa Narrativa associada à abordagem qualitativa por possibilitar pensar a respeito da construção de uma concepção de *ruralidade da presença* que institui o *ser-na-roça* a partir dos estudos de Heidegger (2015) e das poesias de Manoel de Barros (1999, 2001, 2009, 2015, 2016, 2018). 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. A pesquisa foi desenvolvida nas escolas rurais do município, a partir de entrevistas narrativas e etnografias da roça constituídas por registros realizados ao longo da pesquisa com minhas narrativas sobre a experiência. Estes são dispositivos de pesquisa que trouxeram condições para a compreensão dos modos de ser-viver-na-roça a partir da presentificação do ente que constitui o ser-na-roça. Cada processo desenvolvido para a recolha das narrativas com os respectivos dispositivos de pesquisa foram possibilidades para pensar narrativamente o habitar a roça e a profissão docente neste espaço. Esta pesquisa desencadeou questões provocativas em relação aos sentidos e significâncias atribuídas aos modos de ser-na-roça, considerando como relevante o movimento de autobioformação como espaço que possibilitou repensar nosso processo de vida-formação-profissão no sentido que possa valorizar os modos de habitar a roça. Esta pesquisa contou com quatro professores/as colaboradores/as, sendo estes/as professores/as do Ensino Fundamental de escolas rurais e moradores/as das comunidades rurais. Concluiu-se que a ruralidade da presença representa o assenhoramento de diversas ruralidades que as pessoas da roça produzem e que as experiências do ser-docente vão sendo produzidas conforme os modos que cada professor/a mobiliza e traduz os sentidos dos acontecimentos que os/as envolvem nesse processo de habitar a roça, possibilitando condições para trans-ver o rural habitado e a profissão docente na roça.

Palavras-chave: ruralidade da presença; experiência; profissão docente; pesquisa narrativa; roça.

ABSTRACT

This research is anchored in Narrative Research with emphasis on the biographical-narrative movement for bringing its centrality in the life processes of people who live in rural contexts, proposing a movement of understanding that takes into account the subjectivities of these people. I seek to understand how teachers who work in rural schools constitute the “presentification” of being-in-the-countryside to signify their existence, as well as produce experiences of being-professor in a perspective of affirming an authentic life that is manifested in the being that inhabits spaces rural. The study uses as a method the Narrative Research associated with the qualitative approach, as it makes it possible to think about the construction of a concept of rurality of presence that establishes the being-in-the-countryside based on the studies of Heidegger (2015) and poems by Manoel de Barros (1999, 2001, 2009, 2015, 2016, 2018). This study is based on the foundations of phenomenology and hermeneutics as it seeks to understand the being in his life context and the meanings attributed to his condition of existing in rural contexts. The research was carried out in rural schools in the municipality, based on narrative interviews and ethnographies of the countryside constituted by records carried out during the research with my narratives about the experience. These are research devices that brought conditions to the understanding of the ways of living-in-the-roça based on the presentification of the entity that constitutes the being-in-the-countryside. Each process developed for the collection of narratives with the respective research devices were possibilities for narratively thinking about living in the countryside and the teaching profession in this space. This research triggered provocative questions in relation to the senses and significances attributed to the ways of being-in-the-countryside, considering as relevant the movement of self-biotraining as a space that allowed a rethinking of our life-training-profession process in a way that could enhance the ways to inhabit the countryside. This research had four collaborating teachers, these being elementary school teachers from rural schools and residents of rural communities. It was concluded that the rurality of presence represents the mastery of various ruralities that rural people produce and that the experiences of the being-professor are produced according to the ways that each teacher mobilizes and translates the meanings of the events that involve in this process of inhabiting the countryside, enabling conditions to “another-see” the inhabited rural and the teaching profession in the countryside.

Keywords: rurality of presence; experience; teaching profession; narrative research; countryside.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Acompanhamento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECALF	Centro Educacional Coronel Antonio Lopes Filho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNR	Comitê Nacional Republicano
CRAP	Centro de Referência ao Apoio Pedagógico
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidades na Educação Básica
GRAFHO	Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IESFA	Instituto Educacional São Francisco de Assis
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
MST	Movimento Sem Terra
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
PME	Plano Municipal de Educação
PPED	Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SME	Secretaria Municipal de Educação

TOPA

Todos Pela Alfabetização

UNEB

Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Jornada investigativa na Pesquisa Narrativa	96
Tabela 1 - População de Várzea do Poço – Bahia em 2010	188
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo em Várzea do Poço - Bahia	189

SUMÁRIO

1	ACONTECÊNCIAS NA PESQUISA NARRATIVA: PROSAS INICIAIS	16
1.1	O QUE TENHO A DIZER SOBRE MINHA EXPERIÊNCIA NA ROÇA?	18
2	EXISTENCIALIDADES NA ROÇA: SER-MAIS NUMA CONDIÇÃO INSTITUÍDA PELA PRESENÇA	24
2.1	CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?	31
2.1.1	Na sombra do umbuzeiro: montando em jegue e brincando de casinha	39
2.1.2	Caminhando no barro: insegurança provocativa de um lançar-se no mundo	52
2.2	AUTOBIOFORMAÇÃO: PROCESSOS FORMATIVOS CONSTITUÍDOS PELO VIVIDO	65
2.3	(SEM)SENTIDOS DO MEU HABITAR A ROÇA: DEMORAR-SE NAS PARADAS	73
3	NOTAS DA EXPERIÊNCIA NARRADA NA PESQUISA NARRATIVA	83
3.1	PESQUISA NARRATIVA: MODOS DE DIZER DE SI E FORMAR-SE NA ROÇA	87
3.2	SER, FAZER E FORMA-SE PESQUISADOR NA ROÇA	94
3.3	POSSIBILIDADES DA PESQUISA NARRATIVA MEDIADA PELA TECNOLOGIA	101
3.4	DOCENTES NARRADORES/AS	104
3.4.1	Narrativas de si	106
3.4.2	Modos de interpretar e compreender o sentido do ser	108
4	POR UMA FILOSOFIA DA ROÇA	111
4.1	RURALIDADE DA PRESENÇA	118
4.1.1	Ser-na-roça	125
4.1.1.1	Do pé de barriguda florido aos desvelamentos nas escolas da roça	142
4.1.1.2	Entre pés de jeremas: proposições	155
4.1.1.3	Sobre cavar buracos para fazer cercas: delimitações e apropriação	174
4.1.1.4	Sobre palmas e mandacarus	183

5	HABITAR A ROÇA NA PROFISSÃO DOCENTE	192
5.1	MODOS DE HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE NA ROÇA	196
5.1.1	Na companhia do carrega-madeira construindo ninho: a noção de morada do ser	197
5.2	SER-DOCENTE: PROVOCAÇÃO DO SER-MAIS	215
5.2.1	Entre garças e siriemas: ser-docente numa condição dada e demarcada pela circunvisão	217
5.2.2	A plenitude de capinar e tanger a boiada na roça: deixar-se ser-docente em escolas rurais	235
6	PROSAS FINAIS: ENTRE PÉS DE MONZÊ E PROPOSIÇÕES	252
	REFERÊNCIAS	259
	APÊNDICE A – Unidades de sentido teórico-analíticas da pesquisa – compreensão e interpretação das narrativas recolhidas	264
	ANEXO A – Localização do Sítio Mata da Lua às margens da Rodovia BA 417 Várzea do Poço/Serrolândia	265
	ANEXO B – Localização do Sítio Mata da Lua no território de Várzea do Poço/Serrolândia	266
	ANEXO C – Vista do Sítio Mata da Lua capturada da BA 417 Várzea do Poço/Serrolândia	267

1 ACONTECÊNCIAS NA PESQUISA NARRATIVA: PROSAS INICIAIS

Pensar a partir de fatores emergentes que insurgem nos espaços da escola em decorrência de uma diversidade que pulsa e se apresenta de maneira distinta neste contexto, permeando as relações estabelecidas pelas pessoas que convivem neste espaço, é 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.

Cabe ressaltar que nem sempre a escola foi entendida como esse espaço de proposições políticas e sociais com possibilidade de valorização de modos de ser, de fazer e de pensar das pessoas, independente de suas diferenças culturais e localidade geográfica, pois ainda existe uma lógica de manutenção de um sistema de educação centrado em propostas de grupos hegemônicos que inflexibiliza os processos formativos a partir das relações diversas que se dão no âmbito escolar. Esta inflexibilização nos processos formativos tem suas bases em concepções fundamentalistas que sustentam as várias maneiras de marginalidade e invisibilização das diferenças culturais, por não entender que cada pessoa significa seu modo de existir a partir das relações de subjetividade e intersubjetividade que produzem no encontro com seus pares e com os lugares que habitam.

Neste movimento de considerar a escola como espaço da diferença, sendo um lugar potente para a produção das relações baseadas em proposições políticas e sociais, tenho percebido que as diferentes maneiras de ser e viver a roça neste espaço se colocam como um complicador para aqueles/as que não conseguem compreender os sujeitos a partir das

experiências que produzem, por terem configurações outras e destoarem daquilo que a mesmidade toma como padrão numa lógica hegemônica e urbanocêntrica.

Sendo assim, o presente estudo insurge desse contexto anunciado por docentes da Educação Básica nas escolas rurais, motivado por minha história de vida-formação-profissão por compreender a diversidade como um princípio que tem atravessado minhas experiências com variados sentidos, podendo desencadear um movimento formativo a partir da proposição de uma *ruralidade da presença*¹ que se coloca através da presentificação do *ser-na-roça*², em que a autobioformação³ se apresenta como espaço fecundo para (re)pensar a formação que valorize as pessoas e as experiências que lhe constituem.

É importante ressaltar que Heidegger (2015) utiliza o termo *dasein*, que significa existência e numa tradução literal para o português temos *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.

A proposição de construir um conceito para a *ruralidade da presença* e da categoria *ser-na-roça* tem relação com os estudos das ruralidades contemporâneas que têm considerado os sujeitos que habitam os territórios rurais e os modos de ser, viver e fazer que vão sendo constituídos nestes espaços. É relevante pensar numa categoria ou dimensão que possa corresponder aos sentidos e significados que são produzidos pelas pessoas que vivem na roça, mantendo viva suas tradições que vão sendo representadas numa dinâmica da tradução, difundindo elementos do passado e do presente (re)significando os processos culturais e sociais a partir da construção simbólica que fazem ao habitar a roça.

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

¹ 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.

² 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).

³ 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).

modos de ser e viver nestes espaços, a partir da interpretação que esse ser realiza por si próprio.

A *ruralidade da presença* se coloca como uma condicionalidade para que as pessoas que vivem em territórios rurais possam constituir-se como *ser-na-roça* a partir da produção de sentidos outros que tenham significância do real vivido. Assim, a categoria *ser-na-roça* compõe a dimensão da ruralidade da presença por abarcar dois sentidos: um está no âmbito do que o sujeito está envolvido coletivamente e de maneira mais global, desencadeando processos intersubjetivos, e o outro se encontra no campo do individual e de cunho da interioridade desse sujeito, insurgindo de sua subjetividade.

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. Pensar os caminhos percorridos no processo de realização dessa pesquisa considera pensar narrativamente o movimento que integra as acontecências da pesquisa narrativa por evidenciar formas do fazer e narrar como possibilidade de desvelamento de *ser-docente* que se presentifica com as relações que produzimos nos contextos das escolas da roça.

Sinto-me instigado a apresentar como minhas implicações com a pesquisa perpassam pelo movimento que vou constituindo como *ser-na-roça* a partir de um movimento de habitar a roça e desenvolver uma docência influenciada pelo processo de habitar o espaço que habito, revelando um ser que é dizível em alguns momentos e em diversos outros é somente um ser sensível.

1. 1 O QUE TENHO A DIZER SOBRE MINHA EXPERIÊNCIA NA ROÇA?

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.

De acordo com Mota, Silva e Rios (2017, p. 855), “[...] as novas ruralidades vão sendo constituídas a partir da produção de bens simbólicos e culturais embutidos nos processos de intersubjetividades que são estabelecidos pelas pessoas da roça que ressignificam suas formas de pensar, viver e agir”. Desse modo, 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 um trabalho de pesquisa–formação no mestrado em Educação e Diversidade com professores/as de classes multisseriadas do município de Várzea do Poço⁴ para compreender como concebiam a diferença na sala de aula. A pesquisa intitulada *Conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferenças na docência rural* evidenciou alguns resultados que entendem a diferença, a partir de variados sentidos, demarcados pelas narrativas de professores/as de classes multisseriadas que apontaram em suas narrativas o fator social dos/as alunos/as, como também as dificuldades de aprendizagem que algumas crianças apresentam como aspectos que revelam o entendimento de que a diferença ainda se encontra vinculada aos elementos que normalizam e normatizam alunos e alunas.

Cabe mencionar que nas narrativas de professores/as colaboradores/as da pesquisa mencionada aparecem relatos de práticas docentes onde a valorização de ser quem é, fazer o que fazem e viver onde vivem, quando abordada nas classes multisseriadas, gerava grandes conflitos e tensões na sala de aula. Isso evidencia que há uma produção cultural presente no cotidiano escolar e nas práticas educativas que podem estar submetidas a modelos normatizantes, fazendo com que os modos de ser das pessoas da roça, seja pelas diferenças ou pela localização geográfica, fossem invalidados.

⁴ 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 13ª 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 Serrolândia, Mairi, Piritiba, Miguel Calmon e Várzea da Roça (VÁRZEA DO POÇO, 2015).

Tal questão revela-se como um fator agravante considerando que as comunidades rurais têm passado por vários processos de ressignificação, no que se refere aos modos de ser e viver nestes contextos a partir das relações estabelecidas com outros espaços e culturas, influenciando a vida daqueles/as que habitam a roça, tornando-os sujeitos híbridos e reinventores de seus espaços de vida através de concepções fundamentadas nos movimentos das ruralidades contemporâneas. Estes movimentos têm possibilitado compreensões outras para as maneiras de ser e viver a roça, permeando os espaços escolares, favorecendo um repensar a respeito da valorização dos sujeitos como são e como querem viver.

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.

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.

Diante disso, tomo como **questões da pesquisa** as seguintes: Como professores/as que atuam em escolas da roça constituem a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência? Como professores/as de escolas da roça produzem experiências de ser-docente numa perspectiva do ser-mais que habita espaços rurais?

Pensar a docência na roça, tomando a presentificação do ser-na-roça como possibilidade de valorização do lugar habitado, coloca a escola num patamar privilegiado nas comunidades rurais, assim como o ser-docente. Dessa maneira, é possível dar centralidade aos processos formativos na roça através do caminho da experiência que cada pessoa desse lugar

se propõe a trilhar, considerando o demorar-se nas paradas desse caminho no qual nos lançamos e produzimos nossas trajetórias de vida-formação-profissão.

A expressão presentificação do ser-na-roça é o entendimento que apresento para compreender os movimentos realizados pelos entes das pessoas que habitam a roça pelas condições de fazer-se fazendo-se roça, numa provocação de abertura constante de um ser-endo que se revela com acontecimentos⁵ do ser-na-roça. Com isso, entendo que é a partir da valorização dos sujeitos em suas multidimensionalidades que as instituições escolares poderão garantir um diálogo nas relações entre as diversas culturas e, conseqüentemente, gerar possibilidades de êxito no processo de desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos. Reitero que há uma grande relevância em concentrar esforços na pesquisa, que dá centralidade aos modos de existir como professor/a da roça que atua nas escolas rurais, como um movimento que propõe condições outras de entender a docência na Educação Básica numa perspectiva da ruralidade da presença.

Este trabalho de pesquisa integra a Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ através da Chamada Universal MCTIC/CNPq n. 28/2018. Com isso, reitero que, além da participação na pesquisa matricial do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidades na Educação Básica - DIVERSO, o interesse em desenvolver esse estudo, como uma proposta de pesquisa, tem uma forte relação com minhas motivações como professor da Educação Básica e pesquisador das questões inerentes às ruralidades e aos diferentes modos de ver, pensar, ouvir e dizer de meninos/as, homens, mulheres e idosos/as da roça que vivem as escolas da roça. O desejo surgiu a partir de inquietações que foram aparecendo no decorrer de minha trajetória como estudante do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade - UNEB e aluno do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - UNEB.

Tais motivações também são reforçadas pela grande lacuna que existe sobre a produção de estudos relacionados à filosofia heideggeriana como aporte para discutir a docência nas escolas rurais, onde posso destacar, que, de acordo com o recente levantamento realizado sobre a temática em questão na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e

⁵ Tomo o termo acontecimento ao longo do texto com sentido de uma significação do fazer que se perfaz-se naquilo com que o ente se afeta (o que lhe acontece).

Tecnologia – IBICT⁶ e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, há pouca produção que toma as ruralidades contemporâneas como temática estudada no âmbito da pesquisa em educação e os documentos e propostas educacionais que versam sobre a garantia de direitos à educação de qualidade para as pessoas que habitam territórios rurais não tem tido efetivação.

Desse modo, considerando as questões que direcionam a pesquisa aqui delineada, apresento como **objetivo geral**: Compreender como professores/as que atuam em escolas da roça constituem a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência e produzir experiências de ser-docente numa perspectiva do ser-mais que habita espaços rurais. Como **objetivos específicos** pretendo: Entender como professores/as da roça presentificam o ser-na-roça para significação de sua existência em contexto rural; Compreender de que modo a presentificação do ser-na-roça atravessa a docência nas escolas da roça; Analisar as experiências de ser-docente numa perspectiva do ser-mais que habita espaços rurais.

O **objeto de estudo** da presente pesquisa está centrado nos processos de presentificação do ser-na-roça de professores/as que desenvolvem a docência nas escolas da roça. Assim, este estudo poderá nos possibilitar condições outras para repensar os movimentos que as pessoas da roça realizam para significarem suas vidas neste espaço, buscando maneiras de compreender processos que constituem experiências do ser-na-roça, reconhecendo que a escola na roça se apresenta como lugar de encontro, em que cada ente que também habita este lugar se coloca como possibilidade e abertura para o ser.

O texto está configurado em seis capítulos, considerando a Introdução como o primeiro e as Considerações Finais como o sexto, desvelando a respeito do movimento de pensar a roça a partir de diálogos com a filosofia heideggeriana para discutir sobre o ser-na-roça, trazendo à tona narrativas de docentes que habitam a roça e constituem suas experiências na profissão conforme suas formas de habitar os espaços nos quais se encontram.

No segundo capítulo, **Existencialidades na roça: ser-mais numa condição instituída pela presença**, intento a pensar a respeito de como meu processo de vida-formação-profissão vai sendo constituído através de minha condição de ser, numa fundamentação que se constrói a partir do pensamento heideggeriano, em que a presença tem influência e se coloca aqui como mote para uma reflexividade formativa que institui minha vida como dimensão central para poder desembocar nas categorias da docência na roça e experiência. Nesta parte, faço uma

⁶ Este banco integra os sistemas de informação de teses e dissertações que existem em muitas instituições de ensino e pesquisa no país, estimulando a publicação e registro destas produções por meio eletrônico. Atualmente a BDTD tem 15 anos de existência e abriga 348.116 dissertações e 169.522 teses de 119 instituições.

abordagem sobre esse ser-mais que representa a afirmação de uma vida autêntica como possibilidade de pensar a experiência como fundamento da formação e investigação narrativa, vinculando um movimento biográfico-narrativo como lastro desencadeador de um desvelamento do ser.

O terceiro capítulo, **Notas da experiência narrada na pesquisa narrativa**, apresenta uma posição teórica sobre o (auto)biográfico e o biográfico-narrativo, situando-os como enfoques provenientes da pesquisa narrativa, mostrando escolhas e decisões metodológicas. Busco considerar o movimento narrativo que se constituiu a partir dos processos de investigação, evidenciando como se deu a experiência de realizar uma pesquisa narrativa em contexto rural. Desse modo, apresento posicionamentos epistemo-político-sociais que demarcam movimentos do ser-na-roça que constitui o ser-docente a partir de como habita a roça e compreende a profissão que desenvolve. Faço também a exposição dos dispositivos de pesquisa que foram utilizados, detalhando todo o processo da pesquisa narrativa, que resulta na parte metodológica do trabalho.

Com o quarto capítulo, **Por uma filosofia da roça**, abordo como as condições de habitar a roça vão sendo constituídas de uma ruralidade da presença que convoca o ser-na-roça. Isso aparece como forma de compreender como as pessoas que moram na roça significam suas vidas neste lugar, bem como, professores/as de escolas da roça constituem seus modos de ser-docente a partir dessa condição de ser-na-roça numa perspectiva do ser-mais. Aqui, pretendo traçar discussões fundamentadas nas perspectivas dos estudos de Heidegger (1969, 1991, 2012 e 2015) e Manoel de Barros (2009 e 2015) como mote para pensar essa ruralidade da presença. A proposta de pensar partindo de uma filosofia da roça é trazer à tona modos outros de ver, ouvir, dizer e sentir a roça numa perspectiva da presença.

No quinto capítulo, **Habitar a roça na profissão docente**, apresento uma discussão sobre a docência na roça a partir da perspectiva da ruralidade da presença como mote para discutir como o movimento de habitar a roça na profissão docente se dá, visto que há uma especificidade em desenvolver a profissão docente quando consideramos o habitar a roça como forma própria que cada pessoa produz para significar seu ser-no-mundo. Busco desvelar experiências de ser-docente a partir das narrativas de professores/as sobre modos de habitar a profissão na roça tomando como indagação o pensamento de sentido (HEIDEGGER, 2012) que se apresenta entre habitar a profissão na roça e habitar a roça na profissão.

2 EXISTENCIALIDADES NA ROÇA: SER-MAIS NUMA CONDIÇÃO INSTITUÍDA PELA PRESENÇA

Pensar narrativamente a respeito de processos de vida-formação-profissão numa abordagem heideggeriana 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 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

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 assenhramento do próprio mundo.

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.

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 aproprio 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 será bastante utilizada aqui, principalmente no capítulo IV, representando 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 história 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 significo 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 nossos percursos 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 disrupções 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.

Dáí 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.

Narro minha história de vida como um modo de compreender como me aproximei de meu objeto de estudo, dando centralidade à minha própria vida como forma de poder compreender a docência na roça e a experiência, duas categorias fundantes nesta investigação que partem de minha trajetória de vida como aberturas para pensar narrativamente sobre histórias de vida e experiências de professores/as da roça.

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 minha história 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 perspectivização 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 posiciono, 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. Ricoeur (2010a, 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 provocação de como restituímos o vivido. Assim, temos a condição de perceber que há distinção entre o “[...] tempo do narrar e o tempo narrado” (RICOEUR, 2010a, 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 frouxos aos devaneios, igualmente relegados ao passado indeterminado do narrador” (RICOUER, 2010a, 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 será a partir da condição na qual o ser dos entes se encontra, e com suas formas de ver, ouvir e sentir o que está no campo de sua circunvisão, que o processo de instituição de minha narrativa será desenvolvido, buscando afirmar uma vida autêntica por uma condição instituída pela presença. Com isso, reitero 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.

2.1 CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

Apresentar uma intenção de desenvolver uma investigação que dá centralidade a processos docentes em espaços rurais possibilita-me fazer uma retomada de processos de vida-formação-profissão que, respectivamente, desencadeiam em uma reflexão acerca de minha experiência como sujeito da diferença¹¹, que vive em contexto rural e atua na docência da Educação Básica nas esferas pública e privada. Isso traz a possibilidade de repensar minha implicação com a pesquisa e definir rumos necessários ao processo de estudo, apropriações e distanciamentos com meu objeto de estudo, dando enfoque às minhas práticas docentes,

¹¹ A perspectiva de sujeito da diferença, nesse trabalho, parte da concepção de *Différance* apresentada por Derrida (1986) que visa dar significância à presença (ao presente) por propor considerações a um entendimento a respeito das marcas dos elementos do passado que guardamos conosco e que fazem referência aos elementos do futuro que nos diferenciam de outrem a partir de uma performatividade própria.

perspectivas de formação e contribuição social em minha comunidade. Isso tudo me permite a construção de um projeto de si baseado na abordagem da pesquisa narrativa como um espaço potente de formação docente.

A investigação desenvolvida me deu a oportunidade de narrar minha trajetória de vida-formação-profissão a partir da perspectiva de um sujeito constituído de emoções, razões, sensibilidade, frustrações e realizações vivenciadas no contexto rural em que as tessituras se revelam como modos de ser e viver o espaço da roça. Um movimento para refletir sobre o *que fizeram de mim*, mas também o que eu fiz de mim, na medida em que entendo ser um sujeito de escolhas que as efetiva e que por elas se responsabiliza.

Esta produção não servirá apenas para uma reflexão individual, pois seu propósito se estende a uma perspectiva formativa, em que as subjetividades e as reflexões poderão contribuir para pensar as experiências produzidas como espaço de formação diante dos desafios da profissão na contemporaneidade. Sou motivado a revisitar minha trajetória como estudante e menino da roça que no decorrer da vida transitou por espaços urbanos e rurais, viveu movimentos e processos que foram determinantes para ser quem é, pensar da forma que pensa e fazer como faz. Transitar pelos espaços da rua¹² e paralelamente nos espaços da roça me possibilita fazer relação com minha implicação no trabalho docente que desenvolvo, bem como com as motivações que me mobilizam no envolvimento com pesquisas sobre diversidade na Educação Básica em contextos de ruralidades.

É relevante destacar que a pesquisa narrativa me provocou a pensar como significativo minha vida, bem como me faço abertura para o ser dos entes numa condição da afirmação da vida autêntica como possibilidade de compreender a roça como lugar habitado por mim, que me instiga a ver, ouvir e sentir a vida neste lugar, onde produzo modos próprios de existência, e nos outros espaços que frequento de forma mais atenta e sensível.

Percebo que pensar narrativamente a vida é uma eventualidade de compreensão das experiências que logramos ao longo desse vivido, pois a vida não pode ser narrada e sim apenas vivida. A experiência é aquilo que podemos narrar, pois este evento nos propõe condições de representar e restituir o que conseguimos apreender do que foi vivido no decorrer do caminho que nos propiciou a produção da experiência. Ao se propor realizar uma pesquisa narrativa é importante notar que nossa vida e os contextos em que se dá passa a ter um lugar relevante no processo biográfico-narrativo desenvolvido ao longo do estudo. Clandinin e Connely (2015, p. 77) apresentam que:

¹² Termo utilizado para designar o espaço da cidade e povoados com características urbanocêntricas. Assim, nesse trabalho, ao referir-se a esse termo entenda-se os estudos que se realizam nas cidades ou povoados.

Na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas. Mesmo quando os pesquisadores narrativos estudam narrativas institucionais, como as histórias da escola, as pessoas são encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais.

É de grande importância apresentar narrativas de vida-formação-profissão, seja a minha como pesquisador ou a de colaboradores/as da pesquisa, já que este é um processo fundamental para um entendimento fenomenológico que se institui pela presentificação do ser e que se apresenta como proposição compreensiva-interpretativa do fenômeno que está sendo estudado. Com isso, sou motivado a pensar sobre caminhos da experiência, narrando processos de vida que se constituíram daquilo que me afetou, me envolveu e provocou tremores que significaram meus modos de existir, sendo possibilidade de apresentar como cheguei até aqui.

Narrar como cheguei até aqui torna-se bem subjetivo e se apresenta com uma sobrecarga de indagações sobre o que isso significa. Desse mesmo modo, surgem inúmeros questionamentos sobre os percursos que realizei ao longo de uma travessia de muitas chegadas. Lancei-me com tais indagações para rememorar chegadas, paradas e partidas que, certamente, compõem esse chegar até aqui.

Como professor da Educação Básica e afetado por inúmeras situações que são desencadeadas no contexto da profissão docente, busco entender o movimento que tenho desenvolvido como pessoa, com princípios éticos e políticos fundamentados em proposições que tomam como mote sentidos e um conjunto simbólico possibilitadores do meu habitar a profissão docente, considerando que seja de grande valor tomar por uma perspectiva outra.

Pensar a formação docente fundamentada por perspectivas outras, que se desvinculam de bases teóricas associadas ao pensamento construído e disseminado por grupos hegemônicos, tem sido muito caro para nós professores/as da Educação Básica, uma vez que nossas condições de trabalho têm atendido a um histórico de uma profissão marcada por extensas cargas horárias, número elevado de alunos/as por turmas, baixos salários e perspectivas de avanços irrisórios se comparados à importância da área para o crescimento e desenvolvimento social e cultural de uma nação. Como narra o professor Sebastião-Acauã¹³, anunciando as condições de trabalho e o desenvolvimento dos processos educativos na roça demarcados, historicamente, pela precarização:

¹³ Os nomes dos/as docentes narradores/as da pesquisa são fictícios, os codinomes surgiram em decorrência da minha relação com a ave Acauã que vive aqui nas matas de minha roça, anunciando o anoitecer e representando um modo específico de minhas existencialidades na roça. Faço uma apresentação mais detalhada sobre a escolha e, também, apresento as narrativas de si desses/as docentes narradores/as na página 106.

Terminei os meus estudos e, para concluir o magistério tinha que ir para cidade em Várzea do Poço nesse período, até então, a gente como professor leigo¹⁴ ganhava a metade de um salário de um professor que tinha magistério. Foi só depois que eu consegui magistério. No ano de 1995 foi que eu fiz o concurso, aí eu passei a exercer a profissão, digamos assim como funcionário mesmo, porque até então, nesse período de 1991 quando eu comecei era um cargo de confiança porque eu não era concursado, não era assegurado no meu emprego. (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020).

Trazer à tona como se deu o processo de vida-formação-profissão de professores/as da roça, neste contexto de pensar como o rural vai sendo ressignificado por quem vive a roça e a profissão docente na roça, tem grande relevância para pensar como os movimentos na docência representam condições do ser-sendo, convocativo de um fazer-se constante. Disso decorrem as possibilidades propositivas da abertura que os entes da roça se propõem, dando outros direcionamentos para seus modos de existir nestes espaços, de modo que sigam outros caminhos e veredas que os distanciem dessas imposições decorrentes do binarismo.

Narrar experiências que significam nossas trajetórias de vida-formação-profissão não é tão tranquilo assim, pois quando somos convocados pela docência por acreditar que a educação é um espaço de possibilidades e provocador de transformação política e social na comunidade, passamos a entender que todo o nosso fazer na docência se constitui em uma ampla experiência. Ao narrar sobre sua trajetória de vida-formação-profissão, o professor Geni-Acauã ressalta que: “A Educação é uma coisa tão maravilhosa para o ser humano que às vezes a gente busca palavras para explicar e não consegue dizer o que significa para esse povo, nós vamos mexer com tudo deles, as expectativas de vida, o nível de escolaridade, qualidade, conhecimento”.

Neste sentido, compreendo que como professor tenho buscado um maior entendimento a respeito de uma formação pautada nos processos que são construídos no chão da escola, das narrativas de docentes e estudantes, considerando seus contextos de diversidade como a possibilidade que vai sendo desvelada no fazer da experiência.

Apresento aqui a possibilidade de pensar a experiência como modo de evocar acontecimentos para rever um momento de meus percursos da docência na Educação Básica,

¹⁴ Professores/as que não tinham a formação no curso Magistério em nível Médio, mas tinham algum domínio de leitura, escrita e cálculos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71 permitia que essas pessoas pudessem assumir a docência em espaços rurais (BRASIL, 1971). É importante enfatizar que Rios (2015) apresenta uma discussão relevante sobre as histórias de vida-formação-profissão de professores leigos que atuam em escolas rurais, enfatizando como a Profissão docente na roça foi sendo constituída.

que se colocaram em minha vida como formação que deslocou meus modos de ver a educação e minha vida como professor, compreendendo como são construídas nossas identidades, entendendo a diferença de um lugar outro que não nos é possibilitado facilmente, uma vez que servimos a projetos de sociedade ancorados nas intencionalidades de grupos hegemônicos. Sou motivado a apresentar essa experiência a partir de uma narrativa que envolve modificações nos meus modos de pensar, agir e viver a docência e os outros âmbitos de minha vida.

Em toda a minha trajetória de vida-escolarização-profissão sempre fui interpelado pelas questões da diferença, mais especificamente pela questão de gênero. Na escola, na rua e na roça isso sempre esteve presente nas relações que se estabeleciam nos espaços que frequentava. Na infância, as demarcações do que era de menino e de menina já faziam uma separação entre brincadeiras e brinquedos que podíamos usar, as formas de andar, falar, se vestir, pentear os cabelos e escolher as cores.

Na adolescência, os desejos foram ocultados por perceber que estava demarcado socialmente como e por qual gênero deveríamos nos interessar e nos constituir a partir das proposições de uma heteronormatividade estabelecida e imposta. Na vida adulta, as decisões e as ações também eram conduzidas por todas as interpelações de um discurso proveniente dessa imposição legitimada como coerente, conforme parâmetros de normalidade para o gênero e a sexualidade.

Esse contexto relacionado ao meu movimento de construção-desconstrução-reconstrução de uma identidade de gênero e sexualidade desencadeou em minha vida muitas situações que foram cômodas e outras não tanto, fazendo com que eu pudesse ir me posicionando de modo a compreender meus percursos de vida-formação-profissão de um lugar outro, constituído a partir da consciência de ser quem sou e afirmar minha condição de ser.

Cabe evidenciar que minhas ações e pensamentos trazem o reflexo dessa identidade que fui constituindo, o que tem me mobilizado a perceber a docência e os outros espaços de vida de um modo diferente, num propósito de intermediar relações, conflitos e tensões pelo diálogo, quando possível, mas, se a situação ou prática requer embate, também tenho me proposto a isso.

Compreendo que experiência é um movimento efetivo e afetivo no qual nos dispomos a envolvimento múltiplos que nos proporcionam construção de conhecimentos e saberes, que impactam e se tornam significativos para nossas vidas nos variados âmbitos dela. É a exposição a determinados eventos e situações que nos traz ou possibilita a criação de

condições e possibilidades para a construção de experiências. São as demarcações que fazemos ao refletir sobre nossas experiências que nos conduzem a construir-desconstruir-reconstruir nossas identidades.

Quero evidenciar que uma das experiências que considero como significativa no meu percurso na docência é o movimento formativo que pude vivenciar ao realizar o curso de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação e Diversidade ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB no campus IV. A realização dessa formação foi um divisor de águas em minha trajetória de vida-formação-profissão. Um divisor de águas num sentido bem específico do meu fazer docente por entender todo meu percurso de vida para me reconhecer como um sujeito de gênero e sexualidade para afirmar uma de minhas identidades: ser gay.

Isso tudo tem influenciado minhas ações como professor da Educação Básica, doutorando de um Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, ressignificando minhas maneiras de existir. Com as reflexões e provocações nos percursos da Pós-graduação somos motivados a desenvolver um olhar outro em relação a toda a nossa trajetória de vida-formação-profissão de uma maneira mais aprofundada, que vai requerendo de nós mudanças que fazem muita diferença em nossos modos de ser, viver, pensar e agir. Assim, vamos nos aproximando de temáticas e proposições pertinentes a nossos objetos de pesquisa, que nos trazem possibilidades de construir novas concepções sobre a educação e repensar como temos procedido ao longo da nossa própria vida.

Esse movimento de reafirmar minhas identidades e aprofundar meus estudos no campo da diversidade tem colaborado bastante para compreender como essa diversidade se apresenta nos espaços da escola, possibilitando condições de acolhimento e, em alguns momentos, embates, como maneira de atender aos princípios de uma formação fundamentada no respeito às diferenças e na promoção de diálogo e negociações quando necessário.

Minha compreensão de diferença tomou outros caminhos, como a superação de entendimentos fundamentados no binarismo (BHABHA, 2013), contribuiu para que pudesse aprofundar na temática e desenvolver estudos e pesquisas na área, rendendo em minha trajetória nos campos pessoal e profissional, de modo a perceber a fundamental importância para a atuação docente na contemporaneidade para melhor desenvolver minhas práticas na profissão docente.

Esse aprofundamento teórico que me propus a fazer, ao longo desses meus percursos na Pós-graduação, reconfigurou meu entendimento sobre os processos de produção da exclusão de grupos considerados como minorias políticas e para que isso serve. A partir disso,

tenho compreendido de outra forma a diferença nos espaços da escola, buscando lidar de maneira que seja possível a valorização desse aspecto como uma afirmação e não mais como negação e ocultamentos.

Evocar em minha narrativa uma trajetória de vida-formação-profissão que evidencia meu percurso formativo e profissional, complementado com os estudos e vivências logradas no contexto da Pós-Graduação, significa para mim um momento em que posso expor o reconhecimento de minhas identidades, que foram construídas a partir de tudo aquilo que vivenciei no decorrer de meu percurso na docência. Pude compreender meus modos de ser, agir e habitar a profissão docente, afirmar uma vida autêntica, me fazendo abertura para um ser que se presentifica nas paradas que realizo no caminho da experiência. Heidegger (1969, p. 19), reitera que “[...] é o caminho que fala, que diz do que entendeu, do que sua atenção recolheu unindo e distinguindo. Mas um re-colher disponível. É o re-colher o sentido, o dis-por à liberdade”.

Recolher disponível é a forma mais precisa da presença que acontece quando realizamos o processo da caminhada. Essa caminhada exige muito de cada ente, propondo-lhe indagações acerca daquilo que se encontra no campo de sua circunvisão em cada parada que faz ou até mesmo no movimento. Esse movimento compõe a travessia que conduz esse ente como abertura constante para um ser que provoca sua transcendência. Recolher o sentido é trazer à baila o que foi provocativo na presença desse ser configurado do inesperado que se faz temporalidade no que vai sendo desocultado, na produção dessa experiência pensada como travessia, atravessamento. É um reunir de coisas que se mostram nesses caminhos. Aquilo que o distanciamento nos faz ver, ouvir e sentir.

Para chegar nesta parada que fiz, que está representada por uma narrativa daquilo que significou um movimento transformador em meu percurso de vida-formação-profissão, foi preciso recolher o disponível, deixando de lado e fora de minha circunvisão coisas que não têm mais significado para esse meu modo de ser. Para isso, se colocou como necessário imaginar possibilidades outras de falar e escrever como forma de dar sentido de pertinência ao que vi, ouvi e senti.

Ver, ouvir e sentir é condição de se fazer abertura para o ser, deixando-se tomar por aquilo que se apresenta como (sem)sentido que nada mais é que acontecimento, o que emerge de nossas relações subjetivas e intersubjetivas provocadas pelas inconstâncias do vivido, da nossa vida. “A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que

dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser” (LARROSA, 2019, p. 74).

Tomar a vida como experiência é uma provocação que abarca nossa condição sensível de ver, ouvir e sentir de modos outros, que extrapolem as ações simplórias de como temos feito esse movimento de percepção das coisas que se encontram cercadas por nossa circunvisão. Para compreender melhor como essa condição sensível significa o vivido como possibilidade de experiência, busco no poema Pêssego de Manoel de Barros (2015, p. 137) uma explicação mais intimista que demonstre maneiras outras de ver, ouvir e sentir:

Proust
 Só de ouvir a voz de Albertine entrava em
 orgasmo. Se diz que:
 O olhar de voyeur tem condição de phalo
 (possui o que vê).
 Mas é pelo tato
 Que a fome do amor se abre.
 Apalpar desabrocha o talo.
 O tato é mais que o ver
 É mais que o ouvir
 É mais que o cheirar.
 É pelo beijo que o amor se edifica.
 [...]

A experiência é constituída daquilo que vivemos e que nos possibilita relações intimistas, provocativas de desejos que nos propõem sentir as coisas com força, do mesmo modo como sentimos quando nos apaixonamos. A paixão é esse sentimento que aguça nossas pupilas, desencadeia hipersensibilidade em nosso corpo e em nossa mente. O erótico assume esses sentidos e desperta maneiras sobrecarregadas de sensações instituídas por orgasmos despertados por um tocar e deixar ser tocado.

É com essa forma de tato que nossas condições de ver, ouvir, falar e sentir tornam a vida uma experiência ou, de maneira mais específica, elege do que foi vivido aquilo que constituirá a experiência. Para isso, é preciso uma relação de apaixonamento e envolvimento que não pode ser explicado, apenas sentido. Ao narrar minha história de vida-formação-profissão, elejo aquilo que meu tato aguçado permitiu desabrochar, provocou fome, desejo,

preocupação e se demorou em minhas paradas no caminhar da experiência. Nesse contexto, estão compreendidas as coisas que a presença do ser permitiu distanciar¹⁵.

Minha trajetória de vida se mostra através de como os acontecimentos da infância até aqui ganharam dimensões outras, que posso considerar como uma construção fincada nas possibilidades do desejo que tive de mobilizar recursos e desenvolver movimentos que me lançassem no mundo a partir da perspectiva de um ser que já é, se instituindo pelo lugar da afirmação de uma vida autêntica que evidencia para cada pessoa, potências existentes no ser que compõe seu si mesmo.

Mesmo narrando um tempo que aparentemente encontra-se distante de outros eventos que se constituíram em meu viver, não consigo me desvincular do menino que fui e cultivo no meu interior mais íntimo. Noto que o adolescente cheio de ponderações, segredos e desejos eróticos ocultados por força de um modelo social e cultural determinando de como a mulher e o homem devem ser, e também com qual gênero devem se relacionar sexualmente, começou a se desprender disso tudo recentemente, num movimento de insistência com uma duração muito longa.

Ao narrar essa experiência na docência (re)significada pela condição de conhecer outras maneiras de pensar a vida, a profissão docente e meu lugar de existência na roça, compreendo que foi com tudo que me afetou, me tocou, me provocou exposição e envolvimento que consegui me posicionar como ser político, demarcando lugar no meu espaço de vida e atuação profissional, a partir de meus marcadores sociais e de gênero, construída nos entremeios do que era imposição para a sexualidade masculina e feminina.

Para narrar como cheguei até aqui foi preponderante desvelar acontecimentos de uma parada mais recente como modo de entendimento que sustenta as interpretações que são relevantes para esse movimento, que se constitui na pesquisa narrativa e emerge da trama de um processo biográfico-narrativo propositivo de reflexividade formativa, que significa formas de pensar o caminho da experiência.

2.1.1 Na sombra do umbuzeiro: montando em jegue e brincando de casinha

Brincar embaixo das árvores sempre foi muito imaginativo e gerou boas sensações. Nos arredores da casa na roça ou no quintal de nossa casa na rua sempre havia uma árvore frutífera, de boa sombra para construir curralzinhos feitos com pequenas lascas de pau,

¹⁵ O termo distanciar tem grande relevância neste texto, pois diz-se de uma condição espacial da presença que não está relacionada a algo estático e imóvel, ou seja, “[...] o espacial e o espaço da presença é uma abertura e instalação de espaços” (HEIDEGGER, 2015, p. 570).

casinhas de barro, estradas para carrinhos, bem como, cabanas compostas por tudo aquilo que representava móveis, louças e outros elementos de uma casa. Tudo isso como modo de representar, através das brincadeiras, o mundo dos adultos e as atividades que desenvolviam. Sempre tive uma quantidade de brinquedos que considero essencial para a época, pois em minhas brincadeiras conseguia utilizar tudo que tinha. Eram alguns carros, cavalos, vacas, bois, bezerros, porquinhos, cabras, burros, dinossauros e outras miniaturas de bichos parecidos com os que existiam na roça e pertenciam à minha imaginação.

Minha irmã, 5 anos mais velha que eu, tinha bonecas e outros brinquedos. Poucas são minhas recordações de brincarmos juntos utilizando algum dos brinquedos que eram meus ou os que eram dela. Lembro bem que quando estava em casa passava o dia inteiro brincando no quintal com as fazendinhas que construía ou então numa cabana que montei. Cresci ouvindo dizer que menino não brinca com coisas de menina. Isso não era impedimento, pois sempre brinquei com coisas de meninas às escondidas. Como não podia ter bonecas, apenas carrinhos e essas coisas que convencionaram ser para meninos, tinha um ursinho e com ele representava o desejo e o afeto do cuidado, instituindo a vivência de uma infância que fugia ao que estava demarcado socialmente como modo de ser menino ou menina. Nas brincadeiras livres, sempre me envolvia com minha irmã e suas amigas, pois a acompanhava na maior parte do tempo quando ela saía para brincar na rua.

Todo objeto interessante para mim se tornava um brinquedo ou a possibilidade de um divertimento. Na roça, o que mais gostava de fazer era subir em árvores, andar a cavalo e em jegue. Correr pelas estradas de terra, tomar banho nos tanques¹⁶, procurar búzios e pedrinhas para serem meus brinquedos. O que adorava fazer também era juntar latas vazias e coisas velhas jogadas no meio do mato que serviam para montar minhas casinhas embaixo do umbuzeiro.

Esse pé de umbu era bem fechado e por baixo o chão era muito limpo, sem nenhum mato ou garrancho, um lugar propício para viajar em qualquer fantasia ou realidade que quisesse. Um espaço seguro dos olhares maliciosos dos mais velhos, que tinham uma concepção de vida mais fechada para as questões que se apresentavam como diferentes. Ali, fazia fogão e colocava folhas de mato para cozinhar, simulava uma vivência em um lugar sozinho ou de poucas pessoas. Qualquer criança que chegava ia brincar comigo. Parecia que o tempo era eterno e nada nem ninguém me fazia algum mal. Não ouvia comentários, não percebia olhares desconfiados e maldosos.

¹⁶ Pequenos reservatórios naturais de água encontrados em meio à vegetação natural da caatinga que servem como bebedouros para os animais, bem como para o consumo humano.

Parece que era uma prospecção de minha vida no futuro. Uma espécie de preparação despreziosa de um ser presentificado num ente que o lançava no mundo. Era eu fazendo-me abertura para o ser. Percebo que era uma condição de me tornar clareira para o ser. Para Heidegger (1969, p. 77), “[...] a clareira, no entanto, o aberto, não está apenas livre para a claridade e a sombra, mas também para a voz que reboia e para o eco que se perde, para tudo que soa e ressoa e morre na distância. A clareira é o aberto para tudo que se apresenta e ausenta”. Sendo prospecção de futuro ou não, compreendo que era um fazer-se abertura, clareira do ser que estava se presentificando no envolvimento com aquilo que a vida lhe oferecia através de provocações de uma criança que constituía sua experiência de vida na infância, pela liberdade de ser quem era, atendendo aos desejos de fazer como acreditava que podia. Era um deixar-se fazer naquilo e a partir do que se apresentava ou se ausentava.

Na sombra do umbuzeiro, havia condições de um desvelamento do meu ser próprio – autêntico – que se manifestava nesse contexto da infância enquanto uma provocação para ser o que já é, onde meus modos de existir na infância tinham influência de um fazer livre e leve, sem comandos de outrem, em que o imperativo não tinha lugar. Era um ser-sendo ele mesmo, numa sentencição desencadeada pelo gerúndio constante.

Quando meu pai saía para fazer qualquer coisa de sua lida diária com os animais, eu o acompanhava, adorava andar com ele. Sentia-me desafiado pelas atividades que ele me ensinava. A maneira de ensinamento às vezes não era tão interessante assim, pois havia coisas que ele fazia que me provocavam medo. Acredito que, como forma de demonstrar força e segurança, acabava fazendo o que tinha que fazer. Isso foi preponderante para enfrentar as situações da vida.

Minha mãe, sempre preocupada com nosso bem-estar, cuidava de tudo e se virava para que nada nos faltasse em casa. Pensava em nosso futuro, cuidando da parte de escolarização como algo muito importante em nossas vidas. Ela era a mantenedora da casa. Não media esforços para fazer o melhor por mim e por minha irmã. Sempre estava atenta à nossa boa aparência, nos arrumava impecavelmente. É uma lembrança constante o modo como cuidava de nós. Escolhia a roupa que eu ia vestir, numa combinação de muito bom gosto. Eu sentia aquilo como uma orientação para a vida. Cresci valorizando o cuidado comigo mesmo, zelando por uma boa aparência, isso sem perder de vista os princípios de honestidade, liberdade e dignidade que pude construir.

Minha infância foi um tempo vivido com bastante intensidade. Dividia-me entre as descobertas do ver a roça, as aventuras no lombo do jegue, as brincadeiras de casinha na

sombra do umbuzeiro e tantas outras formas de ser criança na roça e na rua. Era um menino quase parecido com o qual Manoel de Barros (2015, p. 131) descreve em sua poesia:

Por viver muitos anos dentro do mato
 moda de ave
 O menino pegou um olhar de pássaro –
 Contraindo visão de Fontana.
 Por forma que ele enxergava as coisas
 por igual
 como os pássaros enxergam.
 As coisas todas inominadas.
 Água não era ainda a palavra água.
 Pedra não era ainda a palavra pedra.
 E tal.
 As palavras eram livres de gramática e
 podiam ficar em qualquer posição.
 Por forma que o menino podia inaugurar.
 Podia dar às pedras costumes de flor.
 Podia dar ao canto formato de sol.
 E se quisesse caber em uma abelha, era
 só abrir a palavra abelha e entrar dentro
 dela.
 Como se fosse infância da língua.

Peguei visão de Fontana¹⁷ por viver na roça e na rua, um movimento que me possibilitou travessias diversas em meu processo de vida. Durante meu viver a infância, carreguei comigo uma forma própria de enxergar a vida e as coisas. Aquilo que causava sofrimento ao meu ser criança, era transformado por uma sensibilidade que me provocava ver o mundo de outra forma, semelhante à forma como os pássaros enxergavam. Era um modo de enxergar as coisas ainda sem nome. Uma maneira maravilhosa e perfeita para converter uma coisa em outra, significando a posição que cada coisa se colocava para mim. Eram meus desejos e vontade de tornar meu existir algo que fosse o cultivo de realidades ou ficções possíveis, que não se parecessem com algumas situações ruins que passei na infância e que me afetaram de um modo muito profundo. Não daria para descrever aqui.

Neste sentido, me valia da liberdade das palavras em relação ao seu conjunto gramatical para ressignificar alguns momentos de minha vida na infância. Preferia brincar, fazer da minha vida, naquele momento, um evento interminável no qual as coisas podiam ser o que quisesse que fossem. E que eu tinha condições de dar o formato que quisesse a tudo aquilo que minha visão de Fontana me permitia ver.

¹⁷ Tomo essa expressão como a condição de um ver, ouvir, sentir que abarca toda sensibilidade produzida no movimento de habitar um lugar.

Em meio a tudo isso, uma coisa ficou demarcada em minha vida: ainda me utilizo dessa visão de Fontana como possibilidade de ver, ouvir e sentir aquilo que tem sentido em minhas formas de habitar a roça e desenvolver a docência, percebendo quais são as coisas que simbolizam meus modos de existência, exercitando condições de abertura numa constância. Narrar a experiência nos propõe uma articulação daquilo que nos afetou, nos envolveu e nos atravessou como uma forma de anunciar e denunciar eventos e situações vividas, desvelando compreensões instituídas por uma maneira de pensar o caminho da experiência a partir de quem somos agora, do que nos motiva a desenvolver uma narrativa de vida, levando em conta as intencionalidades de narrar o que está sendo narrado.

Isso se apresenta nesta pesquisa como princípio ético e político de um eu-pesquisador que prima pela valorização das relações que cada pessoa da roça estabelece para construção do conjunto simbólico que representa suas vidas e maneiras de existir e resistir em contextos rurais. Penso que seja também por acreditar que as escolas da roça tenham uma potência muito grande nas comunidades em que estão situadas e é delas que essa comunidade se nutre social e politicamente. É por tais motivos que acredito na importância de buscar pensar narrativamente sobre essas questões que me afetam e provocam inquietações como condicionalidade de luta e defesa do que acredito como professor da Educação Básica e morador de áreas rurais.

Paralelo às brincadeiras e montaria acontecia meu processo de escolarização numa escola da rua. Era uma escolinha particular, sua estrutura não era muito grandiosa no que se refere aos espaços de sala de aula e áreas pedagógicas. Lembro que as turmas eram formadas com um número pequeno de alunos/as. A metodologia de ensino estava pautada nas propostas de cartilhas, segundo as quais o desenvolvimento da coordenação motora fina era muito estimulado. Utilizava-se bastante as propostas de desenvolvimento das competências de leitura e escrita através do método fonema e grafema. As famílias silábicas eram apresentadas de forma muito criativa, depois seguíamos com as reproduções de escrita, com as cópias e repetindo com orientação das professoras. Desse modo, me alfabetizei logo e passei a ler as palavras dos livros e me dedicar às atividades que a escola apresentava.

Em minha trajetória como estudante da Educação Básica, sempre fui muito envolvido com a escola, adorava minhas professoras da Educação infantil e Ensino Fundamental, pois demonstravam acolhimento, afetividade e respeito ao meu jeito de ser. Isso me fazia muito bem, uma vez que eu sempre estava em busca de uma aceitação, pois ser filho de uma *mulher separada* não era fácil, já que todos os/as meus/minhas colegas tinham seus pais e mães convivendo juntos.

Como não conseguia me encaixar neste modelo, sempre me considerei diferente por ter pais separados e também ter alguns trejeitos femininos. Eu não conseguia perceber problema nisso, mas na rua sempre ouvi falas do tipo: *Toma jeito de homem! Menino não se comporta assim! Menino segura os livros assim!*. Além de, às vezes, ser chamado de *viado* ou *mulherzinha* na escola, na rua ou na roça. Isso tudo implicou em tentativas de ocultar minha identidade sexual e de gênero, indo em busca de ser igual aos outros meninos, reproduzindo atitudes de *homem*, passando a viver um conflito muito grande comigo mesmo, que se estendeu durante toda minha infância e juventude. Com o tempo, consegui compreender meu jeito de ser e construí minha identidade sexual e de gênero sem me considerar inferior.

Na roça onde meu pai morava tinha uma escola multisseriada perto. Quando ficava na roça e sem ir à minha escola, ia lá para a fazenda de seu Pequeno¹⁸, onde o prédio escolar¹⁹ estava localizado. Ficava na janela, olhando a professora dar aulas para uma turma que tinha todo mundo misturado, desde crianças bem pequenas até crianças maiores que eu. Na época, aquilo me fascinava... Uma escola no meio do tempo, sem muros, sem farda, onde eu podia ficar na janela assistindo aulas e na hora que eu quisesse podia ir brincar com eles, andar a cavalo, tomar banho nos tanques, fugir daquele sofrimento, dos padrões que a sociedade exigia.

Os espaços da roça me encantavam, pois, além de uma condição de vida mais livre, podia ver todas as coisas que pareciam sem muita importância para outras pessoas, principalmente para adultos e quem não conseguia ver, ouvir e sentir essas coisas com visão de Fontana. Em minhas caminhadas, nas proximidades da casa, do curral e de uma lagoa imensa que existia na roça que ficava a uns 100 metros de distância da casa, encontrava constantemente as carapaças que os caracóis abandonavam, parava para contemplar os peixinhos e girinos mais minúsculos que já pude ver.

Passava um montão de tempo admirando as carreiras de formigas e os formigueiros, as borboletas sugando o néctar das flores silvestres. Besouro rola-bosta²⁰ enrolando pelo chão rolos de bostas dos animais. Minhocas e outros moluscos que ficavam nos lugares mais úmidos. Parava para ouvir o som dos pássaros e até mesmo o barulho do silêncio. O vento parecia canção do tempo na natureza, às vezes calmo e sereno, outras vezes intenso e raivoso,

¹⁸ Senhor conhecido por seu Pequeno, dono de uma área de terra extensa que ficava em frente à casa que meu pai morava na roça. Ele havia cedido uma área de sua terra para a construção de um prédio escolar.

¹⁹ Nas décadas de 70 e 80 do século XX, houve uma expansão das escolas nos espaços rurais (RIOS, 2015), quando muitos donos de terras e com influência nas comunidades cediam uma área de suas terras para a construção de salões para o funcionamento de uma sala de aula. Além do salão, existia também, um banheiro nas proximidades da escola.

²⁰ *Digitonthophagus gazela*, inseto responsável pelo controle da mosca-de-chifre em várias regiões do mundo.

tinha um zumbido de quem queria anunciar alguma coisa. Nada disso era apresentado na escola. Lembro que somente no livro de Ciências tinha algumas transformações de plantas, animais e insetos. Tudo para explicar que todo ser vivo, nasce... cresce... reproduz... e... morre... Isso me incomodava, pois parecia uma coisa sem cabimento, conforme o entendimento que tinha sobre a vida e o ser vivo.

Olhar as coisas em meu contexto de vida me oferecia possibilidades grandiosas de ver o mundo, era uma coisa impressionante que apenas as poesias de Manoel de Barros (2015, p. 61-62), conseguem explicar e descrever com tamanha semelhança os modos de ver que eu tinha na infância e como compreendia a vida a partir daquilo que me afetava, impressionava e se apresentava para mim como inesperado e (sem)sentido:

[...]

Quando as águas se encurtam nos brejos, a arraia escolhe uma terra propícia, pousa sobre ela como um disco, abre com as suas asas uma cama, faz chão úbere por baixo – e se enterra. Ali vai passar o período da seca.

[...]

Ali, por debaixo da arraia, se instaura uma química de brejo. Um útero vegetal, insetal, natural. A troca de linfas, de reima, de rúmen que ali se instaura é como um grande tumor que lateja.

Faz-se debaixo da arraia a miniatura de um brejo. A vida que germinava no brejo transfere-se para o grande ventre preparado pela matrona arraia. É o próprio gromel dos cascudos!

[...]

Penso num (...). Comércio de hermafroditas de instintos adesivos. As veias rasgadas de um escuro besouro. O sapo rejeitando sua infame cauda. Um comércio de anéis de escorpiões e sementes de peixe.

[...]

É a pura inauguração de um outro universo. Que vai corromper, irromper, irrigar e recompor a natureza [...].

Rememorar a infância e apresentar uma narrativa enredada através de representações, que instituem o vivido e minhas pretensões de utilizar esse momento e movimento para compreender um eu que se faz oportunidade, abertura, clareira do ser como possibilidade de transformação vinculada a um processo de pensar a experiência e como isso revela meus modos de troca, envolvimento e exposição. Assim, lembrar da infância e fazer dela uma narrativa, um tempo da narrativa como imbricação com tempo narrado é, expor um desvelar das formas de ver as coisas. Era um olhar próprio da infância, um ver as coisas com espanto, mirando para o que, naquele momento era a presentificação do inusitado, diferente. Mas, na verdade, o inusitado se fazia pela maneira de olhar que eu tinha.

Para além daquilo que conseguia ver e contemplar, com meu modo de olhar de criança, de um menino curioso e insistente, buscando compreender o que poderia ter

compreensão e ser provocado por aquilo que não conseguia se explicar. Era o modo de ser próprio – autêntico – fazendo-se vigorar na minha infância, impondo formas sensíveis para a construção de minha relação comigo mesmo, com o outro e com os espaços de vida em que estava inserido.

Essa relação que se produzia era nutrida da mesma maneira que a arraia conseguia nutrir um agroval de vermes e tantas espécies de inseto que se inseriam no seu útero vegetal, tirando dali o sustento essencial durante o período da seca, sem vales úmidos e com lamaçais endurecidos. Disso também se nutria a arraia, numa relação de troca equilibrada. Manutenção de vidas. Maneiras complexas de se fazer existir por aquilo que se mostra possível pela alteridade constituída.

Eram minhas relações sendo constituídas nas descargas de ajuda. Solidarização de um eu que perseverava, utilizando o afeto que as pessoas de sua convivência lhe ofereciam. Afetado sempre pela condição de sensibilidade, atenção e cuidado, percebo que estava sendo convocado, constantemente, a uma co-responsabilização com essas pessoas e com os lugares que habitava na infância.

Às vezes me colocava na condição de arraia, que guardava tudo, encobrendo meus sentimentos como se fossem insetos, vermes e girinos, como forma de manter meu existir diante do que me afligia, amedrontava e desorientava. Outras vezes, me fazia inseto, verme ou girino, apenas pela necessidade de um encobrimento maternal e incubatório, como maneira de fortalecimento para os enfrentamentos do que me causava aflição, medo e desorientação, numa infância marcada pela necessidade constante de um ser-mais que buscava se compor através de formas possíveis de abertura para o ser do meu ente-criança.

Com essa situação de dupla sensação, de me fazer arraia e, também, tudo aquilo que era abarcado por sua condição de útero vegetal, acontecia minha vida, sendo significada por uma troca que instaurava a produção de uma estrutura sustentada por tudo que pulsava e latejava em seu interior, fazendo com que fossem vitais as trocas, o mutualismo e o equilíbrio para a construção de minhas relações de subjetividade e intersubjetividade. Foram essas relações que se instituíram como condição para compreender minhas possibilidades de existir e resistir como menino que vivia os espaços da rua e da roça, transitando entre todas as possibilidades de construção de identidade de gênero e sexualidade e, contemplando cada lugar conforme o que se apresentava para meu ser.

Viver os espaços da rua, frequentar uma escola urbana com uma configuração totalmente diferente da escola que existia na roça, ser interpelado constantemente por desejos e vontades que subvertiam o gênero e a sexualidade de um menino, conforme o que sempre

esteve legitimado pelo padrão heteronormativo, eram formas de acontecimentos que se faziam oportunidades para que eu afirmasse meu ser próprio, de modo a revitalizar toda experiência do que foi vivido na infância.

O espaço rural se colocava em minha vida como um lugar de liberdade, que desencadeava em mim possibilidades de ter uma vida pautada em maneiras outras, que não padronizavam as coisas por uma perspectiva de ambivalências e dualidades. Tais perspectivas poderiam até ser bem presentes nesta realidade rural, mas eu não as sentia de modo tão evidente nas relações estabelecidas neste espaço como na rua e na escola onde eu estudava.

Na narrativa da professora Di-Acauã, habitar a roça e produzir relações com o lugar vão se constituindo a partir de sentidos e significados que mostram sua afirmação de uma vida autêntica por outro lugar diferente do que narrei anteriormente, mostrando outras perspectivas que sua realidade rural representava para ela:

Morar na roça para mim é um privilégio porque eu sempre morei na roça, nasci na roça. Sempre morei na roça, então para mim é um privilégio. Ser da roça não é vergonhoso. É da roça que nós temos a sobrevivência, é dessa roça aí que nós sobrevivemos, temos um salário extra. Não tem mais aquela questão de dizer “olha o tabaréu da roça”. Na roça também já chegam, às vezes com dificuldade, mas chegam as mesmas tecnologias, os mesmos avanços que tem na cidade. Assim é um privilégio, pois a roça traz meu sustento, a roça traz união entre a minha família porque final de semana nossa família se reúne na roça. Foi na roça que eu aprendi, na escola da roça que aprendi as primeiras palavras, inclusive era meu tio quem era o professor, tio Dé. Então já estudei também na escola da roça e ali pude aprender com muita humildade, mas o bom de tudo isso é você ver o respeito pelas pessoas. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Morar na roça significa produzir, ao longo da vida, formas que reconfiguram o lugar através de sentidos e significações de existir na roça para se afirmar como pessoa do lugar que cria condições próprias para superar estigmas e preconceitos por ser de onde é. A professora expressa, em sua narrativa, elementos que reconfiguram esse rural que, ao longo do tempo, era demarcado pela pobreza das pessoas e pela falta de escolaridade, carregando o estigma de *tabaréu* como uma marca do ser da roça. A superação dessas questões se estrutura pelo lugar da afirmação das maneiras de habitar o rural que foram sendo reforçadas conforme as significâncias que Di-Acauã construiu sobre a roça.

Há uma valorização do processo de vida-escolarização na roça que se efetiva através de relações parentais, de modo que os vínculos afetivos ressoam nos movimentos de escolarização que as pessoas da roça vivenciam na infância, o que demarca condições específicas na construção de nosso mundo circundante. Esse processo de afirmação de ser e

viver a roça colabora para a inscrição de insurgências de um rural (re)significado que instaura as muitas possibilidades de desvelamento do ser-na-roça como a condição que cada pessoa do lugar reúne para produzir ruralidades a partir de como vê, ouve, pensa e narra a roça.

Esse rural (re)significado propõe relações de intercomplementaridade urbano-rural numa proposição conjuntiva que supera concepções binárias e de sobreposição de um espaço em relação ao outro pela lógica urbanocêntrica que é constitutiva de condições da vida inautêntica. Compreendo que essa intercambialidade que existe entre o rural e o urbano convoca entendimentos outros a respeito dos processos culturais e sociais que vão sendo constituídos pelas pessoas que habitam a roça como rompimento oriundo das relações intersubjetivas que produzimos conforme nosso demorar junto às coisas e ao lugar.

O que se colocava com relevância na roça, na época de minha infância, era a produção da intersubjetividade a partir do encontro das famílias para a quebra e tiragem de licuri, debulha de milho, tarefadas²¹ na casa de farinha, batas²² de feijão. Essas atividades eram desenvolvidas por todas as pessoas da comunidade rural e não tinha separação entre o masculino e o feminino. Isso era o que notava com meu modo de ver na infância. Hoje percebo que havia sim a divisão daquilo que o gênero feminino tinha que dar conta e também o gênero masculino. A divisão de tarefas estava relacionada à força muscular e manuseio de máquinas e engenhocas. Lembro que as mulheres desenvolviam a parte de atividades que envolviam o cuidar, a preparação do alimento, a parte de tirar a tapioca²³ e preparar o beju²⁴. Assim, os homens se encarregavam de arrancar as raízes de mandioca, sevar²⁵, prensar²⁶ a massa e mexer a farinha. As atividades mais pesadas ficavam para o gênero masculino.

As crianças desenvolviam as atividades consideradas mais leves, alimentando os animais de pequeno porte, ajudando no plantio de sementes conforme as culturas que cada família cultivava em suas propriedades, cuidando do abastecimento da casa com água, que precisava ser transportada de tanques, lagos e lagoas, pois nenhuma das casas da roça, na época de minha infância, contava com água encanada e muito menos com energia elétrica. O

²¹ Atividade realizada por muitas pessoas juntas na casa de farinha no decorrer de uma semana, com o objetivo de produção dos derivados da mandioca.

²² Processo de colheita, separação e apuramento do grão que é realizado manualmente por grupos de homens e mulheres. A atividade se dá com o auxílio de pequenos porretes para bater um volume médio de feijão seco na casca que vai se desprendendo facilmente com esse movimento.

²³ Massa fina que ficava concentrada no fundo da gamela quando separada a água que passava pelo motor que sejava as raízes de mandioca para o preparo da farinha.

²⁴ Bolacha produzida com a tapioca ou a massa resultante da ação que moía a raiz de mandioca.

²⁵ Ação de introduzir as raízes numa máquina ou engenhoca para que se transformassem numa espécie de massa.

²⁶ Ação de separação entre a massa e o líquido – a massa da mandioca é colocada num compartimento chamado prensa, engenhoca de madeira com um compartimento com pequenos buracos instalado numa base com uma tábua na parte de cima acoplada a um tronco no formato de parafuso, em que facilmente poderia enroscar através da força braçal e comprimir a massa para eliminação do líquido.

plantar e o cultivar estavam na responsabilidade de todos que moravam na roça. Era uma ação de cuidado com tudo que precisavam cultivar. Neste sentido, cuidar do solo e das condições da terra, para que as culturas germinassem com força e saúde, era uma responsabilidade de todas as pessoas que habitavam a roça. Mota, Silva e Rios (2021, p. 117) reiteram que:

[...] a vida na roça é regida por princípios que instituem para meninos e meninas a realização de tarefas ou trabalhos que a estes cabem na organização do espaço da casa estabelecida por cada família, é importante ressaltar que a infância na roça encontra-se permeada por fazeres e afazeres fundados em princípios e valores inerentes à vida nos territórios rurais. Em meio aos fazeres e afazeres, encontram-se o brincar e o estudar como atividades inerentes à(s) infância(s) no espaço rural, sendo a escola o local reservado para o encontro de meninos e meninas da roça poderem estabelecer relações diversas que são construídas ao estudarem e ao brincarem.

É na própria infância que essas divisões de tarefas já vão sendo apresentadas para as crianças conforme o gênero, aí vai sendo instituída uma condição de ser menino e menina a partir do que estava demarcado socialmente por uma cultura sustentada pelo modo patriarcal que ainda impera em nossas sociedades. Mas, em meio a questões como estas, alguns/mas meninos e meninas subvertiam esses padrões e se lançavam no seu mundo, de acordo com suas vontades e desejos de ser quem eram orientados/as por seu ser-mais. Mesmo com essa separação das atividades conforme o gênero, percebia que havia uma relação de ajuda mútua. Quando era preciso o apoio de mais pessoas, não havia distinção de gênero. As pessoas se ajudavam conforme suas necessidades. Assim, a vida na roça ia sendo tecida e enredada como uma condição da produção de um existir na roça. Uma maneira de habitar específica do lugar.

Na roça, todas as atividades que as crianças desenvolviam estavam divididas entre trabalhar, brincar e estudar. O trabalho que as crianças desenvolviam era de colaboração junto à família e, em muitos casos, para juntar um dinheiro que já servia para a compra de algum material para a utilização pela própria criança. O brincar estava paralelo ao trabalho que precisava desenvolver, nos momentos mais livres entre o intervalo de uma atividade e outra. O estudar se dava como uma possibilidade de conseguirem avançar, sendo incentivadas a não permanecerem nos espaços rurais quando se tornassem adultos, pois ficar na roça, para muitas pessoas, era como uma condição de não-gente (RIOS, 2011).

Cabe ressaltar que, mesmo tendo essas atividades realizadas coletivamente em cada propriedade das famílias que vivem em espaços rurais, sempre houve atividades que eram executadas por pessoas do gênero masculino e outras pelo gênero feminino. Assim, as atividades domésticas, cuidados com a produção agrícola e manejo dos animais da

propriedade familiar ficavam por conta das mulheres e das crianças, enquanto os homens adultos e jovens saíam para trabalhar nas propriedades maiores da região ou em outras comunidades.

O sentimento que tinha na infância se produzia em torno da manutenção de uma condição mais segura, pois parecia ser uma questão de sempre querer me manter numa zona de conforto, bolhas que criava para me proteger daquilo que podia me afetar de modo desestruturante. Vivemos na busca constante de retomar a lugares como esse que a arraia oferece. Lugar de proteção, onde existe uma nutrição mútua. Mas nossa possibilidade de afirmar uma vida autêntica nos mobiliza a sair, seja pela escassez de recursos que esta situação apresenta ou por necessidade de desenvolver-se. Percebo que esse sentimento, busca de conforto e proteção acontecia comigo na infância, mas uma coisa me provocava a sair como possibilidade de vida e ampliação de uma circunvisão que me permitia habitar meu lugar de vida e existência de maneira alargada, tomando decisões que afirmariam um modo de ser próprio que se manifestava em meu ente-criança.

Este ser que confluía numa perspectiva de fazer-se inauguração de mundos, corrompendo, cultivando, produzindo a vida e recompondo meu espaço de vida. Um espaço determinado pela presentificação de um ser-criança que se envolvia com aquilo que acontecia na roça, na rua e na escola em que desenvolvia sua trajetória de escolarização, buscando caminhar produzindo experiência, recebendo as provocações de um espaço-tempo condicionado por coisas do afeto que me faziam espaço e me lançavam num espaço-mundo, expondo modos de entendimentos sustentados pela necessidade de irromper aquilo que estava imposto.

Sendo a presença espacial minha maneira de distanciamento e direcionamento do que se fazia significância, fundada numa circunvisão constituída do que me afetava e provocava a uma exposição, conduzia minha forma de viver as temporalidades da roça e da infância de modo que pudesse tomar meus espaços de existência como abertura e, paralelo a isso, me fazer abertura. A presencialidade que instituía as temporalidades da roça e da infância demarcava formas de distanciamento a partir das condições de abertura para o ser que se desvelava conforme eu me fazia exposição, pela possibilidade de ser-sendo manifestado num ente envolvido num espaço-mundo representado e produzido pelas circunstâncias das existencialidades na roça.

Isso não se dava de maneira consciente de minha condição de existir. É a forma que me utilizo no tempo presente e instituidor de um ser articulado de um presente histórico, buscando compreender suas experiências da infância interpretadas num contexto muito íntimo

e ficcional que se faz elementar para a maneira como vejo, ouço e sinto as coisas e meu mundo. Heidegger (2015, p. 166) reitera que:

É nesse arrumar como doação preliminar que descobre um conjunto possível de lugares determinados pela conjuntura e que possibilita a orientação fática de cada passo. Enquanto ocupação com o mundo numa circunvisão, a presença pode tanto ‘arrumar’ como desarrumar e mudar a arrumação, e isso porque o arrumar, entendido como existencial, pertence a seu ser-no-mundo.

O nosso modo de ser é, também, um deixar vir ao encontro, assim, noto que quando criança, tanto na escola quanto na rua ou na roça, deixava que os espaços e coisas viessem ao encontro de meu ser. Era como encontrava um modo de arrumar as coisas que me provocavam exposição e me convocava a fazer o que fazia, impulsionado por desejos e vontades, uma forma de descobrimento de minha sexualidade representada por aquilo que era desencadeado a partir de minhas ações.

Era minha maneira de sentir e ser quem era, eroticamente, sensível, deixando que o acontecer se fizesse presença. A partir disso, arrumava as coisas como uma necessidade de doação orientada por cada situação que me passava, me colocava em evidência como pessoa de uma experiência única, efetivada pelo modo como via o mundo, articulando, a partir do distanciar, as coisas que se encontravam no lugar de minha circunvisão, elegendo os espaços da presença que representavam o encontro permissivo da construção das relações relativas aos meus processos subjetivos e intersubjetivos.

Um arrumar as coisas desarrumando a vida num sentido bem profundo de buscar compreender como o movimento de aprender e apreender a respeito de um jeito outro de ver o mundo, fazendo relação com todas as coisas que adultos e crianças de minha convivência podiam me oferecer. Nesta fase, sempre foi muito relevante a presença de primos e primas, amigos e amigas, seus pais e suas mães, tios e tias e, principalmente, de minha vó Rosinha, para que pudesse construir meus entendimentos sobre o que era afeto, troca, cumplicidade, lealdade, amor, carinho e compreensão.

Entender que o mundo não era apenas aquele que pensava conhecer; era meu mundo e o mundo de cada pessoa que se fazia presença em minha vida na infância. Então, tinha oportunidade de construir relação com o outro e, a partir disso, reconstituir, ressignificar, recompor e reconfigurar o meu mundo. Fazia-se de grande importância meu envolvimento com essas pessoas. Minha vó, tias e mães de amigos/as representavam para mim outra forma de maternidade que se distinguia daquela que minha mãe fazia. Meus tios, primos mais velhos que eu e pais de amigos/as significavam a relação mais paternal que não encontrava em

painho. Assim, fui me constituindo menino que via, ouvia e sentia de um jeito próprio, de fazer referência a essas pessoas como grandes personalidades em meu processo transformativo.

Dentre estas pessoas, destaco minha relação de afeto e formativa com minha vó Rosinha, pois foi com ela que aprendi a arte de narrar, o poder de produzir histórias e ressignificar a vida pela linguagem. Ter o privilégio de conviver com uma mulher que produzia sua experiência de vida e formação no acontecer do vivido, enredava cada ensinamento, do que considerava importante em meu processo de formação, numa narrativa de vida, apresentando seu mundo como lugar encantador, apesar de todo sofrimento, abandono e necessidades que havia passado. Tudo isso essa mulher ressignificou e transformou em condições de leitura de mundo. Foi minha professora de referência. Como não podia me ensinar as letras por não ter sido alfabetizada, ensinava-me histórias, contos, formas outras de registrar e grafar a vida. Valorava muito a educação formal, garantindo que filhos e filhas frequentassem a escola, o que acontecia também com netos, netas, bisnetos e bisnetas.

Minha história de vida acontece a partir de uma reconfiguração provocativa e instituída por uma rede em que cada fio vai sendo interseccionado com fios das vidas dessas pessoas em pontos que não significam fim, mas início, parada, intervalo. Ou seja, uma vida constituída e significada nas relações, presentificadas pelo ser que habita cada ente das pessoas com quem tive oportunidade de conviver na infância.

2.1.2 Caminhando no barro: insegurança provocativa de um lançar-se no mundo

Pensar caminhos da experiência me provoca deslocamentos necessários sobre as formas de ver, ouvir, sentir e compreender o mundo, nos apoiando naquilo que se tornou significativo nos processos formativos e constitutivos de nosso ser. As mudanças que vão acontecendo em nossa vida no decorrer do tempo, conforme o entendimento que foi produzido a partir das condições de existência que tivemos na infância, sendo reconfigurado constantemente por uma presentificação do ser que se manifesta no ente que somos, se apresenta como possibilidade de desvelamento do ser conforme um movimento de demorar-se junto às coisas da roça.

Essa presença é responsável pelo jeito de arrumar as coisas numa espacialidade que comporta o ser. Um arrumar que significa, muitas vezes, desarrumar como possibilidade do deixar vir ao encontro, dar espaço para o que, em nossa vida, necessita de espaço. Neste caso,

desarrumar numa perspectivação do arrumar tem sentido amplo e valorativo para as formas de nos fazer abertura para o ser.

Essas formas de fazer-se abertura são convocativas de uma busca constante de um espaço que será instituído pelas temporalidades e espacialidades que se apresentam com nossas maneiras de ser-no-mundo que compreende toda trajetória de vida que tivemos oportunidade de construir, elegendo situações e acontecimentos que nos provocaram à produção da experiência que congregamos e tomamos como fundamento para dar continuidade aos nossos processos formativos e de existência.

A própria presença já significa o desencobrimento de um espaço como possibilidade de descoberta, que está relacionada com modos de representar o vivido a partir da condição que cada um de nós temos e está instituída pela nossa forma de ser-no-mundo. Heidegger (2015, p. 166), apresenta que “[...] o espaço nem está no sujeito nem o mundo está no espaço. Ao contrário, o espaço está no mundo à medida que o ser-no-mundo constitutivo da presença já sempre descobriu um espaço. O espaço não se encontra no sujeito nem o sujeito considera o mundo ‘como se’ estivesse num espaço”. Compreendo que este espaço constitutivo da presença do ser é equivalente a uma construção simbólica, que se dá com o envolvimento de cada pessoa com seus lugares de vida e existência, sendo reconfigurado e ressignificado com tudo aquilo que se encontra no campo de circunvisão de cada um.

Nesta direção, percebo que minha vida foi sendo enredada por outros caminhos um pouco diferentes dos que narrei sobre a infância. Outras representações, referências que se efetivavam pelo afastamento de algumas pessoas e situações de vida, pela percepção de que minha condição de ser quem era começava a despertar olhares, insinuações e maneiras de educar, orientar e conduzir a construção de meu processo formativo conforme o que estava instituído socialmente em minha comunidade para o gênero masculino legitimado.

Distanciei-me daquela roça em que meu pai morava, por um longo período, pois ele havia ido embora para trabalhar em fazendas de outros municípios. A partir de então, nos desvinculamos e nosso contato passou a não existir mais ao longo de uns 20 anos. Minha mãe passou a viajar com maior frequência em suas aventuras amorosas. Eu e minha irmã ficávamos sob os cuidados de vó Rosinha, que se encarregava de orientar, nos acompanhar em algumas atividades e outras situações.

Muita coisa mudou entre minha infância e juventude. A escola deixou de ser o lugar de envolvimento e passou a significar relações de ocultamento, receio e retraimento para minha maneira de ser, pois tinha trejeitos femininos e gostava de brincar com algumas meninas. Passei a estudar na escola pública, que era um prédio grande, poucos/as alunos/as

também. Nessa escola, fiz amizades muito boas, que me ajudaram a entender a importância de lidar com as diferenças. A escola pública significou, para mim, formas outras de perceber minha condição como sujeito que teria que lutar e insistir na transformação de sua condição de existir como uma garantia e possibilidade de tomar como presentificação do ser maneiras para afirmar uma vida autêntica. Logo, passei a entender que a vida não seria muito fácil como pensava antes, por ter tido muita atenção, de modo que as coisas pareciam vir até mim.

Significa dizer que com cada situação de ausência e afastamento das pessoas de meu afeto aprendia a lutar em busca daquilo que pretendia me tornar, valorizando princípios de respeito ao outro, desenvolvendo minhas potencialidades de ser. Isso seria a minha melhor condição para enfrentar preconceitos e outras dificuldades que iam surgindo. Esses afastamentos que iam se dando em minha vida passavam a desencadear impossibilidades na construção de novas relações de afeto, pois havia um medo que se ocultava neste movimento. Medo de construir novas relações de afeto e ter que me afastar novamente das pessoas envolvidas nessas relações.

A roça sempre significou uma presencialidade do ser que se manifesta no ente que sou, instituída como espacialidade de meu ser-no-mundo e, também, como espaço de vida. Acredito que era uma forma de refúgio para esses momentos que vivenciava em relação às questões de gênero e sexualidade que me atravessam, bem como, maneira de busca de um tempo que já havia ficado para traz, mas que representava e significava meu ser sensível, desencadeado a partir daquilo que outrora se mostrava um arrumar das coisas.

Descobrir e desencobrir espaços instituídos pela presença que se construía com meu jeito de desarrumar as coisas do meu ser-no-mundo fazia com que me mobilizasse no encontro de outras roças, que não seria mais como na infância. Então, acompanhava alguns de meus tios e tias em idas para suas roças, com mais frequência tia Telinha²⁷ e tia Neuza²⁸. Suas roças passavam a ser minhas também, pois esses se faziam espaços da presença em que meu ser se mostrava.

Cada vez mais, me ligava aos espaços rurais, aprendia as coisas da roça, observando as outras pessoas fazendo, buscando orientações sobre as atividades que me interessavam. Desse

²⁷ Essa minha tia é a segunda filha de minha vó Rosinha. Mulher resiliente que sempre ajudou minha vó na lida da roça e depois se constituiu comerciante e proprietária de uma padaria na cidade, bem como agricultora.

²⁸ A tia que se formou professora e construiu uma carreira na docência ocupando os cargos de Direção, Coordenação e, atualmente, Secretária Municipal de Educação em Várzea do Poço-BA. É a filha caçula de vó Rosinha.

modo, passei a me responsabilizar por buscar o cavalo na manga²⁹ perto da rua para que meu tio ou primo fossem para a roça e esperava ansioso a chegada do final da tarde, para que quando retornassem eu pudesse cuidar do animal e levá-lo até a manga novamente.

Nosso município tem característica rural e quase todas as famílias tinham uma forte ligação com a roça como um meio de cultivo e produção para a subsistência da família. Sendo assim, muitas famílias moravam na rua e desenvolviam suas atividades na roça. Como a motocicleta ainda não era uma realidade de nossa região, os meios de transportes mais utilizados eram a bicicleta e animais como jegues, cavalos e burros. Quando era tempo de chuva, as estradas ficavam cobertas de lama e barro, então, tínhamos que seguir da roça para a rua, e vice-versa, a pé ou no lombo de jegues, cavalos e burros. Pisar no barro escuro das estradas me dava uma sensação de prazer pela textura que sentia, era como se atingisse outras estruturas de meu corpo e pensamento. Por outro lado, pisar no barro sem saber que tipo de solo e textura meus pés tocariam trazia um sentimento incerto que me provocava a tomar cuidado e pisar devagar, pois o terreno que antes das chuvas era sólido e um pouco pedregoso não afundava, se apresentava de um jeito diferente.

Era uma condição de lançar-se no mundo inaugurando condições que significavam a afirmação da vida autêntica conduzida por modos de ver, ouvir e sentir aquilo que se encontrava no campo de uma circunvisão estimulado a ampliar este campo através de proposições incertas que instigavam meu ente-adolescente a ver, ouvir e sentir de uma forma outra, considerando outros elementos e situações que provocavam a presentificação do ser.

Utilizo-me da poesia de Manoel de Barros (2009, p. 39) como elemento que desvela meu modo de compreensão da vida e do mundo, a partir de uma circunvisão que se ressignifica a cada vez que sou provocado a ver, ouvir e sentir minha realidade de vida e meus percursos formativos, considerando meu jeito de ser, pensar e agir que tem sido nutrido por minhas relações de subjetividade e intersubjetividades:

Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes
nuas.
Nuas e sujas de idade e ventos.
Vejo muitos rascunhos de pernas de grilos pregados nas pedras.
As pedras, entretanto, são mais favoráveis a pernas
de moscas do que de grilos.
Pequenos caracóis deixaram suas casas pregadas
nestas pedras.

²⁹ Pequena área de terra dividida como piquetes com pastagem abundante que servia para prender alguns animais durante a noite para que no outro dia estivessem com mais fácil acesso para retomar às atividades diárias na roça.

E as suas lesmas saíram por aí à procura de outras
paredes.
Asas misgalhadinhas de borboletas tingem de azul
estas pedras.
Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa.
Caminho todas as tardes por estes quarteirões
desertos, é certo.
Mas nunca tenho certeza
Se estou percorrendo o quarteirão deserto
Ou algum deserto em mim.

As tardes que eu passava na rua eram de espera de oportunidades de fazer alguma coisa que me possibilitasse continuar mirando as coisas com visão de Fontana, tentando produzir sentidos para minhas formas de existir em contextos urbanos, tornando o espaço da roça presentificado nos fazeres que desenvolvia neste lugar. Então, acabava percorrendo não apenas o quarteirão, mas parte da cidade na companhia de alguns meninos de minha rua. Na casa em que morava na rua havia um quintal enorme e um pé de laranja muito alto com sombra boa. Consegui fazer desse lugar a representação de alguns espaços da roça: tinha pequenas plantações de milho e plantas medicinais, uma criação de galinhas nanicas, muitos pássaros silvestres presos em gaiolas e viveiros, pombos, preás da índia, uma cabra e até mesmo uma jumenta.

Como o quintal era grande, dava para criar muitos bichos. Desse modo, alguns de meus amigos podiam criar seus animais junto com os meus. Assim, parte de nossas tardes acabava sendo momento de envolvimento e cuidado com esses animais. Meu quintal significava a roça que não podia estar com muita frequência por conta da escola. Logo, tratei de transformar o espaço que tinha num lugar que fosse favorável para continuar ligado, mais diretamente, com as coisas que estavam vinculadas aos contextos rurais nos quais fui criado. Era uma forma de deixar que uma roça existisse e se configurasse em mim. Percebo que essa era mais uma maneira de me fazer abertura para um ser que se fazia presença nas minhas relações com o rural. A manutenção de uma vida constituída entre buscas e fazeres que foram sendo (re)significados ao longo do tempo, mantendo uma latência, cada vez mais pulsante dentro de mim, que reiterava minha condição de abertura. Percebo que, como no poema de Manoel de Barros (2009), o deserto que havia em mim se caracterizava por uma necessidade de busca por aquilo que pudesse sustentar minha condição de ser e se propusesse como espaço neste ser a partir de uma proposta instigadora de um fazer-se abertura constante.

Abandonar minha casa na rua, como o caracol deixa sua casa na pedra e vai à procura de paredes, simbolizava para mim a construção de um espaço feito no meu interior. Este espaço estava fundado no meu ser-no-mundo, me colocando a pensar numa proposta mais

característica da investigação narrativa que estou propondo-me a desenvolver no presente, em que discuto e reconfiguro as formas de entender esse processo no qual estava lançado. Sendo assim, vou narrando a vida e notando que este espaço construído no interior de meu ser-no-mundo é equivalente ao que proponho na investigação narrativa, como compreensão de ser-na-roça que se institui nas relações que as pessoas desse lugar estabelecem, como modos de significar e simbolizar suas existências na roça a partir dos sentidos que o vivido propõe.

A partir disso, passei, então, a apurar minha visão de Fontana e me distanciar mais um pouco de minha realidade para tomar como maneira outra as perspectivas de ver, ouvir e sentir o que as paredes nuas e sujas de idade e vento podiam revelar para mim. Essas paredes representam aqui, as miudezas que eu procurava na cidade. O que mais conseguia ver eram as coisas consideradas como mais (in)significantes. Para essas coisas ninguém dava muita atenção. Essas coisas não têm como ser representadas, pois pareciam existir apenas para mim e com a linguagem que tenho, de modo que percebo que não daria conta de apresentá-las. Era um modo próprio de valorar as miudezas que encontrava na rua. Eram como pernas de moscas e grilos, como na poesia de Manoel de Barros (2009).

Cabe ainda ressaltar que, como o mesmo movimento realizado pelas lesmas, eu saía à procura de outras paredes. Procurava outras formas de instituir a roça na rua. (Re)significava o rural conforme o que compreendia das relações, e do que sentia a partir daquilo que imperava em meu ser, desencadeando um jeito próprio de lidar com coisas que se encontravam, mais especificamente, no campo do afeto. A maneira como as pessoas se tratavam e me tratavam, o afeto construído nas relações com os amigos e seus familiares, as orientações das professoras, os aconselhamentos de uma pessoa mais velha.

Percebo, a partir de minhas narrativas, que tudo isso significava formas de sustentar uma condição de abertura para o ser que se manifestava em meu ente de acordo com o que conseguia nutrir do espaço rural dentro de mim. Trazer a representação da roça em meu interior e como possibilidade de um fazer-me abertura para o ser instituía uma condição outra de ver, ouvir e sentir a rua e os elementos de urbanidade que se complementaríamos como as ruralidades que habitavam em mim.

Minhas experiências como sujeito de gênero e sexualidade em contexto rural foram construídas em meio a ocultamentos de desejos referentes à minha identidade de gênero e sexualidade, que era revelada entre o que era constitutivo de meu ser e o que realmente se legitimava pelo reforço de uma masculinidade centrada nas concepções da heteronormatividade, que sempre ditou e indicou o que o menino tem que ser e fazer para ter legitimação a partir do que a sociedade em que vivemos, concebia como homem. Assim,

desenvolvia as atividades de manejo dos animais, abastecia a casa de água, organizava o cavalo e a carroça de burro para as necessidades referentes às atividades da roça. Entre essas obrigações eu encontrava momentos para as brincadeiras e outras diversões. Entre tais brincadeiras e diversões me encontrava em meio a desejos eróticos por meninos, mas essa condição de meu ser não tinha permissão para revelar-se, pois era motivo de muita chacota e amoralidade para quem demonstrasse.

Passei a sublimar alguns desejos, tentando me controlar, mas nada disso adiantava. Era latente a condição de meu ser. Como não podia me desvincular da minha identidade de gênero e sexualidade, passei a transitar entre o permitido e o não-permitido. Produzi uma identidade de gênero conforme o processo cultural que estava instalado na concepção de homem e mulher fundamentada por binarismos e ambivalências, tendo que forçar um querer que não queria. Não podia contar nada a ninguém nem podia contar com ninguém. Era uma situação silenciada. Acredito que muitas pessoas próximas percebiam, mas fingiam não perceber como uma forma de condição e imposição de uma identidade forçada pelo modelo social. Como eu tinha medo de anunciar mais claramente, algumas pessoas se encarregavam de querer adiantar muitas questões de minha vida de um jeito muito perverso. Assim, apareciam falas do tipo: “Cadê a namorada?”; “Engrossa essa voz!”; “Parece que não é homem!”; “Se andar com mulher vai virar viado!”; “Tu é mole demais! Parece uma mulher!”.

Existiam outras expressões que eram tomadas no sentido de determinar que homem não era uma constituição dos modos de masculinidade outros, que se distinguiam dessa masculinidade tóxica. Isso vai sendo perpetuado como sinal de inferiorização das outras formas de ser homem e mulher. É uma maneira de impor uma construção de sobreposição de gênero e sustentar as sociedades mantenedoras do patriarcado, demarcando categorias que deveriam estar subalternizadas às outras como forma de inferiorização de grupos minoritários constituídos pela diferença a partir de reconhecimentos identitários que não estão entendidos conforme os fundamentos que foram instituídos como únicos e aceitos pelos grupos hegemônicos.

É importante destacar que no período em que cursava as Séries Finais do Ensino Fundamental o processo de afastamento da escola era constante. Eu enfrentava um dilema muito grande, pois ficava entre as obrigações da vida escolar e as atividades que gostava de desenvolver na roça. Como o ambiente da escola passava a reforçar estereótipos e preconceitos em relação ao meu jeito de ser e me comportar, acabava performatizando meu jeito de menino, atendendo ao padrão aceito socialmente. Nos espaços da roça, havia também uma construção cultural que demarcava um jeito próprio de menino, então, fui produzindo

modos de ser a partir desse processo cultural. Tal produção pode ser considerada como possibilidade de uma vida inautêntica.

Desse modo, aprendi a lidar com as situações em que o preconceito estava revelado nos espaços da escola bem como na roça. Assim, consegui perceber que era necessário valorizar mais os estudos sem precisar me desvincular da roça e do que sempre desenvolvi neste espaço. Então, comecei a frequentar todas as aulas e cumprir com bastante dedicação todas as propostas que professores/as lançavam. Isso se intensificou mais no período do Ensino Médio. A cada atividade realizada, debates e apresentações no Curso de Magistério que me envolvia, a docência ia sendo desabrochada em mim. Logo, no meu segundo ano de curso realizei uma atividade de observação numa classe multisseriada com estudantes adultos e esta era composta pelas turmas de 2^a e 3^a séries primárias³⁰, que atualmente equivalem aos 3^o e 4^o Anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Por ter me desempenhado bem nesta atividade, o professor regente passou a me pagar para que assumisse a turma durante o resto do ano. Nesta época eu tinha 16 anos³¹, a turma funcionava no turno noturno e estava vinculada a uma escola estadual.

Isso foi estimulador para minha formação no Magistério, pois estudava e buscava propostas de contextualização, considerando a idade das pessoas, pensando maneiras como poderia desenvolver com a turma o processo de leitura e escrita. O afeto era a grande questão que me ajudava a conduzir uma turma multisseriada com pessoas numa idade de 15 a 50 anos. Em meio a esse processo do curso de Magistério, minha mãe precisou ir morar em outro município. Minha irmã já não morava mais com a gente, então, fiquei sozinho. Minha vó Rosinha e tia Neuza me acolheram em suas casas. Dormia na casa de vó e fazia as refeições na casa de minha tia. Foi um período difícil. Passei a trabalhar na roça, carregando leite para vender na rua e também para a desnatadeira³² de meu tio.

Estagiava, estudava e ainda desenvolvia essa atividade na roça. Isso foi muito valioso para que eu pudesse entender que meu empenho nos estudos seria uma condição de lançar-me no mundo. Era meu ser sendo instituído pela minha condição de ser-mais, ampliando o campo de minha circunvisão, redimensionando a vida de acordo com meus projetos de si. Era um caminhar no barro, enfrentando as incertezas de uma construção de relações significadas por

³⁰ Com a implantação do Ensino Fundamental em 9 anos, essa nomenclatura mudou. Elas equivalem agora ao 3^o e 4^o Anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

³¹ Nesta ocasião, era uma atividade informal com consentimento da diretora da instituição por duração de um trimestre.

³² Fábrica de queijos e requeijão artesanais.

meus processos de subjetividade e intersubjetividade para tornar-me professor numa representação do vivido nas inseguranças provocativas de um lançar-se no mundo.

Para muitas pessoas da roça, afirmar uma vida autêntica decorre de como habitar o lugar representa para si compreensões que permitem a reunião de simbologias de suas vivências na roça e desencadeiam o processo de produção da experiência relacionado aos modos como essas pessoas demarcam suas existencialidades na roça, como evidencia a narrativa da professora Damiana-Acauã:

Eu nasci neste lugar, não me vejo morando em outro lugar, até porque quando eu nasci na roça, não foi aqui nesse mesmo município, foi no município de Mairi. Mas nasci na roça e valorizo as coisas da roça, o levantar cedo, o cuidar dos animais, são essas minhas escolhas, não me vejo em outro lugar sem fazer isso. Vou pra a escola, quando chego vou ajeitar a comida para os animais, tem vaca, galinha, porco e a plantação, é assim que eu gosto. Isso também dá certo muito bem em meu trabalho, porque as crianças têm a mesma linguagem. São pessoas que também vivem na comunidade e que tem galinha, porco, horta, é uma língua que a gente entende o outro. Isso aí gera resultado positivo. (Damiana-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Para a professora Damiana-Acauã a construção de sentidos que representam o viver, sentir, pensar e narrar a roça se apresenta pela ênfase que dá para seu sentimento de pertencimento ao lugar, afirmando uma vida autêntica e sua forma de produzir modos de habitar a roça. Os modos de habitar a roça constituídos por Damiana-Acauã evidenciam o desvelamento do ser-na-roça pela maneira como o ente é lançado e provocativo de uma abertura decorrente de acontecimentos que vão se dando numa presencialidade do ser-sendo.

A experiência do vivido, ao longo de minha trajetória de vida-formação-profissão, esteve enredada o tempo inteiro a partir de exposições, afetamentos e provocações desencadeadas pela presentificação de um ser-docente que desde sempre produziu formas de habitar a docência sem antes compreender mais claramente como fui sendo direcionado a fazer o que faço hoje, que está fundamentado nos modos como vejo, ouço e sinto o mundo.

Ao narrar este processo de um caminho da experiência, consigo perceber como esse movimento transformativo se deu, compreendendo motivos que me provocam a pensar a educação como possibilidade e abertura para o ser, pois a educação e seus processos formativos são como espaço instituído pela presença que cada ser busca no seu próprio ser-no-mundo.

Neste sentido, a experiência é como caminhar pisando no barro, pois não há previsão do que está sobreposto pela lama. No barro existe o ocultamento das coisas numa camada

mais sólida abaixo dele que, a depender do lugar, pode ser profunda ou mais rasa. A partir das discussões apresentadas por Larrosa (2019, p. 69), entendo que o ser da experiência é presentificado na força e significação daquilo que acontece nos intervalos e inconstâncias, que se apresenta para nossa condição do que não se sabe com o que consideramos saber:

A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que acontece”, por isso não pode se resolver em dogmatismo. A experiência tem a ver com o não-dizer, com o limite do dizer. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que dizer”, por isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer.

Com isso, somos sempre convocados pelo ser que produz experiência para pensar que as formas de dizer da experiência estão centradas nas perspectivas de uma presença que provoca abertura nos entes, oferecendo possibilidades de sentir o que se passa no lugar desse intervalo e inconstância, que há entre o dizer e o não-dizer responsáveis pelos acontecimentos que nos sucedem como forma própria da produção de linguagem autêntica e singular, elaborada para representar e instituir o vivido que se constituiu experiência.

Por compreender que a experiência se elabora em forma de relato, posso reiterar que as narrativas apresentadas e tecidas aqui sobre meus percursos de vida e formação são abertura e possibilidade de manter a elaboração da experiência centrada naquilo que se apresenta como incertezas provocativas da manifestação do desconhecido, que vai sendo descoberto e desencoberto nos processos de vida que vão se dando. Isso só se passa com quem se lança no mundo e se dispõe às diversas maneiras provocativas dos modos de exposição, entrega, doação e reunião do que está evidente no campo de sua circunvisão com o que ainda não se apresenta com tanta evidência, mas que já existe por perto. Assim, não conseguimos relatar uma vivência qualquer como se esta fosse experiência. Somente é possível relatar o que está significado no tempo narrado e tempo da narrativa o que se constituiu experiência.

As perspectivas formativas que concebo como importantes para esse meu ser-docente foram sendo instituídas pelas experiências do vivido, através dos atravessamentos da docência em minha condição de ser, desencadeada a partir da proposição de um ser-mais, evocado e provocado pelas narrativas do outro, que evidenciava as experiências logradas no desenvolvimento de seus fazeres na docência e, também, do ser-docente que habitava nessas pessoas, com quem pude apre(e)nder um tornar-se professor. Por isso, cabe desvelar a

respeito de como eu via e acompanhava as formas com as quais Tia Neuza e meu primo Adé³³ representavam seus modos de ser professora e professor em classes multisseriadas, situadas em comunidades rurais, pois ao narrarem para mim sobre suas experiências na docência revelavam um jeito apaixonado e apaixonante de fazer o que faziam, bem como enfrentavam e lidavam com as dificuldades da profissão. Eram momentos em que tinha oportunidade de conhecer como os dois desenvolviam a profissão docente, suas maneiras de estabelecer relação com as crianças considerando o fator de sempre demonstrarem uma preocupação com os contextos de vida e condição social dessas crianças e das comunidades na qual moravam.

Além disso, eu conseguia observar atentamente como eles planejavam suas propostas didáticas e o jeito de articular seus fazeres no cotidiano da sala de aula, desenvolvendo suas práticas e intervindo nas questões de dificuldades apresentadas por seus/as alunos/as. Narro esses acontecimentos a partir dos relatos que constantemente ouvia deles ao apresentarem suas experiências, bem como através das oportunidades que tive ao assumir por alguns períodos a turma de Adé, além de ter acompanhado tia Neuza nos momentos que ia para a escola. Tais acontecimentos vão além das representações que apresento com minhas narrativas. Eles são apresentados pelo professor Sebastião-Acauã quando narra as relações que constitui com as pessoas da comunidade:

Eu posso dizer o tanto que eu fui querido, não só aqui Nova Esperança por minha família, mas também no município, minha comunidade pequena, comunidade na qual eu moro e me identifico muito, o tanto que a gente é querido, porque também a gente tem uma caminhada muito grande e muito longa com essas pessoas, eu me lembro que no meu período de professor de alfabetização, hoje meus alunos estão todos formados, a maioria já fez faculdade, tem vários exemplos assim deles que saem para fora aí quando chega de Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, me encontram é aquela festa, aí o professor vai começar a lembrar aqueles casos que aconteceram na sala. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Ser professor/a em comunidade rural e viver na roça é se comprometer com três ou quatro gerações em efetivo exercício docente. Temos a oportunidade de acolher como alunos/as os/as filhos/as do/a filho/a e neto/a do filho/a da geração que é nossa contemporânea. Os processos docentes na roça vivenciados por dois lugares: o meu, como aquele que acompanhava uma tia e primo professores/as, produzindo compreensões de como percebia as relações estabelecidas e o cuidado nestes processos, e o lugar que Sebastião-

³³ Ser-sensível, professor da Educação Básica que desvela seu ser-docente pela compreensão de que a relação entre professor/a e aluno/a acontece pelo campo do afeto e do acolhimento.

Acauã toma para mencionar esses processos e o movimento de ser afetado pelas relações que produzia na docência.

A partir disso, posso mencionar que vivenciava a docência de muitas formas diferentes ao longo de minha vida, podendo conhecer espaços escolares organizados de acordo com a realidade e os modos de fazer próprios de cada um/a. Neste movimento, conseguia ver e perceber a distinção entre o fazer docente a partir de perspectivas diversas, modos de afeto presentificados nas relações que cada uma dessas pessoas estabelecia com as crianças. Isso se mostra para mim como uma questão de co-formação que provocava um lançar-se na docência, alimentando meus desejos de ser-docente a partir do modo como testemunhava essas duas pessoas de minha família e algumas de minhas professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, nos valem das narrativas de vida para apresentar aquilo que se configura como nossa experiência. Logo, o que está sendo narrado, relatado são acontecimentos que representam a experiência que produzimos e não a experiência em si. É por este motivo que vou apresentando minha história de vida-formação como uma tessitura que vai sendo enredada a partir de compreensões sobre a constituição da experiência que me provocou exposições do que se passou comigo e daquilo que me tocou.

De acordo com o que vai se tecendo no movimento dessa narrativa de minha vida, vou percebendo a significação do processo reflexivo que sou provocado a fazer a respeito do ser que se apresenta no ente que sou num tempo presente. Isso compõe uma dimensão que vai sendo configurada pelas narratividades, que aqui trago como sentido de narrar, sendo desencadeadas por um saber da experiência que proporciona um trans-ver meus percursos formativos de outro lugar que simboliza dois tempos.

O primeiro é o tempo do distanciamento proposto pelo movimento de buscar no biográfico-narrativo entendimento a respeito de pontos e intersecções que foram sendo construídos a partir das relações subjetivas e intersubjetivas, de acordo com o modo como nos envolvemos com o outro, com nossos espaços de vida e com quem somos. O segundo é o tempo que ocorre dentro do primeiro tempo. É um tempo que se mostra no próprio movimento de distanciar, que se dá quando evocamos, intencionalmente, as coisas e os espaços que compõem nossa circunvisão para deslocar nossas formas de ver, ouvir e sentir o que já se encontrava exposto e reunir com o que se fazia oculto nas sombras daquilo que estava exposto.

Esses dois tempos acontecem simultaneamente, numa relação de interdependência e são importantes no movimento feito ao narrar o vivido, de modo que sejam evidenciadas as

significâncias de interpretar como nossa trajetória de vida e formação revela formas de compreensão de nossos contextos de vida, fazeres da docência e posicionamentos políticos de um ser instituído pela condição de ser-mais. Essa é uma questão fundamental que ao tomar a narrativa de vida nos apresenta uma dimensionalidade da reflexão sobre o vivido. E, através de um entendimento do que Pineau e Le Grand (2012) discutem sobre a hermenêutica da consciência histórica, nos é possível compreender epistemologicamente como as histórias de vida passam a ser entendidas como passagem de uma experiência instituída pelo vivido e significado pelas relações interdependentes entre as pessoas para uma condição de existir que é construída historicamente.

A dimensionalidade apresentada pela narrativa de vida como espaço de reflexão para busca de compreensão sobre o vivido, como forma de pensar nossas condições de existir e habitar os lugares que habitamos, se estrutura pelo modo como podemos narrar esse vivido, que Pineau e Le Grand (2012, p. 112), reiteram como presente histórico.

A chegada desse presente histórico pontua, sem dúvidas do modo mais específico e em primeiro lugar, o acesso à historicidade pela via das histórias de vida. Esse acesso não se acha concluído. Resta o futuro que esse presente abre como horizonte de expectativas, capacidades de projeção e também ponte de construção. É, então, importante explorá-lo ainda mais.

Apresento aqui uma retomada sobre como significo a experiência de narrar a vida num presente histórico por perceber que o movimento de reflexividade formativa emerge de um processo narrativo desencadeado do movimento biográfico-narrativo como possibilidade de tomar as narrativas como abertura para a presentificação de um ser da experiência que revisita pontos para compreender-se na sua condição de ser-mais. Com isso, fica evidente que o próprio ato que desenvolvo ao narrar minha história de vida e formação se coloca para mim como projeção de um futuro que se sustenta no presente.

Este presente histórico representa o como instituo acontecimentos do passado que compõem o vivido. Dessa maneira, a narrativa se apresenta também como a possibilidade de ampliação dos horizontes que nos permitem a elaboração de um projeto de si que vai sendo perspectivado conforme as significações que pude fazer sobre esse presente histórico que aparece no que é narrado.

Tomar a vida como elemento narrativo nos propõe um movimento de distanciamento de nossa condição de narrador/a para uma dimensão da análise, que nos oferece oportunidades para uma contemplação fundamentada em princípios epistemológicos, nos ajudando a pensar

sobre esse vivido num tempo presente como movimento instituído pelo processo biográfico-narrativo. Este tempo presente se mostra na forma como reunimos dimensões do tempo vivido que congregam entre si para nos oferecer ferramentas que serão necessárias para melhor compreensão de cada nó que foi tecido nas redes de sentidos e significados que vamos produzindo ao longo dessa vida que se coloca como evidência, numa narrativa constituída através de um movimento de pensar caminhos da experiência.

2.2 AUTOBIOFORMAÇÃO: PROCESSOS FORMATIVOS CONSTITUÍDOS E REDIMENSIONADOS PELO VIVIDO

O movimento de narrar-se, compreendido a partir do processo biográfico-narrativo que traz à tona um narrar de si como possibilidade de reflexão formativa, que tem centralidade nas relações que construímos com os lugares que habitamos, com nossos pares e com as experiências constituídas ao longo de nossa existência se propõe abertura para o ser-docente numa perspectiva da afirmação de um fazer docente autêntico que toma aquilo que é próprio de nossos lugares de vida como elemento fundante nos processos de construção de sentidos e significados para desenvolver a docência na roça. Este processo de narrar a vida se apresenta como oportunidade formativa, orientada por modos de pensar narrativamente sobre ser-docente a partir de uma presencialidade do ser-na-roça de professores/as que vivem na roça e desenvolvem a docência, tomando a experiência de habitar a roça como influência do habitar a profissão docente.

A autobioformação insurge no seio da abordagem biográfico-narrativa como elemento fundante a partir da perspectiva associada à possibilidade da afirmação de uma vida autêntica e constituição do ser-docente que se apresenta como condição provocativa de um entendimento sobre um formar e formar-se na roça, evocados pela presença do ser. A autobioformação nos propõe uma transgressão da nossa condição de ser motivada pelo ser-mais, que se apresenta como um movimento instituído a partir do vivido. Neste caso, auto-formar-se com o vivido, na vida, com a vida. Autbioformação se coloca como uma perspectiva que não representa apenas uma formação pautada nas narrativas de vida, mas como categoria que toma os processos de vida e suas formas de significação do ser como mote para compreensão da possibilidade existencial das pessoas que são e se colocam como abertura.

O professor Geni-Acauã desvela em suas narrativas sobre a roça compreensões decorrentes da instauração dos processos vividos na docência, mencionando como seu mundo

circundante está representado, anunciando como as insurgências de um rural (re)significado se apresenta como proposição de um ser-docente que se faz no fazer-se de um demorar-se provocativo de sentidos que constituem as experiências produzidas no habitar a roça:

A gente que trabalha na área de geografia somos conhecedores dessa relação que ocorre no campo e na cidade, ou seja, a cidade e a roça. Então, no Brasil é fortíssimo nessa parte. Naquela cidade grande tem pessoas que trabalham na roça. Várzea do Poço como uma cidade que tem a identidade totalmente rural, considerando os requisitos que pressupõem para uma cidade urbana, em Várzea do Poço não tem. Então essa relação que as pessoas da roça e da cidade têm, deve ser muito valorizada. Tenho um respeito muito grande por aquelas famílias que são muito grandes que trabalham e vivem fazendo o alimento que vai para a própria cidade, principalmente aqueles que são produtores familiares do município, pessoas muito inteligentes. Se tiver alguém na cidade que pensa que por viver no campo não tem capacidade ou um grau intelectual, tem sim. Tenho vários colegas meus aqui que estão dando um show no campo, na área de produção, na produtividade, digamos assim, é um valor invejável na questão desse desenvolvimento, das práticas, as novas técnicas de produção que a gente vê aqui no campo são muito boas mesmo. Sei que na cidade também tem pessoas inteligentes, sabemos que têm pessoas muito inteligentes lá no comércio, em outros serviços, mas no campo também tem, ou seja, cada um no seu quadrado, mas todo mundo sabe dar o seu recado. (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Narrar a vida na roça a partir de uma perspectiva da afirmação de modos próprios de habitar o rural, tomando como fundamento o reconhecimento das potências do lugar, bem como das possibilidades de ressignificação da roça numa proposição de complementariedade com outros espaços e culturas, se mostra aqui como abertura para o ser-na-roça instituído na presença, revelando como o processo de autobioformação se institui pelos movimentos constituídos a partir das experiências que cada professor/a logra na e pelas relações com o lugar habitado e com as pessoas de seu convívio.

É desse reconhecimento da potência do lugar que demandam as muitas maneiras de valorização dos modos de vida, produção e cultivo na roça como oportunidade de reposicionamento desse rural, pelo entendimento sobre fazeres próprios e específicos de uma comunidade que vai sendo reinventada com base nas tradições e traduções propositivas da construção de experiência desencadeada da presencialidade do ser. Isso se coloca como convocativo de um apresentar como vê, sente, ouve, pensa e narra seu espaço de vida a partir de uma afirmação e de uma caracterização próprias da roça, expondo formas de significar o lugar habitado e, com isso, convocar compreensões que são desencadeadas a partir daquilo que se revela das existencialidades na roça, caracterizando a autobioformação como espaço instituído pelo vivido.

É no movimento instituído pelo vivido que insurge o processo de autobioformação como provocação do narrar histórias de vida-formação-profissão, reconhecendo essa narrativa, grafada ou não, como abertura para a presentificação do ser que se estabelece nos entes que se lançam no mundo, sustentando nestas narrativas como veem, ouvem e sentem aquilo que se dá nos lugares que habitam. Isso significa que para narrar a vida e tomar tal narrativa como elemento autobioformador é necessário construir experiência a partir desse vivido. Então, o processo de autobioformação só acontece daquilo que é experiência. Por isso, a autobioformação se constitui no percurso que fazemos no caminho para a experiência.

Compreendo que a autobioformação insurge do que Pineau e Le Grand (2012, p. 127) tomam como auto-bio-história, por ser algo que não está no plano do efetivado, já que se encontra em andamento e é um contínuo que se faz, refaz-se, fazendo-se. “A auto-bio-história inscreve-se nessa ecologia da história, a da construção progressiva e permanente das relações sociais e físicas que fundam um *habitat* humano. Ela se inscreve nessa ecologia, abrindo-a para a construção de sentido do curso da vida de cada indivíduo”.

Sustentada pela perspectiva biográfico-narrativa, a proposta de uma autobioformação como oportunidade formativa, instituída pelas narrativas de vida, acontece nas relações experienciais inerentes aos ciclos sociais e individuais que representam e instituem um tempo narrado e o tempo da narrativa como estruturas referenciais de uma formação desvelada pela própria história de vida. Assim, entendo que essa perspectiva da autobioformação, vinculada à essa construção progressiva e permanente, que ressoa do âmago da auto-bio-história, autoriza as pessoas da roça a narrarem suas histórias de vida e tomá-las como elemento constitutivo de seus processos formativos, isso tanto no âmbito do individual como também no coletivo. Não sendo necessariamente uma ação pautada somente no gráfico.

É relevante acrescentar que a autobioformação se faz num movimento que confere sentido à condição do existir em uma realidade em que há proposições de um significar a vida a partir do campo de circunvisão que cada pessoa demarca para si. Isso amplia nossas formas de interpretar a vida narrada, considerando acontecimentos que se dão e são provocados pelos modos de distanciamento que cada ente que narra toma para si, como circunstância da presença do ser.

Tomar a autobioformação como um movimento que nos possibilita pensar o caminho da experiência, como circunstância da presença do ser, nos possibilita entender a potência que as narrativas de vida, vinculadas ao processo autobioformativo, apresentam como compreensão de um ser-fazer que demarca posicionamentos políticos de um ente direcionado pela presença de um ser-mais que se aproxima daquilo que representa, em sua realidade de

vida e existência, motivos para enfrentar o que, socialmente, ameaça essa existência e a presentificação do seu ser.

O processo de autobioformação é decorrente dos percursos de vida-formação desencadeados pelo pensamento do sentido. Assim, é a partir do pensamento do sentido que conseguimos compreender, o movimento que nos provoca abertura do ser-docente, conduzido por aquilo que o faz acontecer, o toca, o expõe, oferecendo elementos de um constituir-se num caminho do pensar. A respeito do pensamento do sentido neste processo, busco um melhor entendimento quando Heidegger (2012, p. 59) expõe que “[...] os caminhos do pensamento do sentido sempre se transformam, ora de acordo com o lugar, onde começa a caminhada, ora consoante o trecho percorrido pela caminhada, ora conforme o horizonte que, no caminhar, vai se abrindo no que é digno de ser questionado”.

É a travessia que nos mobiliza a utilizar o vivido como lastro para a instituição da nossa história de vida como movimento de autobioformação. É no acontecimento do que nos passa na caminhada que nos propomos a realizar a construção de sentidos e significados que provocarão abertura do ser-docente. Isso colabora para a ampliação de nossas condições de ver, ouvir e sentir o lugar que habitamos e como nos utilizamos dessas condições para desenvolver a docência.

O pensamento do sentido é a condição efetiva de um ente que se coloca à disposição do ser e está constantemente desenvolvendo-se a partir de como demora-se nos espaços que existe e com as coisas que consideram importantes no seu existir. Este desenvolver-se constantemente vai sendo significado aqui pelo processo de autobioformação que me proponho fazer, ao ser provocado numa condição de ser-mais, pensando a partir de minha história de vida que enfoca a trajetória de vida-formação-profissão, como busco pensar os sentidos do vivido para demarcar posicionamentos, fazendo-me abertura constante para meu ser-docente.

A autobioformação se institui no processo de narrar a vida como elemento anunciativo e, também, acomodador de um ser que se desvela no que aparece e se oculta neste processo. Neste sentido, vou narrando minha vida e o que consegui significar a partir do vivido e com minha produção de experiência. Evidencio aqui que minha vida diante de meu envolvimento com as instituições de ensino, seja como professor ou como estudante, ia se organizando conforme as vivências na rua e na roça que conseguia (re)significar. Assim, ingressei no curso de Pedagogia e no mesmo ano consegui uma vaga para professor de Educação Artística em meu município. Passei, então, a ter o contato com alunas/os da rua e da roça.

No decorrer de minha atuação como docente nas Séries Finais do Ensino Fundamental percebia que havia uma separação muito visível na escola. Tal separação se dava por variados aspectos como questões de gênero, espaço geográfico de origem, situação econômica e condição étnico-racial. Como narra o professor Geni-Acauã, “[...] no Brasil [...] há um preconceito de ordem geográfica ainda, a nível nacional quanto a nível local, se você mora no Sul tem um preconceito sobre o Nordeste, você é discriminado e, quem mora na cidade tem preconceito com quem está na roça, é local e nacional” (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020). Essa concepção está permeada em nossa cultura, onde aprendemos o tempo inteiro a nos inferiorizar por ser da roça e estudar nas escolas desse lugar. Tudo isso decorre de demarcações fundadas pela manutenção do binarismo sustentado pelas lógicas do capitalismo. Com isso, fui vivenciando processos de invisibilidade e ocultamento das diferenças ao longo de meu percurso na docência.

Minha prática era desenvolvida a partir de elementos que considerassem as histórias de vida desses/as alunos/as na tentativa de respeitar algumas especificidades e buscar condição para realizar um trabalho docente que estivesse pautado em princípios da educação inclusiva e da diversidade. Contudo, passei a atuar como Coordenador Pedagógico na mesma escola, onde pude colocar em prática, de maneira mais abrangente, muitas coisas que acreditava e que sempre discuti com meus colegas de trabalho.

Em paralelo às minhas atividades de coordenação pedagógica surge a possibilidade de desenvolver um trabalho de apoio e acompanhamento mais ligado ao social. Envolvi-me com as propostas do Programa Todos Pela Alfabetização – TOPA. Uma oportunidade de retomar um fazer docente com jovens e adultos/as nas escolas rurais. Uma proposta que me motivou a pensar modos de contextualização para o desenvolvimento do processo de alfabetização das pessoas da roça que foram privadas de estudar quando mais jovens por variados fatores.

Esse envolvimento com jovens, adultos/as e idosos/as de comunidades rurais se apresentou como um re-encontro com o que vivi no início de minha experiência na docência. Era outra condição na qual podia me valer do pensamento do sentido para compreender que era uma circunstância de um modo outro de ressignificar meu ser-docente. Com isso, podia perceber como as pessoas que habitavam territórios rurais eram privadas do acesso aos serviços públicos, bem como suas condições de vida eram marcadas pelo encaminhamento ao trabalho, deixando a escola em função da necessidade de manutenção financeira da família ou por não poderem acessar o espaço escolar por algumas dificuldades de deslocamento, incompatibilidade com os tempos que são instituídos na roça. Isso fica evidente quando Geni-Acauã relata em sua narrativa como se dava a entrada na docência em contextos rurais:

Minha trajetória na Educação começou por volta de setembro de 1984. Eu estava fazendo era sétima ou sexta série. Naquela ocasião qualquer um entrava na Educação, não era observado no sujeito o nível de escolaridade dele, se o cara é esperto na escola, coloca ele lá. Isso aconteceu comigo. Fui convidado para tomar conta de uma turma de uma colega professora Lene, ela trabalhava com duas primeiras séries, hoje é o 2º Ano. Ela resolveu tirar uma folga no mês de setembro e perguntou se eu teria coragem de assumir uma turma. Eu, um jovem com 17 anos de idade. (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Ser professor/a em comunidade rural carrega marcas de uma entrada informal na profissão, revelando a precarização e a negação da docência na roça pelo lugar da legitimidade profissional, de modo que o rural vai sendo associado a um lugar em que a vida humana possui um valor muito inferiorizado, onde qualquer coisa serve como tapeação para as pessoas da roça. Apesar disso, também ser uma realidade de centros urbanos, nos espaços rurais se intensifica. Essas sempre foram tentativas que sustentaram e, em muitos casos, ainda sustentam propostas governamentais quando se trata do que precisa ser oferecido para os povos da roça.

As propostas de oferecimento de serviços educacionais nas localidades rurais sempre são muito precárias, em muitos lugares inexistentes. Então, as pessoas da roça necessitam se deslocar para outras localidades mais próximas que oferecem os serviços ou irem até a cidade onde busca do que precisam. Isso se coloca como grande desafio para as famílias que habitam estes espaços, pois a perspectiva de buscar os serviços educacionais para as crianças se torna um processo cheio de dificuldades e empecilhos, resultando na desistência de muitas pessoas de localidades rurais. Conforme Mota (2019, p. 68), “[...] instala-se um processo peculiar à vida das pessoas que moram na roça e precisam se deslocar para estudar nas escolas da cidade, pois as escolas existentes nos contextos rurais, em sua grande maioria, só ofertam as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”.

A partir disso, pus-me a pensar de forma mais específica acerca das condições das pessoas que moravam na roça, numa proposição de buscar entender o movimento de deslocamento que meninos/as, homens, mulheres e idosos/as faziam e fazem para acessar os espaços da escola, fosse na rua ou na própria localidade em que viviam. Isso se apresentava como modo de deslocamento para acolher o outro, numa perspectiva de oferecer melhores oportunidades na construção formativa que buscavam.

Ao atuar como professor de Matemática fui motivado a cursar a Licenciatura em Matemática e me especializar em Psicopedagogia com habilitação Clínica e Institucional,

como possibilidade de compreender o desenvolvimento da aprendizagem e refletir sobre minha prática docente na direção de uma profissionalização. Cabe mencionar que em minha trajetória de vida-formação-profissão pude vivenciar um movimento muito importante no meu percurso como professor, quando tive oportunidade de desenvolver um fazer docente nos cursos de Pedagogia de uma instituição privada e também atuar como professor pesquisador no Plano Nacional de Formação da Educação Básica – PARFOR. A partir desse momento de envolvimento com professores/as da Educação Básica, numa formação em serviço e com estudantes que pretendiam seguir a profissão docente, pude compreender como as propostas curriculares, de funcionamento e organização das estruturas da Educação Básica estavam articuladas.

Destaco como esse movimento tornou-se formativo em minha vida, uma vez que possibilitava deslocamentos outros para entender como a profissão estava constituída nos municípios do interior da Bahia. Vale ressaltar que esse processo possibilitou uma reflexão sobre meu fazer docente na Educação Básica. Com isso, me lancei num caminho de pensar a experiência a partir daquilo que me envolvia como professor de quem pretendia ser professor/a. Essa questão me provocava à construção de autonomia docente, me impulsionando a pensar a profissão e meu fazer na docência de uma forma mais engajada e evocativa de uma redimensionalidade em meu projeto de si.

Desencadeava ou potencializava minha condição de ser e afirmar um fazer docente autêntico. Era uma proposição de busca por espaços que pudessem ampliar os horizontes desse meu ser-docente a partir da descoberta de desencobrimento e ocultação embutidos no campo de minha circunvisão. Após a conclusão do curso de especialização em Psicopedagogia, passei a desenvolver meu trabalho no Centro de Referência ao Apoio Pedagógico – CRAP³⁴, que me possibilitou ingressar no Mestrado Profissional de Educação e Diversidade – MPED. Assim, desenvolvi uma pesquisa sobre as diferenças nas escolas multisseriadas do município, tomando o conhecimento de si como espaço de formação nas escolas rurais, pois após análise documental percebi que um número muito grande de crianças encaminhadas ao CRAP era proveniente das escolas rurais do município.

Esta pesquisa originou a produção de um estudo intitulado *Conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferenças na docência rural*, resultante de uma pesquisa que gerou um plano de formação continuada para professores/as das escolas rurais do município. Cabe

³⁴ Proposta estruturada pela Secretaria Municipal da Educação do município de Várzea do Poço, em 2013, para atender crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e assistir àqueles que apresentam uma deficiência física ou intelectual e estão no processo de intervenção nas salas de Acompanhamento Educacional Especializado – AEE.

ressaltar que a proposta de apoio pedagógico no CRAP foi re-estruturada de modo que viesse a superar a visão de medicalização da educação e dar ênfase à valorização das diferenças existentes em nossas salas de aula. Atualmente sou professor da Educação Básica na rede pública de ensino, responsável pelas atividades do CRAP. Ministro aulas de Matemática em algumas turmas da Escola Recanto Colorido, que é vinculada à rede privada de ensino, destinando uma carga horária como diretor e mantenedor nesta mesma escola.

É importante destacar que minha formação como pesquisador tem uma forte contribuição das propostas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidades na Educação Básica – DIVERSO, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, pois tem sido uma experiência ímpar em meu processo de formação, já que sua proposta de estudo e discussão toma como lócus de pesquisa os espaços da Educação Básica em contextos de diversidade. Tal grupo se coloca como espaço formativo que me possibilita um aprofundamento em temas relevantes à minha formação docente.

Na busca por um maior aprofundamento em discussões e temáticas relevantes aos meus interesses de pesquisa, tomando como perspectiva metodológica a Pesquisa Narrativa, dando ênfase a um processo biográfico-narrativo, venho ampliando meus horizontes como pesquisador das questões sobre diversidade e ruralidades, nutrindo o desejo de desenvolver um estudo que possibilite compreender a importância de repensar o lugar da diferença nesses espaços, uma vez que as ruralidades contemporâneas têm trazido sentidos outros para pensarmos os modos de ser e viver em contextos rurais.

Por estes motivos, me proponho a pensar o vivido que se traduz através das narrativas de minha história de vida evidenciadas como produção de experiências logradas ao longo de minha trajetória como professor. Um ser presentificado com a oportunidade de ressignificar aquilo que emerge nessas narrativas através de uma construção simbólica do que insurge do tempo narrado no tempo da narrativa. Tomo aqui esse potencial de abertura como um movimento exercido constantemente, estando ancorado nos princípios da alteridade e do aprender com e no processo de disponibilidade para compreensão de si e do outro, onde não prevaleçam reforços de binarismos e sim de complementariedade.

Isso significa dizer que a valorização e a reafirmação de nossas identidades podem ser pensadas a partir dos nossos espaços de vida e da potencialidade das relações de intersubjetividades produzidas nos grupos constituídos pelos elementos da diferença e da subjetividade. Desse modo, são inúmeras as contribuições que um fazer docente poderá promover, seguindo por esse caminho de tomar a experiência como espaço de reflexão, para

pensar a docência na Educação Básica, articulada com o que acontece nos espaços de vida de quem se encontra na escola, bem como da comunidade em que a escola se encontra inserida.

Meu ser-docente vai sendo presentificado conforme as travessias que me proponho a fazer, caminhando para pensar a experiência como possibilidade estimuladora de pensar o processo de autobioformação como movimento propositivo e evocativo de fazer vir à tona condições de um biográfico-narrativo que signifique o narrar a vida e os processos de vida, instituindo-se numa circunstancialidade de um ente que se faz abertura em seu percurso de vida e formação.

2.3 (SEM)SENTIDOS DO MEU HABITAR A ROÇA: DEMORAR-SE NAS PARADAS

Habitar a roça significa, para mim, modos próprios e singulares de como compreendo meu existir. Acredito que essa construção do meu lugar habitado demarca minhas decisões e posicionamentos nos espaços de atuação. Por isso, narrar minha história de vida se colocou como uma possibilidade potente de rever meus percursos a partir daquilo que representou experiência e que evocou tempos e coisas necessárias para que eu pudesse entender por que faço o que faço e como tenho produzido sentidos para existir e resistir na roça. Com isso, vou entendendo o que provoca em meu ente abertura para um ser que busca em si mesmo razões para ser o que é, numa possibilidade transformadora que está vinculada a uma maneira de afirmar uma vida autêntica que se estrutura conforme a presença, que se efetiva no acontecer de minha vida num presente, reconfigurado pelo vivido e pelo que projeto desse meu ser que se manifesta a partir das formas como habito a roça.

Vale mencionar que, da mesma forma e com a mesma intensidade que habito a roça, esta habita em mim. E é através do pensamento do sentido que percebo essas formas e intensidades, pois quando não estou presente fisicamente nesta minha roça noto que busco reunir elementos do que significam sua presença e transporte para os lugares que estou. Me sinto ligado a tudo que meus modos de distanciamento me provocam, fazendo com que as coisas e os lugares que são alcançados por meu ver, ouvir e sentir ganhem novas perspectivas e sejam ampliados meus horizontes, propondo tais coisas e lugares de um jeito reposicionado no campo de minha circunvisão. Tomo o vivido como propulsor de minha formação docente, simbolizando meu pensar e reagir a partir daquilo que acesso em outros espaços que frequento e atuo, sendo proporcionadores de complemento dessa minha condição de existir. Habitar a roça se coloca como oportunidade de produzir meu espaço de vida conforme o que acredito. É

neste espaço que meu modo de ser próprio e autêntico se desvela, presentificado naquilo que faço e vivo diariamente.

Preparar as coisas na roça, me envolver com a lida desse lugar, cuidando dos cavalos, das galinhas, dos cachorros e de outros bichos que tenho em casa é uma grande situação provocativa de uma relação que envolve cuidados. Tais cuidados não estão apenas no âmbito do alimentar e do manejar seus espaços de acomodação, pois representam muito mais para nós que moramos em contextos rurais, tendo em vista que estabelecemos uma relação muito específica com tudo isso que se encontra nos espaços da roça. Observar as mudanças no tempo e nas coisas que se encontram no espaço natural impõe condições bem específicas de existência na roça. As temporalidades desse lugar demarcam formas de compreender porque as relações de subjetividade e intersubjetividade que produzimos com e na roça têm significância com o real que não está no campo do abstrato. São a coisa e o ser por eles mesmos. Isso possibilita uma construção de saberes no e com o lugar habitado, como narra o professor Sebastião-acauã sobre seus diálogos com seu pai:

A gente vê que essas pessoas da roça são pessoas muito inteligentes, eu posso citar o exemplo do meu pai, quando ele produzia, hoje não que a gente não produz mais farinha, mas quando a gente ia para a casa de farinha na roça do meu avô, ele falava assim: $\frac{3}{4}$ (três quartos) de farinha, $\frac{2}{4}$ (dois quartos). Então ele usava a fração, jamais ele imaginava que estava usando fração, $\frac{1}{4}$ (um quarto) de farinha, ele não usava aquilo. Hoje ele usa esse conhecimento na terra, ouço ele dizendo: - Mandei arar minha terra, arar $\frac{3}{4}$ (três quartos) de terra. Ele sabe que uma tarefa de terra é sessenta braças, mas ele não imagina que está usando fração com o termo que ele se expressa. (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Os movimentos que realizamos neste lugar de vida trazem à tona saberes e jeitos próprios de lidar com os fenômenos da natureza e ações humanas que descaracterizam o natural. Não entrarei nessa questão de intervenções humanas nos espaços naturais da roça, pois minha intenção aqui é apresentar como os sentidos e os significados de viver a roça e na roça são construídos. O sol e a lua demarcam, de maneira muito específica, a minha forma de vida na roça. Eles desencadeiam formas de como lidar com o tempo a cada dia que vivo neste lugar. O horário de cada atividade é determinado pela presença e ausência de luz natural. Por mais que elementos da urbanidade já se façam presentes na roça onde moro, não são determinantes dos fazeres e afazeres que realizo nesse contexto. Estes elementos têm representação própria e específica para cada pessoa que habita a roça conforme seus modos de significação e produção de sentido.

Com a presença de luz natural, alimento os bichos, realizo as atividades de cuidado e cultivo de algumas áreas de terra em que planto aquilo que servirá para minha utilização na alimentação, organizo o manejo de alguns desses bichos que tenho na roça, transito pelos espaços que necessito. Quando a luz natural se ausenta, é momento de recolhida, nada mais disso que demanda envolvimento com bichos e lavouras é feito. É um tempo reservado para quietação, recolhimento, acomodação do eu-ente.

O envolvimento com o cultivo da terra para a produção de frutas, verduras e grãos para alimentação acontece conforme a condição de ser-na-roça de cada pessoa que habita o espaço rural. Lavrar a terra para fazer esse movimento de cultivo e produção representa outros modos de relação consigo mesmo, com o outro e com o espaço de vida. Tal questão nos possibilita compreender a vida de outro jeito, que é distinto da compreensão de quem não vive isso. Significa dizer que todas as atividades que desenvolvo em outros espaços se orientam por minha relação com a roça. Meu ser-docente reúne coisas e simbologias desse meu existir na roça.

É relevante destacar que as atividades docentes desenvolvidas nos contextos rurais nas escolas mais isoladas somente são realizadas no decorrer do dia, justamente por ter a presença de luz natural. Essa é uma condição para que as crianças e jovens possam ir à escola, já que muitas delas seguem até o espaço escolar sozinhas ou em pequenos grupos, o que não seria muito seguro no período noturno. Entretanto, existem algumas escolas, instaladas em povoados e comunidades com um número considerável de casas mais próximas umas das outras, que contam com o funcionamento dessas escolas no período da noite, pois atendem alguns jovens e adultos que não cursaram ainda o Ensino Fundamental e trabalham no decorrer do dia. Cabe ressaltar que muitos/as dos/as jovens que querem estudar e não têm uma escola próxima de suas comunidades seguem para escolas mais distantes na rua ou em povoados que oferecem estudo no período noturno. Isso tem gerado incompatibilidade para moradores/as da roça, pois não são consideradas as temporalidades do rural.

No meu caso, que moro na roça e desenvolvo minhas atividades docentes na rua, necessito me organizar conforme o que a urbanidade me propõe, ou seja, preciso me adaptar aos horários e propostas das escolas da rua e das pessoas que vivenciam este espaço da escola neste contexto específico. Então, me condiciono aos horários e demandas do espaço no qual atuo como professor. Nisso, também existe uma implicação muito específica por ter a condição de gênero que tenho e vivenciar relações homoafetivas. Isso tem me provocado posicionamentos mais cuidadosos com o outro, bem como demarcação de lugar em relação à minha condição e identidade de gênero. Do mesmo modo, essas outras atividades reverberam

meu ser-na-roça e fazem com que eu tenha que pensar no intercambiamento entre o que acesso na roça e o que acesso nos outros espaços fora dela.

Noto que meu ser se presentifica a partir de como lido com cada espaço e relações estabelecidas, direcionando a realização de minhas ações e atitudes em decorrência do que acredito e me amparo, para justificar como penso a vida, bem como busco reinventar-me a cada circunstância de meu ser que se presentifica numa constância das influências que sofro levando em conta o que vivo na roça.

Considerando que só podemos habitar aquilo que construímos, é preciso entender que essa construção requer de quem pretende habitar um dado espaço um empreendimento semelhante ao cultivar e cuidar desse lugar. Na medida em que vamos construindo nossos espaços, fazemos um esforço para determinar circunstância de existência nele, significando nossas formas de ver, ouvir e sentir o mundo. Isso não significa dizer que um espaço habitado é aquele que edificamos como construção para nos abrigar. O lugar habitado está para além dessa proposta de abrigo. O lugar em que construímos nosso habitar reúne elementos e configurações próprias, que são desenvolvidas numa perspectiva de cultivo e cuidado com o que estou construindo e pretendo habitar, sabendo que quando nos propomos a construir um lugar e reunimos esses elementos e configurações próprias, já nos lançamos nele como forma de demarcar nosso habitar.

Essa construção permite nosso habitar apenas quando reúne sentidos e significados do nosso existir, que vai sendo impresso de um jeito bem peculiar por cada um de nós onde nos dispomos a viver acontecimentos que significarão nossas experiências e condições de existência. Estas vão sendo vinculadas ao movimento que tecemos e enredamos ao concentrar nossos esforços no sentido de um cultivar e cuidar desse lugar e das coisas que nele temos ou construímos para compor as redes de sentidos que são tecidas nesse construir para habitar e que ao habitar nos provocamos a reconstrução e a reconfiguração desse lugar habitado de acordo com o que vamos encontrando no caminho de pensar sobre a experiência do habitar a roça.

Sou à medida que habito, pois são as formas reunidas nesse meu habitar que representam minha vida e aquilo que me utilizo para produzir significado e sentido sobre minhas formas de existir no lugar que habito. É uma relação de mutualidade e alteridade entre meu ser e o espaço no qual este ser se presentifica e reconfigura seus jeitos de pensar e agir, criando possibilidades outras que podem potencializar as circunstâncias do habitar que é construído numa relação de interposição entre o percurso caminhado e as paradas neste percurso.

Construir o lugar habitado representa minha proposição de ser quem sou para configurar meu lugar de vida e existência de acordo com os princípios e simbologias que carrego ao longo de meu existir, o que demanda reunir elementos do vivido na infância, na juventude e o que temos no presente. É o cuidar do crescimento e dar tempo para que a coisa cuidada se mostre e se apresente conforme seu desenvolver no tempo cuidado.

Construir no sentido de proteger, cultivar e cuidar representa modos de atribuição de sentimentos, troca, mutualidade, doação, oferecimento e busca incessante de manutenção do que significa a reunião de coisas no âmbito do (sem)sentido, tomado aqui para representar aquilo que é próprio, sagrado, e por isto indizível, como maneira de construção do lugar no qual queremos ser e estar. Dessa forma, construir à medida que habito a roça está relacionado com meus modos de permanecer nas paradas que vou fazendo, no caminhar pensando a experiência. É um demorar-se nessas paradas que evoca minha condição de construir meu habitar a roça.

O demorar-se nos lugares e com as coisas revelam o desdobramento dos jeitos como instituímos a experiência do vivido. Demorar-se propõe um resguardar que possibilita compreender como habitamos os espaços que construímos não como edificações (HEIDEGGER, 2012) e sim como lugares que acolhem nossa manifestação como ser, propondo a nosso ente abertura constante. Meu modo de ser próprio e autêntico foi sendo presentificado a partir do que busquei reunir no meu demorar nas paradas³⁵ que realizei no decorrer de minha caminhada pensando a experiência. Demorar-se nas paradas que fiz na roça e na rua, durante a infância e a juventude, reflete nos (sem)sentidos que trago comigo como condição de ser quem sou.

Demorar nas paradas me instiga a pensar sobre os percursos de vida-formação que me propus a desenvolver, pois foram os jeitos de fazer, pensar e agir nessas paradas que qualificaram o demorar para construir meu lugar habitado. Hoje me deixo demorar na roça e espero a presença do ser que se manifesta em mim através da abertura que meu ente se faz, reunindo coisas dos (sem)sentidos da infância, da juventude e de um presente vivido. Por isso, me proponho a utilizar o que Manoel de Barros (2015, p. 41) apresenta sobre ascensão à infância como forma de buscar compreensões para aquilo que na fase adulta me amparo nas condições que acreditava ter como jeito de ser, por ver, ouvir e sentir na infância e, que insistem em fazer-se presença no meu ser-sendo:

³⁵ A expressão demorar-se nas paradas, traz uma significação a respeito da forma como contemplamos os processos de vida nos quais vamos nos envolvendo ao produzir as experiências, bem como nos propomos ver, ouvir e sentir as coisas que se encontram nos percursos que traçamos ao longo de nossa existência.

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,
 Foi que vi como o adulto é sensato!
 Pois como não tomar banho nu no rio entre pássaros?
 Como não furar lona de circo para ver palhaços?
 Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
 (Ausência da voz é *infantia*, com t, em latim.)
 Pois como não ascender até a ausência da voz –
 Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo –
 ainda sem movimento.
 Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes –
 ainda sem penugens.
 Por que não voltar a apalpar as primeiras formas da
 pedra. A escutar
 os primeiros pios dos pássaros. A ver
 as primeiras cores do amanhecer.
 Como não voltar para onde a invenção está virgem?
 Por que não ascender de volta para o tratamundo!

Na roça que habito, me proponho a ser criança numa forma de liberação da infância que ainda tem seus resquícios no ser que se manifesta na minha existência. Em meu caminho para pensar a experiência sou instigado a promover uma ascensão para a infância de modo a mantê-la viva. Isso no sentido de manter minha sensibilidade, deixar meu ser-sensível viver com a possibilidade de ver, ouvir e sentir de um jeito mais efetivo que me propõe abertura e, com isso, condições de ser afetado, tocado, exposto aos acontecimentos que o vivido propõe.

Enxergar o início das coisas, a descoberta dos verbos, o nascer dos nomes, é próprio da infância e, se faz presença nos espaços da minha roça. Assim, não posso abrir mão de um modo de vida que se propõe a meu ser um retorno, uma volta aos sentidos que produzi na infância e me permitiram construir o espaço que habito, sendo condição para ampliação do horizonte de possibilidades de modo a reconfigurar o campo de circunvisão que tenho. Não me permito fazer esse movimento como forma de saudosismo. Pelo contrário, ressignifico o vivido a partir do que consegui transformar no caminhar que realizei e que era provocativo do pensamento do sentido que foi sendo e será sempre modificado conforme os percursos que posso realizar.

A ascensão para a infância se apresenta como refazer o caminho, numa travessia que não representa volta pelos mesmos lugares, mas retornar com possibilidade de carregar consigo o que é necessário e significa a nossa vida e nos oferece condições de existencialidades, decidindo, então, qual caminho seguir, pensando a experiência que já foi instituída. O caminho representa um novo horizonte, que foi descoberto e representa formas

dinâmicas e contemplativas para condições outras de reaprender a ver, ouvir e sentir esse original das coisas que se apresentam na roça.

Produzir minhas formas de existência na roça, ter estabelecido uma relação homoafetiva com uma pessoa que complementava esse meu modo de existir pelo lugar provocativo de outras maneiras de ver, ouvir e sentir as coisas foi instigante por possibilitar deslocamentos diversos para meu distanciamento da roça como circunstância de compreender meu jeito de ser, fazer, agir e pensar. Entendo que é através daquilo que consegui resguardar das relações de intimidade e de sensibilidade compartilhadas, insurgente de uma proposição de demorar conjuntamente em paradas que, decerto, significa distintamente para cada um, mas revela para meu ser uma perspectiva singular de construir e afirmar meu lugar habitado. Significa considerar que minhas ações e posicionamentos na docência e para além desta são impulsionados pela representação que tenho e me proponho a construir neste lugar que habito, numa possibilidade de um contínuo movimento de recolha dos (sem)sentidos que considero relevantes para a produção das redes de relações subjetivas e intersubjetivas que são tecidas e enredas pelo meu vivido.

Narrar o vivido numa compreensão de como a experiência é instituída a partir disso representa as circunstâncias de um ser revelado pelo que significa para si e toma como importante e necessário para produção de sentidos insurgentes das relações que estabelece em seus lugares de existência. A narrativa se apresenta como provocativa da descontinuidade que demanda um evidenciar daquilo que desarrumamos como possibilidade de arrumar, que se apresenta como uma maneira descontínua no sentido de uma continuidade que apenas se coloca a partir do tempo narrado num tempo da narrativa.

Para Ricoeur (2010b, p. 72), “[...] pode-se no máximo dizer que continuidade e descontinuidade estão entrelaçadas na consciência da unidade do fluxo, como se a distância nascesse da continuidade e vice-versa”. Aqui, elege-se descontinuidade como fluxo que acontece no tempo que é revelado na narrativa, quando evocamos o que será narrado ou não. Assim, passa a ser valorado em relação a um distanciamento do que é antigo ou não como um afastamento necessário que está ligado ao fluxo temporal evidenciado na narrativa.

Esta questão de descontinuidade representa muito em relação ao que conseguimos narrar com as perspectivas de futuro inter-relacionadas no presente da narrativa. Ou seja, o vivido que institui experiência no narrado se articula com o tempo de pensar a experiência vinculada ao que compreendo numa distância mais recente de acontecimentos que nos propõe refletir sobre o presente histórico numa possibilidade de projeção de si. O fluxo temporal a que estou fazendo referência traz em si mesmo a possibilidade narrativa que se mostra a partir

de um processo que tem incisão nele mesmo e provoca continuidade de acordo com a proposição da distância do tempo que representamos e vem à tona quando nos propomos a narrar a vida e tomar o vivido como evocativo para experiência.

Apresentar uma reflexão a respeito de como estou buscando interpretar meu percurso de vida a partir das transformações que são possíveis com o movimento biográfico-narrativo que é formativo e atravessado pela experiência se mostra como oportunidade de envolvimento num processo da autobioformação que, a meu ver, possibilita a afirmação de um ser próprio e autêntico que vai sendo presentificado nas inconstâncias da representação de meus modos de existir colocando-se como impressões e sentidos de um ser evocado a partir da forma que utilizo para afirmar uma vida autêntica.

Tomo esse movimento de narrar como demarcação de proposições epistemológicas e políticas de meu ser-docente e morador de um contexto rural, como motivação para o desenvolvimento de uma investigação narrativa com professores/as de escolas da roça justificando o meu encontro com o objeto de estudo, apresentando a partir desta narrativa de minha vida, a relevância social que pesquisas a respeito da docência e experiências em contextos rurais têm na contemporaneidade.

Minhas narrativas de vida-formação-profissão se tornaram, no âmbito desta investigação, categoria central para os desvelamentos de outras narrativas de vida e experiências de professores/as que habitam os espaços da roça, tomando essa possibilidade que a narrativa oferece em direção a um movimento reflexivo como proposição colaborativa para o processo de distanciamento que necessitei fazer em busca de compreensões a respeito de que está proposto no meu espaço de vida, ampliando as condições de compreensão do que tem se apresentado como significância de minha existencialidade como professor da Educação Básica, considerando meus percursos de vida na roça.

Distanciar é uma forma incisiva de aproximação das coisas e do lugar que compõem conjuntos de sentidos e significados, inerentes às redes e relações constitutivas da presença, evidenciando o que está descoberto e requer um jeito próprio e singular de ver, ouvir e sentir como oportunidade para ampliar minha maneira de compreender a existência, que se revela e está num constante desvelamento. Esse movimento de distanciamento a partir do qual a existência se dá reconfigura nossas formas de compreensão do ser-na-roça, reposicionando os modos de caminhar e pensar as paradas. Isso desencadeia acontecimentos que se dão no demorar-se com as coisas e lugares na caminhada que realizo e faz com que eu possa aproveitar aquilo que tenho oportunidade de viver fora de meu espaço habitado, podendo

entender de maneira outra como e por que vivo neste espaço, que representa meu lugar habitado.

Os enredamentos demandam acontecimentos de um *aqui* que se dá numa determinação espacial que institui possibilidade de distanciamento, calcado numa condição de presença que aparece nos interstícios do *aqui* e *lá*, fazendo insurgir o ser conforme a ocupação do que representa a presença no próprio interstício. Heidegger (2015, p. 191) faz menção a essa questão, mostrando que:

O “aqui” de um “eu-aqui” sempre se compreende a partir de um “lá” à mão, no sentido de um ser que se dis-tancia e se direciona numa ocupação. A especialidade existencial da presença que lhe determina o “lugar” já está fundada no ser-no-mundo. O “lá” é a determinação daquilo que vem ao encontro dentro do *mundo*. “Aqui” e “lá” são apenas possíveis no “pre” da presença, isto é, quando se dá um ente que, enquanto ser do “pre” da presença, abriu a espacialidade.

É a partir do entendimento desse eu-aqui que percebo que a presença determinada num intervalo de um *aqui* e *lá* faz do encontro oportunidade de ocupação de um lugar que representa aquilo que tomamos como elemento essencial para compor nosso ser-no-mundo. Há espacialidade dimensionada por esse *pre* da presença, que significa abertura para o ser a partir do que o eu-aqui traz consigo através do que foi relevante dos acontecimentos que lhe passaram como fundantes para constituição de seu ser-na-roça.

Tomar a história de vida como provocação de um pensar narrativamente a experiência, como possibilidade de presença que evoca a manifestação do ser a partir das condições de proposição do eu-aqui, como consideração de uma espacialidade para o distanciamento, o *lá*, que pode ser entendido como acontecimentos vividos que se colocam ao encontro do *aqui* que está sendo o vivido, é determinante para o rumo que será tomado visando à ocupação do lugar feito no encontro.

Este encontro que propõe acontecer numa presença que institui o ser-na-roça vai sendo demarcação de um jeito singular de existência que apresenta reunir sentidos produzidos na relação que estabelecemos com as coisas e pessoas que foram/estão presentes nos lugares que habitamos, propondo uma compreensão de que nosso ser-na-roça se presentifica nas condições de um ser-em. O ser-em é a condição que nosso ente tem de se determinar numa relação constituída entre o si mesmo e as coisas que estão postas no espaço de nossa existência. Isso também se coloca como referência do que o outro representa para nós neste processo de construção no qual vamos nos envolvendo no lugar habitado, sendo

reconfigurado com o movimento de distanciamento que pretendemos realizar como oportunidade de ampliação das condições do campo de nossa circunvisão.

Entendo que o ser-em propõe uma representação do aqui e agora que comporta todos os processos vividos, que simbolizam a construção experiencial do nosso ser, manifestado no eu-ente que reúne os (sem)sentidos que recolhe nas paradas nas quais se permite demorar. É nessa circunstância do demorar-se nas paradas que o ser-em se evidencia e desencadeia aquilo que já existe em nossa própria condição de ser. O ser-em engloba os movimentos realizados ao longo da vida que significam modos de existência que se colocam como abertura conforme as condições de existir que possibilitaram a construção de um espaço habitado reconfigurado com a insurgência de modos outros de pensar, fazer e reagir que consideram nossas formas de ver, ouvir e sentir o que advém da presença do aqui.

Esse ser-em é uma provocação para nosso ser-na-roça, pois evoca da presença aquilo que deriva das relações constitutivas de uma existencialidade construída pelos modos de habitar o mundo considerando nossas proposições simbólicas que são reveladas a partir dos (sem)sentidos que provocam o ser-no-mundo, através de redes enredadas pelas relações produzidas em nossos lugares habitados. Então, são provocações de um ser-em que me faz pensar a respeito do que meu habitar a roça, incentivando-me a reconfigurar a relação que construo com as coisas e as pessoas que estão nos mesmos contextos de vida que eu, mesmo sabendo que cada uma delas produz suas relações e constrói seu lugar no mundo de acordo com o que significa para seu si mesmo.

Neste sentido, instituo o ser-na-roça como mote para uma construção própria, que desencadeia a ruralidade da minha existência como condição de ser e existir na roça, onde as singularidades das relações estabelecidas com este espaço de vida são reconfiguradas para um modo próprio e específico de busca e proposição de abertura, que se apresenta nas circunstâncias de um ser que se manifesta nos entes desse lugar de um jeito que desvela acontecimentos constitutivos de suas experiências no decorrer do vivido.

3 NOTAS DA EXPERIÊNCIA NARRADA 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 noite³⁶, fui

³⁶ Expressão utilizada em nossa região para fazer referência ao início da noite na roça.

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 baixada³⁷ 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-ver. 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

³⁷ Uma espécie de vale com lagos e riachos.

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 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.

3.1 PESQUISA NARRATIVA: MODOS DE DIZER DE SI E FORMAR-SE NA ROÇA

Valorizar e reconhecer a diversidade que está presente nos espaços escolares na contemporaneidade incide em novas maneiras de pensar a docência na Educação Básica e toda a dinâmica do trabalho que é realizado no interior de nossas escolas. Para isso, é importante nos ater a elementos que estejam relacionados a concepções outras de uma ciência que legitime os saberes que são construídos a partir das subjetividades. Isso faz consolidar uma pesquisa que proponha ao professor/a-pesquisador/a que veja o mundo por outras lentes, tomando como base aspectos filosóficos que são necessários para a compreensão da existência da pluralidade de vozes que estão presentes nas instituições escolares.

A concepção de ciência que melhor cabe na perspectiva que proponho para o desenvolvimento desse estudo segue uma orientação calcada nas proposições humanísticas que bebe nas fontes das ciências sociais fundidas com as ciências naturais e do espírito como maneira de considerar os sujeitos como autores de suas realidades, produzindo a vida nos espaços rurais, sendo entes que desencadeiam o ser-na-roça.

É importante ter a compreensão de como é custoso produzir ciência a partir da superação do paradigma dominante para tomar como direcionador o paradigma emergente. Isso nos possibilita desenvolver um movimento de superação partindo de uma reconfiguração nos modos de ver, ouvir e dizer da realidade de vida das pessoas, uma vez que estas realidades vão sendo compreendidas e interpretadas de forma intertextualizada e interdependente, de modo que quem pesquisa conta muito de sua vida para entender as histórias de vida de outras pessoas, bem como suas maneiras de traduzir seus modos de vida. Para Santos (2010, p. 77):

[...] a ciência do paradigma emergente, (...) assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem.

Essa é uma perspectiva que traz à baila o protagonismo das ações cotidianas das pessoas da roça, tendo uma concepção pautada no saber local, de modo que podem ser deslocadas para outras dimensões que ultrapassam esta base do local e integram outros espaços e se reconfiguram no encontro com outras ações promovidas. Assim, vão sendo

superados modelos de uma ciência que buscava sustentar uma única verdade através dos procedimentos de descrição e testagem que aconteciam para dar passagem às proposições de ciências outras que não se limitam a padrões determinísticos por valorizarem o conhecimento total ou descritivista por ser local (SANTOS, 2010).

Nesta direção, cabe ressaltar que um estudo que considera uma *Ruralidade da presença* por conceber o *ser-na-roça* e intencionar uma compreensão das experiências de professores/as de escolas rurais como ser-docente numa perspectiva do ser-mais que habita a roça, reconhece como essas experiências poderão se colocar como espaço de narrativa de vida, em que o ser-na-roça possa ser compreendido por ele mesmo.

Aqui a narrativa se mostra como a possibilidade de desvelamento do ser-na-roça na medida em que o ente vai sendo convocado pela ruralidade da presença, promovendo a constância de uma circunstancialidade própria e específica de cada pessoa que mora na roça. Dessa maneira, dizer de si e formar-se pesquisador/a na roça insurge de um processo de subjetividade produzido pelos sentidos que o habitar a roça representa para meninos/as, homens, mulheres e idosos/as do lugar.

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 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.

Vou me valendo dos (sem)sentidos que compõem minhas existencialidades na roça como inspiração para buscar e construir os elementos desse percurso metodológico de uma pesquisa que está amparada pela filosofia heideggeriana e pela poesia de Manoel de Barros (2015, p. 71), convergindo numa poética das matas reveladas nos compêndios de minhas narrativas da roça:

Gravata de urubu não tem cor.
 Fincando na sombra um prego ermo, ele nasce.
 Luar em cima de casa exorta cachorro.
 Em perna de mosca salobra as águas cristalizam.
 Besouros não ocupam asas para andar sobre fezes.
 Poeta é um ente que lambe as palavras e depois se alucina.
 No osso da fala dos loucos há lírios [...].

Dizer de si e formar-se pesquisador/a na roça nos convoca a mobilizar tudo aquilo que representam os (sem)sentidos de nossas experiências de habitar nosso lugar de vida, nos valendo inicialmente da compreensão que temos e produzimos sobre como vemos, sentimos, ouvimos e nos envolvemos com a roça e as coisas que compõem nosso campo de circunvisão, numa presentificação do ser-na-roça, desvelado pelas condições subjetivas que reunimos para significar nossas formas de existir na roça.

O poema Seis ou treze coisas que eu aprendi sozinho cabe neste contexto por sua potência provocativa desse modo próprio e específico que é desver a roça para cada menino/a, mulher, homem e idoso/a que habita territórios rurais. Cada (des)encontro de palavras no poema apresenta a condição de ser-na-roça que se mostra e, também, se oculta conforme os modos que cada pessoa mobiliza suas proposições de ver, ouvir e sentir.

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.

Tomar a autobioformação como espaço de insurgências, condiz pensar as narrativas de vida como oportunidade de compreensão de modos de ser, viver, fazer e sentir em contextos rurais por perspectivas outras que considerem a ontologia do sujeito e de seus espaços de vida. Assim, faz-se necessário um maior aprofundamento nos aspectos que integram cada uma das dimensões que se colocam aqui como elementares para um estudo como este, centrado no ser.

Para isso, é imprescindível o entendimento sobre três dimensões fundamentais: ontológica, epistemológica e metodológica. A primeira vem se referir à realidade do sujeito. Esta é responsável por informar o estudo. A segunda está relacionada à maneira em que se constrói o conhecimento sobre o real. A terceira refere-se à reunião e utilização dos variados procedimentos que nos possibilitarão a construção do conhecimento (IVENICKI; CANEN, 2016). As três dimensões apresentadas possibilitam a realização de um estudo mais consistente por levar em consideração a complementariedade de elementos que corresponderam uma perspectiva que está respaldada pela utilização de variados mecanismos, que impulsionam a ligação entre as questões ontológicas com as de cunho epistemológicos, que articuladas na construção da pesquisa resultam na metodologia.

Esta, por sua vez, requer que um pesquisador em formação como eu, possa pensar na organização e articulação de dispositivos que correspondam às necessidades das demandas que se colocam na contemporaneidade, sendo emergente a utilização de outros métodos que possam dar conta das potencialidades de sujeitos que habitam os contextos rurais carregam em suas maneiras de ser-na-roça, pois nesta condição há uma complexidade que suscita criatividade desse eu-pesquisador para compreender os modos de ouvir, ver, dizer, fazer e ser de pessoas da roça.

O desenvolvimento de um estudo como este que me propus a realizar pressupôs uma abertura para um movimento formativo que propõe deslocamentos para compreender-me como professor pesquisador, um ser-na-roça constituído pela ruralidade da presença, com uma narrativa de vida com singularidades que demarcam modos próprios de ser, fazer, viver, pensar e sentir como elementos que representam desvelamentos de meu ser.

Tornar-se pesquisador/a é compreender-se sujeito em transformação conforme influências dos fenômenos estudados. Neste caso, há uma potencialidade na pesquisa narrativa que desencadeia no/a pesquisador/a uma criticidade de sua condição de ser e existir,

como também, uma análise crítica a respeito de suas produções acadêmicas e científicas, revendo modos de compreender a si, o outro e sua realidade de vida, necessitando reconstruções dessas mesmas produções e modos de compreensões para compreender a vida através de uma narrativa, a sua narrativa de vida.

Elegendo esse lugar como uma demarcação política e epistemológica, busquei a partir do objeto, visando a possibilidade de ele gerar um argumento de tese, ancorar este estudo na pesquisa narrativa, cujo foco de sua epistemologia fundamenta-se na pesquisa qualitativa. Assim, há de se compreender que a pesquisa narrativa não pode estar associada à pesquisa que trata a narrativa dominante como elemento primordial. Isso revela posicionamentos que desvelem pensar narrativamente.

Este pressuposto aparece para que seja feita uma reflexão a respeito da fronteira existente entre o pensar narrativamente e o pensar formalista explicitados por Clandinin e Connely (2015). Esses dois campos epistêmicos são evidenciados aqui para justificar como o/a pesquisador/a começa sua pesquisa e vai constituindo-se neste percurso e como os formalistas começam suas pesquisas. Enquanto os formalistas começam suas pesquisas com as teorias “[...] a pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do/a pesquisador/a orientada autobiograficamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 74).

A pesquisa narrativa requer, também, um rigor que possa favorecer uma contemplação das subjetividades através de pré-requisitos compreensivos-interpretativos, possibilitando aos sujeitos que se encontram nesse processo uma nova perspectiva sobre as compreensões que desenvolvem a respeito de seu ser, fazer, pensar, sentir e existir. Neste sentido, realizar uma pesquisa narrativa “[...] implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante” (FERRAROTTI, 2014, p. 47).

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 (1999, 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 autoformação 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 significante 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”.

Então, apresentarei a perspectiva que assumi no desenvolvimento desse estudo, de modo a justificar o objeto de estudo, *lócus*, modos de análise, dispositivos e professores/as narradores/as da pesquisa, considerando seus espaços de vida, o ser-na-roça e modos de viver-na-roça que são construídos pela ruralidade da presença. Cabe ressaltar que o estudo foi desenvolvido a partir de dois momentos planejados inicialmente, levando em consideração o

objeto de estudo e a problemática que tomei como mote para a construção da tese desenvolvida ao logo dessa pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro momento se configurou com o mapeamento das pesquisas nos bancos de Teses e Dissertações IBCIT e CAPES intentando para o movimento de etnografar ruralidades através das concepções apresentadas em cada estudo que compôs o Estado da arte (MOTA; SILVA; RIOS, 2021). O segundo momento compreende a realização de entrevistas narrativas e etnografias da roça com a pretensão de reflexionar sobre o ser-na-roça que cada professor/a constitui a partir de seu habitar a roça e desenvolver a docência no Ensino Fundamental em contextos rurais, para compreender quais as experiências professores/as de escolas rurais produzem na relação de ser-docente com suas formas de habitar a roça.

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 autobioformação, 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 autobioformação 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.

Muitas vezes algumas paradas requerem o acompanhamento de um café, uma fruta da estação, uma conversa na qual pode surgir uma mininarrativa através das prosas e pilhérias a respeito da vida e dos espaços de vida na roça, ou seja, é o momento em que o/a pesquisador/a, juntamente com o fenômeno pesquisado, experiencia a sua transformação ao realizar a pesquisa narrativa.

A construção de etnografias da roça vai sendo constituída a partir de diário de pesquisa com narrativas, resultando em um dos dispositivos de pesquisa por oferecerem condições para a compreensão dos modos de ser-viver-na-roça a partir da presentificação do ente que

constitui o ser-na-roça. As etnografias da roça se apresentaram como possibilidades para pensar narrativamente o habitar a roça e a profissão docente neste espaço, desencadeando questões provocativas em relação aos sentidos e significâncias atribuídas aos modos de ser-na-roça, em que, pudemos considerar o movimento de autobioformação como espaço para (re)pensar a formação no sentido outro que possa valorizar os modos de habitar a roça.

É importante mencionar que neste processo de pesquisa evidencio princípios e definições importantes que contribuíram para pensar caminhos possíveis no desenvolvimento da proposta, então, apresento a seguir os elementos inerentes à pesquisa narrativa como maneira de conhecer e compreender como suas bases e princípios ofereceram-me elementos e condições para a produção da tese que busquei construir com este estudo.

3.2 SER, FAZER E FORMAR-SE PESQUISADOR NA ROÇA

No movimento da pesquisa narrativa e da produção dos registros etnográficos, o/a pesquisador/a embarca num propósito que requer deslocamento em diversas dimensões de sua vida e mudanças em suas concepções. É nesse movimento que são colocados em cheque seus valores, princípios, concepções políticas, crenças e suas perspectivas a respeito das diferenças que estão presentes nos contextos de vida na roça. Isso representa, neste contexto da pesquisa narrativa, um aprender narrativamente com e sobre as experiências de si e as vivências que vai logrando com as narrativas do/a outro/a, bem como com a observação que tem oportunidade de fazer de cada espaço de vida para compreender como se constitui o ser-na-roça das pessoas que habitam este espaço para compreendê-lo a partir dos modos de ser-viver-na-roça.

Com a proposição de deslocamento que acontece com o/a pesquisador/a em relação às influências que vai sofrer ao vivenciar sua realidade numa perspectiva outra que o/a coloca na situação de crítico/a dessa realidade, acredito que a formação do/a pesquisador/a ganha sentidos que possibilitam a tradução dos registros etnográficos numa versão de produção narrativa que apresenta um conjunto de elementos que compõe a proposta da pesquisa narrativa em seu todo.

Esse todo a que me refiro, em relação à experiência máxima da pesquisa narrativa, demanda o percorrer de uma jornada investigativa que tem seus pontos/lugares específicos que necessitam paradas para contemplações, olhares mais aprofundados sobre nossa própria realidade de vida-formação-profissão.

Neste sentido, me lancei na produção de uma experiência provocativa do ser-na-roça que ia sendo desvelado como o movimento de demorar junto com as coisas e os lugares dessas paradas, compreendendo como seria habitar poeticamente a roça, num fazer-se fazendo-se pesquisador/a, reunindo e (re)colhendo coisas (in)significantes que ia encontrando nesses percursos. Meu olhar de Fontana (BARROS, 2015) não era atraído para coisas muito valiosas, já que me contentava com restos e as coisas pequenas, que para mim eram os desperdícios do tempo e da natureza. Parece que era uma convocação de um desver a roça e as coisas nessas paradas pela condição de uma presencialidade que se fazia num jogo de mostrar-se e ocultar-se de um ser-sendo que era convocado e instituído constantemente pela ruralidade da presença.

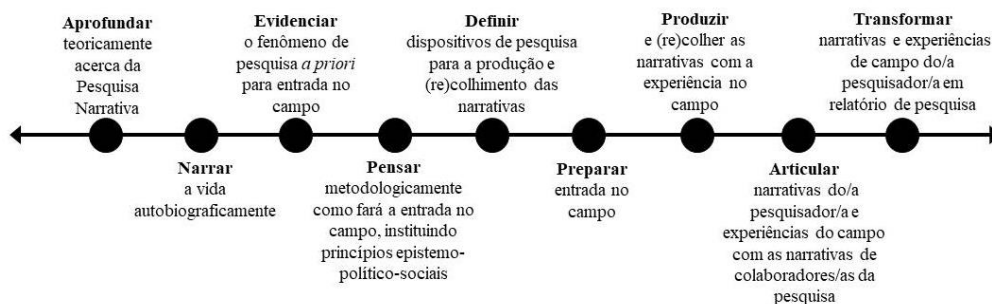
Os restos e as coisas pequenas a que faço menção são penas de passarinhos, sementes de mucunãs³⁸, búzios, pedrinhas exóticas, vargens de plantas nativas. Juntamente com essas coisas e restos, trago as narrativas (re)colhidas. Tudo isso ficou impregnado em minhas narrativas e numa capanga³⁹ surrada do tempo que tenho aqui em casa. Disso se deu a produção dessa pesquisa narrativa. É justamente nas paradas que conseguimos nos deslocar e mudar nossas concepções de mundo, pois, conforme Clandinin e Connely (2015, p. 47) “[...] sabemos o que sabemos por causa do lugar no qual nos posicionamos na Parada. Se mudarmos de posição na Parada, nosso conhecimento muda”.

É importante para o/a pesquisador/a registrar e demarcar situações e paradas, revisando o conhecimento e as concepções a respeito do fenômeno pesquisado de modo a descrever a organização que faz ou pensa antes de ir a campo, considerando sua narrativa de vida e sua experiência com seu espaço de vida assim como onde pretende desenvolver sua pesquisa, evidenciando tal fenômeno de pesquisa, seus olhares iniciais, percepções, consciência ético-política, leituras a respeito de literatura e propostas de pesquisa narrativa já desenvolvidas. Em decorrência desse movimento da pesquisa pude organizar um planejamento que originou na proposta da Jornada investigativa na Pesquisa Narrativa, como proponho com a figura 1.

Figura 1 - Jornada investigativa na Pesquisa Narrativa

³⁸ Mucunã é uma espécie de planta trepadeira como cipó, conhecida em outras regiões como feijão-da-florida, suas vargens tem várias sementes arredondadas com tons avermelhados e marrons.

³⁹ Bolsa feita de forma artesanal com couro, sisal e/ou tecido de calças jeans usadas.



Fonte: Diário do pesquisador, janeiro de 2019. Elaborado pelo pesquisador.

Os pontos elencados e demarcados com um verbo, inicialmente, apresentam-se como um roteiro com intenções de paradas que o/a pesquisador/a vai pensando no decorrer de seu aprofundamento nas produções que retratam percursos realizados que tomaram o enfoque biográfico-narrativo no âmbito da pesquisa narrativa. Esse movimento de definir pontos/paradas para o procedimento de pesquisa foi desenvolvido evidenciando o planejamento do/a pesquisador/a que surgiu no movimento formativo que este/a instituiu para si ao se envolver nesse processo da pesquisa narrativa.

Cabe aqui explicitar de maneira mais detalhada os motivos pelos quais foi instituído cada ponto/parada como proposta de roteiro de uma jornada investigativa na pesquisa narrativa como aspectos relevantes da composição de um conjunto com elementos considerados como basilares no processo formativo do/a pesquisador/a.

Aprofundar teoricamente acerca da Pesquisa Narrativa coloca-se como atividade primordial para o/a pesquisador/a que assume o enfoque biográfico-narrativo no âmbito da pesquisa narrativa como método no processo de investigação, pois é o divisor de águas na definição de conceitos e apropriação de especificação e termos que são empregados no decorrer das narrativas que cada pesquisador/a se propõe a construir.

Narrar a vida autobiograficamente é o movimento que possibilita ao/a pesquisador/a escrever o texto e inscrever-se nele de modo a narrar sua vida e sua experiência numa perspectiva de cruzamento com as histórias de vida dos/as envolvidos/as na pesquisa. A pesquisa narrativa se apresenta como um espaço em que o sujeito pesquisador busca compreender as narrativas dos outros ao inter cruzá-las com suas próprias narrativas.

Evidenciar o fenômeno de pesquisa *a priori* para entrada no campo significa refletir a respeito das questões de pesquisa e se permitir fazer questionamentos, tais como: Como a pesquisa narrativa poderá contribuir para a investigação? Como o movimento de formação na pesquisa ao desenvolver a pesquisa narrativa com enfoque biográfico-narrativo se constitui como potência na área de educação? Isso contribui também para pensar como e quais serão os

movimentos utilizados para que o/a pesquisador/a avance no desenvolvimento de posturas ético-políticas que o/a possibilitem desenvolver os processos de aproximação e distanciamento de sua realidade de vida para obter êxito na realização do estudo a que se propõe.

Pensar metodologicamente como fará a entrada no campo, instituindo princípios epistemo-político-sociais é um movimento a partir do qual o/a pesquisador/a apresenta os motivos de suas escolhas justificando epistemologicamente cada caminho e/ou posição que toma como mote para o aprofundamento teórico-metodológico que se associa à perspectiva de pesquisa que pretende realizar. Para isso, é relevante considerar princípios políticos e sociais do/a próprio/a pesquisador/a e também dos espaços que são *lócus* de pesquisa.

Definir dispositivos de pesquisa para a produção e (re)colhimento das narrativas é uma ação que toma como base para escolha e definição o *lócus*, colaboradores/as da pesquisa e o fenômeno, pois servirão para efetivação do estudo no que se refere ao (re)colhimento dos dados e à validação de pesquisa narrativa. Os dispositivos de pesquisa se transformarão nas etnografias na medida em que forem utilizados e possibilitam o registro das narrativas que surgem no campo.

Preparar entrada no campo é o momento em que o/a pesquisador/a se organiza para se envolver nos espaços nos quais será realizada a pesquisa narrativa. É construído a partir da ampliação de categorias teóricas que compõem a pesquisa e procedimentos metodológicos que agregarão valor ao desenvolvimento do estudo.

Produzir e (re)colher as narrativas com a experiência no campo é o movimento de produção que acontece quando o/a pesquisador/a se encontra em campo, quando tanto (re)colhe narrativas através de cada texto de campo definido como constrói suas narrativas a partir de comentários sobre as observações que faz. Cada detalhe percebido dá sentidos outros ao que está registrado com as narrativas dos/as colaboradores/as de pesquisa.

Articular narrativas do/a pesquisador/a e experiências do campo com as narrativas de colaboradores/as da pesquisa é resultado do intercruzamento das narrativas que surgem em três níveis: um refere-se a tudo que foi registrado e compõe narrativas na perspectiva dos/as colaboradores/as de pesquisa; o outro é a vida do/a pesquisador/a narrada autobiograficamente, que vai sendo (re)significada após cada experiência vivenciada, e no terceiro nível, por fim, entram em cena todas as narrativas que compõem a experiência do/a pesquisador/a no movimento de sua vivência em campo. Isso tudo é reorganizado, de modo a figurar uma narrativa com ênfase na proposta de tridimensionalidade que articula experiência e temporalidade.

Transformar textos de campo, relatos biográfico-narrativos e experiências de campo do/a pesquisador/a em relatório de pesquisa é o momento em que o/a pesquisador/a se utiliza da narrativa gerada pela articulação dos três elementos e é resultado do movimento que relaciona a experiência e a temporalidade para evidenciar o fenômeno de pesquisa e apresentar as possíveis considerações a respeito do que se propôs a investigar. Essa transformação resulta na tese, na dissertação ou no relatório de pesquisa com a reunião de todos os procedimentos que o/a pesquisador/a realizou no decorrer da jornada de investigação na pesquisa narrativa, sendo o encerramento de um ciclo que congrega aprendizagens experienciais com a produção científica que resulta na formação do/a pesquisador/a, que só se efetiva no fazer fazendo-se pesquisador/a ao vivenciar todo o processo que compõe a pesquisa narrativa.

Cada movimento realizado, seja para pensar pontos/paradas, seja para passar por esses pontos e fazer as paradas, se coloca na pesquisa narrativa como espaços potentes de formação para o/a pesquisador/a e também para os/as colaboradores/as de pesquisa, trazendo diversas contribuições para a área educacional, visto que esse é um momento no qual os sujeitos, mais do que nunca, necessitam repensar suas condições de ser-na-roça e tomar seus modos de viver-na-roça para (re)significar a vida e conseguir sentidos outros para (re)existir em contextos rurais. É importante fazer alguns questionamentos como forma de pensar narrativamente a respeito do fenômeno de pesquisa que se pretende investigar. Esses questionamentos são: como a pesquisa narrativa pode contribuir para que pensemos numa formação que tome a experiência como base para o desenvolvimento da docência em contextos rurais? De que maneira a diversidade será valorizada? De que modo a pesquisa narrativa poderá ser tomada como pressuposto para formação e um método de pesquisa interessante para pensar e investigar fenômenos na área educacional? Como o fazer pesquisa na pesquisa narrativa poderá nos oferecer compreensões que nos conduzam a um mundo melhor?

Essas e muitas outras premissas permeiam a compreensão do/a pesquisador/a que se encontra em formação e pretende desenvolver uma pesquisa narrativa. Ao pensar a pesquisa narrativa e construir um plano ou um roteiro de pesquisa tive a possibilidade de elencar questionamentos que versam sobre como essa vertente pode se tornar um espaço fecundo e potente de minha formação como pesquisador com possibilidades para pensar processos educacionais nas escolas da roça. Logo, outras motivações surgem, alinhavando-se aos questionamentos anteriores a respeito do enfoque biográfico-narrativo no âmbito da pesquisa narrativa como possibilidades outras de repensar nossa condição como moradores/as da roça,

fazendo com que o movimento de reflexividade formativa se inicie no bojo desses questionamentos e gere pensamentos acerca de como desenvolver tal investigação. Assim, me dispus a buscar entender o que está no entremeio de nossas histórias e as histórias dos/as colaboradores/as da pesquisa, assim como o que pode preencher esse entremeio na pesquisa narrativa.

Tal entremeio (CLANDININ; CONNELLY, 2015) surge para fazer uma referência a tudo que vivemos em dimensões do tempo e do espaço, do pessoal e do social entre a nossa história de vida e as histórias de vida dos outros. Na verdade, vamos nos percebendo como sujeitos narrativos que vivem suas próprias histórias e as histórias dos outros, pois têm muito em comum, como o espaço de vida, e estão envolvidos em processos que possibilitam a produção de sentidos intersubjetivos a partir de momentos vivenciados nos mesmos espaços, porém, com experiências diferentes. Isso muitas vezes pode ser o entremeio que se apresenta nesses questionamentos e nos coloca no movimento de reflexão.

Neste caso, considero a pesquisa narrativa um espaço epistemológico de indagação, reflexão e descoberta. Além disso, conforme Hernández (2017, p. 59) a narrativa pode ser tomada como espaço de investigação, pois “[...] narrar não é apenas realizar a descrição de um acúmulo de experiências (...). O que pressupõe que o indivíduo se abra ao convite de descrever como os sentimentos, (...) a memória de nossa trajetória... influenciaram o autor do relato”.

É com esse fazer pesquisa e tornar-se pesquisador/a, tomando a narrativa como espaço de investigação e indagação, que vamos constituindo os modos de ser, fazer e formar-se pesquisador/a na roça, que nos percebemos entre dilemas e situações delicadas de uma fragilidade como pesquisador/a, pois ao longo do tempo fomos acreditando que fazer pesquisa e produzir ciência seria uma condição que separava o pessoal do profissional, já que a nossa vida não era relevante para a ciência, conforme uma concepção positivista. Com a entrada das propostas de uma ciência construída por pessoas e para as pessoas, essas concepções vão sofrendo modificações, possibilitando que os/as pesquisadores/as pudessem validar seus modos de ser e fazer pesquisa, apresentando seus contextos de vida e justificando suas implicações a partir de lugares de fala. Isso nos instigou a sair desse lugar de fragilidade e nos motivou a contar nossas histórias de vida, constituindo um movimento de reflexividade formativa ao anunciar nossas histórias de vida secretas e mais íntimas que vão se tornando públicas a partir de um encorajamento que surge ao ouvir e narrar histórias comuns sobrecarregadas de experiências vividas que significam, aqui, um experienciar estas narrativas

por perspectivas outras que nos empoderam e também nos tornam sujeitos compostos pela tridimensionalidade narrativa.

A tridimensionalidade narrativa é um fator chave para a pesquisa narrativa por tomar os aspectos pessoal e social, passado, presente, futuro e o lugar associados à condição da experiência e da temporalidade. Essa associação é elementar para quem desenvolve a pesquisa narrativa, pois ao realizar esse processo desemboca-se nos movimentos que demandam envolver-se nas direções da investigação na pesquisa narrativa para significar o percurso que o/a pesquisador/a faz, vivencia e constrói experiências. Nossas histórias de vida, além de se cruzar com as histórias de vida dos outros, são evocadas com as narrativas dos/as colaboradores/as da pesquisa. É esse recontar de histórias que possibilita o movimento que caracteriza o espaço tridimensional na pesquisa narrativa e nos possibilita a situação de nos formarmos narrativamente no fazer da experiência.

Na pesquisa narrativa temos a oportunidade de experimentar e nos autorizar a relatar os modos como vivenciamos as nossas experiências como pesquisador/a revelando sentidos e significados que nossas narrativas imprimem juntamente com o que conseguimos compreender das narrativas de colaboradores/as da pesquisa. Com isso, entendo que as experiências que vão sendo constituídas no percurso que nos propomos a realizar na pesquisa narrativa serão únicas para o/a pesquisador/a.

Cabe evidenciar que também faz parte da postura de um/a pesquisador/a a disposição para se apegar à sensibilidade que já tem de modo a captar elementos outros que se apresentam no espaço de pesquisa, pois se pontos/paradas mudam ou se redefinem, todo o planejamento e/ou roteiro de pesquisa precisa ser reconfigurado e reorganizado. Dessa forma, entendo que os modos de ser, fazer e formar-se pesquisador/a se apresentam como um desafio grandioso e complexo, com condições de proporcionar, a quem se dispõe a fazer imersões nesse movimento, possibilidades outras de compreensão dos fenômenos de pesquisa em educação, potencializando uma formação numa perspectiva que evidencie as narrativas das pessoas que vivem e estão envolvidas nos contextos da roça.

3.3 POSSIBILIDADES DA PESQUISA NARRATIVA MEDIADA PELA TECNOLOGIA

O desenvolvimento de um estudo que vai sendo construído com o enfoque biográfico-narrativo que toma a narrativa como possibilidade de desvelamento do ser-na-roça instituído pela ruralidade da presença, vai se constituindo a partir de circunstancialidades próprias que o cenário da pesquisa revela. Isso foi entendido aqui como provocação para a produção de um

espaço inerente às condições de um movimento de insurgência como fundamento para impulsionar outros modos de recolher e produzir as narrativas.

Com isso, busquei amparo no poema O fazedor de amanhecer, de Manoel de Barros (2001, p. 13), para entender o processo em que a pesquisa se encontrava, bem como os desafios, questões e desvelamentos que iam surgindo com os acontecimentos desse cenário incerto de isolamento social que estávamos vivenciando na época, decorrente do aumento de casos de Covid-19:

Sou leso em tratagens com máquina.
 Tenho desapetite para inventar coisas prestáveis.
 Em toda a minha vida só engenhei
 3 máquinas
 Como sejam:
 Uma pequena manivela para pegar no sono.
 Um fazedor de amanhecer
 para usamentos de poetas
 E um platinado de mandioca para o
 fordeco de meu irmão.

Lançar-se na produção de um estudo fundamentado na pesquisa narrativa se associa ao entendimento de abertura constante para a manifestação do ser evocado pelos acontecimentos decorrentes dos processos de subjetividades que vão sendo constituídos das provocações e dos desafios que aqui representam possibilidade de possibilidade.

Não sou muito da invenção de máquinas, mas proponho-me a manuseá-las, por isso, tomo algumas partes desse poema para mencionar que para fazer pesquisa narrativa é importante ter essas três máquinas: uma manivela para impulsionar pensamentos sobre as (in)significâncias que representam nossos modos de habitar a roça; um fazedor de amanhecer para usamento e tentativa de representação dos (sem)sentidos que propõem nossas compreensões sobre a experiência de narrar a experiência na pesquisa narrativa na roça; e um similar ao platinado de mandioca para não nos perder no tom do fazimento e produção da pesquisa.

A partir desses pensamentos sobre as (in)significâncias é que apresento a seguir minhas narrativas do processo de realização das entrevistas narrativas mediadas pela tecnologia como forma de anunciar este percurso na pesquisa narrativa como possibilidade, refletindo a respeito das proposições que esse movimento representou na construção e recolha das narrativas na pesquisa.

Um dia de inverno, chuvoso e muito frio. Nos encontramos no 4º mês de isolamento social em decorrência de uma pandemia ocasionada pela Covid-19 (novo Coronavírus). É

importante destacar que em Várzea do Poço, interior da Bahia, não há nenhum caso positivo para o coronavírus até o momento – junho de 2020 – mas, mesmo assim, seguimos rigorosamente as orientações dos órgãos oficiais de saúde, respeitando as restrições que surgiram nesta ocasião. Apesar de morar numa localidade que está nos limites dos municípios de Várzea do Poço e Serrolândia e meu endereço aqui na roça constar que estou localizado no município de Serrolândia, tenho uma forte identificação com o município de Várzea do Poço por diversas questões, sendo uma delas o lugar de trabalho e referência familiar e afetiva.

Posso dizer que, atualmente, são inúmeras as questões que têm me afligido emocionalmente, isso no que se refere ao meu processo de doutoramento e realização da pesquisa que venho desenvolvendo com professores/as da roça. Há um ano – julho de 2019 – fiz um movimento de aproximação do campo de pesquisa, dialogando com professores/as das escolas da roça nas comunidades rurais do município de Várzea do Poço. Realizei entrevistas como condição para escolha de participantes da pesquisa, construí meu diário de pesquisa com registros sobre meus percursos na pesquisa, no qual tive oportunidade de produzir minhas etnografias da roça.

Após esse movimento, viajei para Mar Del Plata na Argentina para realização do doutorado sanduíche com o professor Luis Porta, na Universidad Nacional de Mar del Plata. Cheguei em 10 de março de 2020 e no dia 16 desse mesmo mês todas as atividades presenciais da Universidade foram suspensas devido à pandemia que se instalava no mundo. Permaneci em Mar del Plata por 45 dias. Foram dias que se passaram lentamente e me projetavam a um espaço de velhice, era como se estivesse vivendo numa espécie de asilo pelas características do quarto e das condições do isolamento social que vivíamos no momento. Outra questão se assemelhava muito com uma condição de exílio, pois não podia retornar ao meu país e à minha roça, pois as fronteiras foram fechadas e eu não tinha autorização consular para retornar.

Passei a me concentrar na escrita de parte de meu texto provocado pelas orientações do professor Luis Porta e realizando leitura do material indicado por ele. Esse passou a ser um momento de reflexão sobre meu processo de vida-formação-profissão a partir do qual tive oportunidade de compreender como a roça que habito se fazia presença em mim, demarcando minha existência na roça.

Concluí os processos de (re)colhimento das narrativas reunindo registros que compuseram as etnografias da roça no decorrer da pesquisa, sendo atravessado por muitas questões que provocaram afetamento e exposição pela situação de isolamento social, pois a pressão da comunidade foi expressiva na cobrança de posicionamentos em relação às

atividades escolares presenciais e outras demandas administrativas e financeiras da instituição na qual faço parte da gestão. Além disso, uma nova configuração das atividades numa proposta *home office*, em que também fui convocado a uma adaptação virtual de encontros e formação.

Essa reconfiguração do encontro presencial passou a ser motivo de angústia e preocupação com a realização de algumas entrevistas narrativas num segundo momento da pesquisa e produção das etnografias da roça que antes eram geradas do meu movimento de trans-ver a roça através dos percursos que realizava, sendo provocado a fazer um exercício de distanciamento como possibilidade de possibilidade. É relevante mencionar que tais preocupações e angústias aconteceram, sobretudo, devido à falta de acesso à rede de internet em algumas comunidades rurais nas quais professores/as participantes moram, bem como dificuldades de alguns desses/as professores/as para lidar com aplicativos de webconferência, gerando algumas desistências.

Lancei-me neste movimento de provocar professores/as a participarem através da mediação tecnológica quando possível. Quando não conseguia êxito na realização das entrevistas através da mediação tecnológica, combinava encontros presenciais seguindo todos os protocolos sanitários para o encontro. Dessa forma, realizei entrevistas com dois professores através da mediação tecnológica e com encontros presenciais com duas professoras.

Esse movimento da mediação tecnológica passou a figurar como condições de possibilidade para o desenvolvimento da pesquisa narrativa, provocando outras maneiras de distanciamentos e aproximações no campo em que a construção e a recolha das narrativas iam sendo configuradas em torno de uma ampliação de nossa circunvisão. Cabe ressaltar que esse contexto se apresentou como possibilidade de buscar outras maneiras para o desenvolvimento da pesquisa, fazendo tentativa de utilizar a mediação tecnológica para aprender e produzir novos sentidos do ser-docente e habitar a roça para o fechamento da pesquisa.

3.4 DOCENTES NARRADORES/AS

Pensar nos/as colaboradores/as da pesquisa como docentes narradores/as é assumir aqui uma perspectiva do cuidado com os diversos modos de ouvir, pensar, fazer, viver e narrar das pessoas que vivem na roça, considerando também minha implicação neste estudo como morador da roça, ou seja, pensar no conhecimento de si como mote para compreender a si mesmo e aos outros que estão nos contextos rurais. É também uma maneira outra de

conceber que colaboradores/as de pesquisa não são objetos, pois são, neste processo, protagonistas que se apresentam como atores, atrizes, narradores e narradoras de suas próprias vidas, expondo suas narrativas e como constituíram experiências, modos específicos e singulares de como compreendem suas realidades e contextos, dizendo de si para si e para quem busca saber, neste caso, o/a pesquisador/a.

Com isso, buscamos superar a dicotomia sujeito/objeto tão valorizada pelo paradigma dominante que condizia com uma ciência moderna pautada nas ciências naturais clássicas. Sendo assim, o/a narrador/a compartilha suas experiências e se envolve com o/a pesquisador/a narrador/a de modo a proporcionar uma interação formativa potente no que se refere ao narrar, pois nesse movimento há uma aproximação com o que estudamos que favorece a construção de um “[...] conhecimento compreensivo e íntimo” (SANTOS, 2010, p. 85) que não nos separa do nosso *lócus* e dos colaboradores/as de pesquisa. Tal concepção motivou o desenvolvimento da pesquisa por propor condições de um estudo aprofundado e cuidadoso, pois os/as docentes narradores/as desta pesquisa são professores/as 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: a) ser professor/a do Ensino Fundamental em escolas rurais municipais; b) atuar há mais de três anos em qualquer uma das três escolas rurais existentes no município.

No contexto desse estudo, os/as docentes narradores/as da pesquisa ocupam lugares de destaque e protagonismo no movimento biográfico-narrativo que se desenvolve no processo de narrar suas vivências e experiências de vida na roça. Cabe mencionar que esse protagonismo se organiza em torno de duas situações bem peculiares ao movimento da pesquisa narrativa que caracterizam os/as colaboradores/as e seus modos de narrar, ora como parceiros/as do/a pesquisador/a ao entrarem juntos no campo da pesquisa, ora por produzirem a própria formação do grupo envolvido na pesquisa, tomando suas histórias de vida como elemento principal para congregarem o processo de reflexividade formativa que permeia o narrar.

Esse vivenciar narrativamente nossas existências no campo não fica restrito apenas ao grupo envolvido na pesquisa, pois acaba permeando as salas de aula e toda a comunidade desses/as docentes narradores/as, já que na pesquisa narrativa não importam somente as histórias de vida narradas, mas também outros modos de narrar a vida e os espaços de vida na roça. Os contextos em que cada história vai acontecendo, as paisagens desses contextos, anunciações da natureza, silêncios da noite, fases da lua e estações do ano são na pesquisa

narrativa modos de narrar a vida na roça. Com isso, sou motivado a pensar como poderia trazer uma singularidade para demarcar os processos de subjetividades com a roça pelo lugar que me afeta e provoca desvelamento de um ser-na-roça instituído pela ruralidade da presença e plenitude de escrever uma tese-vida que se inspira na filosofia heideggeriana e na poesia de Manoel de Barros (1999) para produzir as etnografias da roça. Reitero aqui que os nomes dos/as docentes narradores/as na pesquisa são fictícios, atendendo às orientações do Comitê de Ética na Pesquisa. Ressalto que cada docente escolheu o nome e o codinome foi uma decisão minha conforme influências da roça e da poesia de Manoel de Barros (1999, p. 15-16) com o poema A menina avoadada:

[...]
 Quis pegar
 entre meus dedos
 a Manhã.
 Peguei o vento.

Ó sua arisca!

Nas ruas do vento
 brincavam os passarinhos
 perto de meu quarto
 junto do pomar.

Esses passarinhos
 sempre eram fedidos a árvores com rios
 que eles traziam da mata
 antes de chover
 [...]

Como no poema A menina avoadada, quis pegar a noite e acompanhar o crepúsculo dos dias sem chuva, no entardecer que dava um intervalo na produção escrita e buscava aquietar meus pensamentos como modo próprio para continuar pensando sobre a vida e a docência na roça, numa constância que o etnografar a roça me convocava, pois era imperativo pensar na pesquisa quase o tempo inteiro. O vento na roça que trazia o som anunciativo de Acauã se fez presença o tempo inteiro e no mesmo horário durante todo o meu percurso nessa jornada da pesquisa narrativa na roça, onde outros passarinhos brincavam, se apresentando como companhias suavizadoras e provocativas para o movimento de trans-ver a roça e a docência pelos processos que se instituíam com a pesquisa.

A escolha de Acauã⁴⁰ para compor os codinomes dos/as 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:

Confesso que a condição de desver a roça e minha realidade de vida a partir das possibilidades de habitar esse lugar se fez possibilidade para minhas existencialidades na roça e na docência e se colocou como circunstâncias para compreender e interpretar cada narrativa apresentada pelos/as docentes narradores/as dessa pesquisa.

3.4.1 Narrativas de si

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

Di-Acauã:

Morar na roça para mim é um privilégio porque eu sempre morei na roça, nasci na roça. [...] Meu primeiro trabalho também foi escola da roça. Eu tinha alunos na época [...] que eram quase da minha idade [...]. Sou professora de ciências do 6º Ano até o 9º Ano [...]. Estou fazendo a especialização do ciências 10 pelo IFBA. [...] Fiz esse concurso público mesmo antes de terminar o Ensino Médio, o concurso foi em abril e eu iria terminar o Ensino Médio em dezembro, então eu não tinha o diploma de Ensino Médio, portanto eu não podia fazer o concurso para professor nível 1, tive que fazer o concurso para Regente auxiliar que me garantia direito a ensinar de primeira a quarta série. (Entrevista narrativa, 2020)

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

⁴⁰ 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.

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)

Geni-Acauã:

Sou morador daqui de Nova Esperança desde quando nasci, me criei aqui e estou até hoje com 53 anos junto com minha família. [...] Quando comecei essa trajetória na Educação, [...] em 1982, mas comecei a trabalhar mesmo em 1984. [...] Fiz a faculdade de Geografia e a pós-graduação em Geografia Física e das Populações e continuo na luta. Em setembro dia 15 mais ou menos, é final de inverno início de primavera, estou chegando aos 36 anos nessa trajetória da Educação [...]. Quando entrei para trabalhar na Educação eu tinha uma certa habilidade com cortes de cabelo, [...] quando entrei na Educação não parei com esta atividade, [...] durante a semana, [...] a Educação é prioridade, no final de semana, [...] ou feriado [...] atuo aqui num pontinho, faço bico. (Entrevista narrativa, 2020)

No envolvimento entre pesquisador e participantes da pesquisa, vão sendo tecidas narrativas que trazem à tona histórias de vida que representam experiências. Essas narrativas evocam o passado que se reconfigurou narrativamente com o movimento de narrar no presente, momento em que cada docente que narra (re)significa sua narrativa nas condições que esse presente lhe impõe, trazendo para esse tempo um enredamento que alinhava presente, passado e futuro. Entendo que ao vivenciar o campo de pesquisa o/a pesquisador/a não somente vive, pois ele conta e reconta histórias advindas de suas experiências e as modifica no movimento de recontá-las e revivê-las. Esse/a pesquisador/a tem a oportunidade de perceber que os/as colaboradores/as da pesquisa vivenciam o mesmo movimento.

Isso faz com que algumas indagações sejam mencionadas como maneira de refletir a respeito de diversos aspectos que permeiam o pensamento do/a pesquisador/a. Tais indagações se colocam em torno de pensar quais sentidos foram revelados com os recontos das histórias de vida para o crescimento e a transformação do/a pesquisador/a e de docentes narradores/as da pesquisa e como esses recontos podem significar possibilidades de desenvolvimento e mudança nas escolas da roça, bem como de que maneira se deu a

experiência de realizar uma pesquisa narrativa em comunidades rurais no município em que vivo, pensando em quais ruralidades são vividas nestes espaços e quais seriam os sentidos de uma ruralidade da presença.

Essas são indagações que se colocaram aqui como pistas que foram tomadas cuidadosamente no ver, ouvir, sentir e pensar no campo, me impulsionando no desenvolvimento da pesquisa narrativa em contextos rurais, bem como tomei posição de respeito e cuidado com os/as docentes narradores/as da pesquisa, suas narrativas e seus espaços de vida, pois a proposta da pesquisa narrativa se construiu com a mistura de vozes de todos/as os/as envolvidos/as.

Considerando tais pressupostos, reitero que esta pesquisa contribuiu para o processo de reflexão a respeito de ser-docente constituído por um ser-na-roça com vistas a impulsionar o desenvolvimento de práticas docentes que podem promover a valorização de ser quem somos por habitar os espaços que habitamos. A seguir apresento uma abordagem acerca do processo de compreensão das narrativas, achados da pesquisa e outras produções geradas no desenvolvimento desse estudo.

3.4.2 Modos de compreender o sentido do ser

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 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.

Partindo dessa percepção sobre a produção e a recolha das narrativas como abertura para o ser, realizei um estudo com base hermenêutica fenomenológica (GADAMER, 2013), por considerar a necessidade de buscar elementos nos quais pudesse me apoiar num trabalho com as subjetividades de sujeitos que têm uma experiência de vida, uma concepção de mundo e um fazer docente permeados de sentidos e significados, adotando uma centralidade no processo de formação docente calcado na vertente compreensiva-interpretativa (RICOEUR, 2010a).

A busca por uma base epistemológica que congregue com a ontologia do ser-na-roça e possibilite uma análise consubstanciada dos achados da pesquisa, levando em conta as realidades e os modos de ser e viver na roça, é de suma importância para essa investigação, pois tomo a premissa posta por Gadamer (2013) de que cada conteúdo/espaço constitui sua hermenêutica. Diante do exposto, busquei na investigação possibilidades de compreender a tradição e os modos de ser-viver-na-roça para encontrar elementos que me ajudaram a fazer um movimento de compreensão da realidade desses espaços e de quem vive nele.

Para Heidegger (2015, p. 41), “[...] a interpretação dessa compreensão mediana de ser só pode conquistar um fio condutor com a elaboração do conceito de ser. É à luz desse conceito e dos modos de compreensão explícita nela inerentes que se deverá decidir o que significa essa compreensão [...]”. Uma reflexão acerca da investigação sobre o ser-na-roça, como proposto nesta pesquisa, se dá através de uma busca por compreensão a respeito do sentido do ser.

Falar sobre a ontologia desse ser-na-roça sugere um entendimento que considera salutar que eu possa buscar compreender a coisa por ela mesma. Isso requer que seja tomado como pressuposto a proposição de um circuito retroalimentar que não nos deixe cair no círculo vicioso. Ampliação das possibilidades de compreensão representam um modo importante neste processo de análise que se articula à proposição dos círculos hermenêuticos de Gadamer (2013) e da compreensão do sentido do ser de Heidegger (2015).

Os círculos hermenêuticos se colocam como uma representação do movimento contínuo do ir e vir do/a pesquisador/a à tradição que possibilita a busca de elementos que ajudaram numa compreensão mais próxima e coerente da ontologia do ser. Esta compreensão perpassa pela questão da descrição e possível entendimento, pois o processo de compreensão é um projetar que vai sendo revisado constantemente. Isto justifica a aposta na pesquisa narrativa como uma complementariedade de elementos necessários à compreensão, sendo um

impulsionador na construção da tese que propõe a valorização de sujeitos e espaços de vida concebidos aqui pelo entendimento do ser-sendo com grandes chances de descobertas outras.

No processo de compreensão é preciso estar atento ao que está posto para além do dito, criando uma rede de significações para compreender ditos e não-ditos, silêncios e silenciamentos. É relevante estar atento para a estrutura diacrônica dos acontecimentos biográficos (BERTAUX, 2010), estando consciente de que a análise de uma narrativa já se inicia quando o/a narrador/a começa a narrar. As narrativas produzidas e recolhidas foram analisadas a partir de um movimento compreensivo-interpretativo constituído por um enredamento que reunia uma rede de sentidos e significações entre meus modos de narrar a experiência na pesquisa narrativa com as etnografias da roça – organização do diário de campo composto pelos registros dos percursos da pesquisa e narrativas recolhidas – Unidades de sentido teórico-analíticas da pesquisa⁴¹.

Os sentidos e significâncias em torno dos acontecimentos das escritas foram se constituindo num movimento de reflexividade narrativa que também estava reunido e entrecruzado com a maneira como fui sendo provocado pelos processos de distanciamentos, aproximações, conforme Heidegger (2015), produzindo as etnografias como forma de registrar e refletir sobre cada movimento desenvolvido no processo das etnografias da roça.

As unidades de sentido foram emergindo ao longo da realização da pesquisa em cada movimento, alinhando-se com a problemática, os objetivos e o objeto de estudo da pesquisa conforme aquilo que ia despontando no campo em meu demorar nas paradas. Este demorar nas paradas e junto com as coisas da roça se constituía como processo de clareira e abertura para o ser-na-roça e possibilidade de compreensão a respeito de como os/as professores/as narradores/as da pesquisa produziam suas experiências do ser-docente nas escolas da roça numa ruralidade da presença que também instituía o ser-na-roça. Os textos de campo ganharam outra roupagem e entendimento conforme os sentidos e as significâncias se reconfiguravam à medida que o desvelamento do ser-na-roça e seu sentido iam ganhando melhor entendimento e compreensão.

⁴¹ Sugestão de uma proposta de análise elaborada pelo autor (2021) para compreensão e interpretação das narrativas (re)colhidas. Ver anexo.

4 POR UMA FILOSOFIA DA ROÇA

Nos percursos que fazemos na roça, caminhamos por meio do mato, da capoeira⁴², das matas brancas em meio à caatinga no sertão da Bahia. Caminhos vão sendo construídos para que possamos alcançar nossos objetivos, ou seja, chegar aos nossos destinos por lugares que encurtam distâncias ou até mesmo passam a ser os únicos trajetos que são possíveis de se fazer quando vivemos em espaços rurais. Ainda é costume utilizar animais, bicicleta e motocicleta em nossas comunidades para fazer os trajetos na localidade e acessar a escola, as casas mais próximas, os campos de futebol, prados de argolinha⁴³ e de corrida de cavalos, a venda, as roças de milho, feijão, melancia, mandioca e tantas outras culturas que cultivamos nestes espaços onde a vida acontece e as pessoas desse lugar produzem seus modos de habitar a roça a partir das experiências constituídas de seus fazeres e afazeres.

Para Mota, Silva e Rios (2021, p. 116), os termos fazeres e afazeres apresentam sentidos específicos quando se trata da vida na roça, tendo uma grande relevância para compreendermos as significâncias que são dadas por quem habita a roça. Os autores apresentam:

[...] atribuímos para o termo “fazer” tudo que está relacionado aos variados modos de agir, ser e viver em contextos rurais, nisto encontram-se as diversas formas de representação da vida e trazem sentidos e significados para valores e princípios que estão implícitos às ações que materializam o viver na roça. Para o termo “afazer” entendemos como todas as atividades que são desempenhadas por crianças, jovens, adultos e idosos que vivem e convivem nos espaços rurais como tarefas obrigatórias e de responsabilidade de cada um para a manutenção da casa e da família.

Esses fazeres e afazeres que pessoas da roça produzem são elementos responsáveis pela forma como cada morador/a desse lugar significa sua vida e constrói seus modos de habitar a roça, através desses movimentos desencadeados pela maneira como cada menino/a, homem, mulher e idoso/a percebe e significa para si o que é habitar a roça. Este habitar a roça tem relação direta com a condição de clareira que cada ente é e pode ser e que, tomado numa perspectiva da ruralidade da presença, institui seu ser-na-roça.

Com este entendimento de habitar a roça e desenvolver formas próprias de significar a vida e os espaços de vida neste lugar, compreendo que é no caminho de pensar a experiência e

⁴² Este termo tem origem do tupi, é bastante utilizado no interior da Bahia para fazer relação com a vegetação secundária que se desenvolve em áreas desmatadas.

⁴³ Atividade esportiva com a utilização de cavalos praticada no interior da Bahia.

(re)constituir-se habitante da roça que nos colocamos entes que são abertura para o ser e que na condição de afirmar uma vida autêntica nos propomos à produção de formas diversas de construir caminhos para pensar a experiência desse ser que já é.

Posso evidenciar que como ser que habita a roça e que a cada movimento de minha experiência neste e com este lugar, me coloco como clareira do ser e isso possibilita que esta roça habite em mim do mesmo modo que consigo habitar nela. Com estas proposições de construir caminhos para pensar o ser dos entes e das coisas são formadas as veredas e as encruzilhadas pelo meio da vegetação, na roça e ao lado das roças, pelo chão de terra batida⁴⁴, num lugar em que tempo bom é tempo de chuva, de colheita e de fartura, mas que no tempo de seca conseguimos nos organizar e reinventar maneiras de nos manter e produzir a vida nos espaços da roça conforme as formas como habitamos este lugar.

É por considerar os sentidos e as significâncias que existem nesses espaços e compõem as variadas maneiras de viver nele que busco compreender o que seria a produção de um argumento a respeito do movimento de pensar essa provocação do ser-na-roça instituído por uma ruralidade da presença que requer um lançar-se na roça para entender os diferentes contextos dos acontecimentos a partir do pensar narrativamente esse lugar que habito, criando condições de distanciamento para propor essa condição de ser que instaura uma filosofia da roça. Tomo um pensamento de Heidegger (2015, p. 159) para reiterar os sentidos do termo dis-tanciar como um movimento de aproximação e tensionamento daquilo que compõe a presentificação do ser-na-roça:

Dis-tanciar é, numa primeira aproximação e sobretudo, um aproximar dentro da circunvisão, isto é, trazer para a proximidade no sentido de providenciar, aprontar, ter à mão. Determinados modos de descobrir os entes numa atitude puramente cognitiva também apresentam o caráter de aproximação.

O distanciamento apresenta-se como um determinante para a identificação daquilo que provoca a distância, ou seja, é a descoberta do intervalo que se coloca entre o modo do ser e o ente. A presença é a superação dessa distância. Então, distanciar é manter perto aquilo que é próprio de cada ser. Por isso, é necessário pensar a partir de uma filosofia da roça levando em conta a condição da presença nesta pesquisa. Esse distanciamento que venho apresentar aqui se mostra como situação que se encontra relacionada com compreender a realidade de vida

⁴⁴ Utilizamos a expressão “chão de terra batida” para nos referir a estradas e caminhos que são construídos nas áreas rurais através de trabalho braçal com a utilização de instrumentos produzidos na roça como a zorra (utensílio construído com a forquilha de uma árvore muito grande, resistente e que levasse bastante tempo para se desgastar com o atrito para ser acoplada a uma corrente que era presa a arreios de animais como bois, cavalos, jegues, mulas) para essa finalidade.

que temos e nos condicionamos a viver e que, em alguns momentos, somos provocados a romper certas condições por considerar que é importante olhar para essa realidade de vida de forma diferente. Nisto, compõe-se o trans-ver como condição outra de olhar para a nossa realidade e espaços de vida. O distanciar revela a presença no trans-ver. O trans-ver passa a apresentar possibilidades para uma compreensão do ser-aí composto por uma rede de simbologias que justifica as formas de ser, pensar, agir e viver a roça.

A filosofia da roça pode ser instituída a partir da ideia que possibilita uma compreensão do que seria, na roça, o ser reverberado por um laço constituído entre o ser-sendo e o vivido, que vai acontecendo e provocando uma construção incessante de formas e condições específicas de entrelaçamentos que cada pessoa que habita o espaço da roça se propõe a fazer. Essa filosofia da roça pode ser compreendida como condição de uma manifestação que se dá a partir do ser-na-roça, de modo que o sujeito que habita este espaço é abertura – clareira do ser. Com isso, não pretendo descrever como se dá a vida na roça, mas provocar formas que nos deem condições de pensar como o acontecimento do ser-na-roça fundado numa ruralidade da presença habita este espaço, bem como desvela seu ser.

Estas provocações, em alguns momentos, se utilizarão de uma subjetividade inerente às minhas narrativas, fazendo emergir experiências de um ser-sendo que tem seus modos próprios de se relacionar com os espaços da roça e de produzir suas condições de habitar a roça, evidenciando seu ser-na-roça para pensar outras formas de habitar este espaço. Quando menciono esse produzir condições próprias de habitar a roça, remeto-me a modos e ritmos de ser, pensar e agir inerentes a cada pessoa que se sente parte desse lugar e, com isso, constrói redes que sustentarão e justificarão ser quem são, numa grande possibilidade de tornar-se clareira para um ser que já é.

Ao se sentir parte do lugar habitado, as pessoas da roça convocam para si este lugar. Isto nos traz a ideia de que este lugar habitado passa a ser tudo aquilo que cada pessoa significa para si. Ao pensar dessa forma, entendo que o ser que se manifesta em cada ente que moradores e moradoras da roça se permitem fazer ressoa este lugar habitado, o ser-na-roça. Este lugar habitado, a roça, institui-se como extensão desse ser presentificado nos entes manifestados em meninos/as, homens, mulheres e idosos/as que vivem nos territórios rurais e buscam construir em seus espaços de vida formas outras de lavrar a terra e produzir suas experiências e existências na roça.

Isso desestrutura aqueles/as que não podem trans-ver o mundo por ainda assumirem uma condição de ver apenas o que está à mostra. A possibilidade de compreender as

(in)significâncias⁴⁵ do mundo e das coisas como modos outros de potencializar as formas de existir na roça nos provoca a pensar que outras maneiras de ver, sentir e ouvir nossas realidades também são formas de (re)existir e de se colocar como abertura para o ser. Conforme a maneira que cada pessoa utiliza para trans-ver o mundo e sua realidade, fica evidente que a produção de experiência e existência na roça desencadeia possibilidades outras de perceber, ver e saber a respeito da roça que habitamos, pois cada pessoa da roça concebe seu mundo e sua forma de vida neste lugar de uma maneira própria que tem relação com seus processos de abertura e manifestação do ser.

A condição para trans-ver o mundo e a realidade está sobrecarregada de sentidos e significados daquilo que já foi vivido por estas pessoas da roça. A compreensão que tem de colocar-se extensão dos seus espaços de vida possibilita superar realidades de vida impostas configuradas como uma vida inautêntica. Então, compreender as condições de vida que temos e que existem na roça nos remete a provocações desestruturantes, considerando a complexidade que tem cada forma de ser. Fazer-se extensão do lugar habitado nos apresenta a movimentos outros que vão sendo constituídos no acontecimento daquilo que nos predispomos a realizar como entes que se colocam como abertura para o ser, numa condição em que o ser-aí convoca e traz à tona um ser-mais desses entes, que o lança no mundo a partir do ser-sendo.

Neste capítulo aqui apresentado sou provocado a pensar na condição de um processo que vai sendo construído num movimento cíclico ou como algo que fosse a derivação de ramificações, vivenciado e constituído pela experiência que logramos ao afetar e ser afetado, na exposição que nos permitimos realizar. Tal movimento acontece na ultrapassagem de um fim para outro começo (HEIDEGGER, 1991). Com isso, proponho uma compreensão de ser e vivido que acontece numa relação de subjetividade e simbologia estabelecida entre as coisas e o lugar que as pessoas da roça habitam. Quando faço referência ao habitar, estou tomando como base e fundamento as relações que cada um de nós, moradores/as da roça, produz com nossos espaços de vida.

Isso traz para esse cenário uma ruralidade da presença que se apresenta conforme as redes que cada pessoa produz e significa para si ao se colocar como clareira do ser. Sendo assim, entendo que quando cada um de nós que habita a roça se predispõe como abertura para o ser, que sendo se entrega ao lugar e se coloca como a morada do ser, pois possui a

⁴⁵ O termo insignificante/insignificância é tomado aqui a partir da compreensão que Manoel de Barros nos deixa imprimir ao contemplar sua poesia. Neste caso, insignificante/insignificância revela-se conforme a maneira contemplativa das coisas que cada pessoa possui quando provocada ao movimento de trans-ver o mundo.

linguagem como presentificação de seu ser e do lugar habitado. Essa abertura para o ser só acontecerá se cada menino/a, homem, mulher ou idosos/a da roça se colocar como entrega, ou seja, deixar algo ser – deixar-ser. Para Heidegger (1991, p.128) “[...] deixar-ser o ente – a saber, como ente que ele é – significa entregar-se ao aberto e à sua abertura, na qual todo ente entra e permanece, e que cada ente traz, por assim dizer, consigo”.

Deixar-ser também pode significar aqui condição de extensão do lugar habitado através do ser-na-roça, pois ao entregar-se ao aberto cada pessoa que se faz ente na roça está se permitindo trans-ver seu lugar de vida, mobilizando para si condições outras de compreensão daquilo que se coloca como valorativo e (in)significante para suas produções de habitar. Deixar-ser como condição de compreender o lugar habitado como extensão do ser representa apropriação de um fazer pautado na experiência que cada pessoa da roça se propõe a construir ao entender-se ser-na-roça instituído pela ruralidade da presença.

A convocação que me proponho a desenvolver aqui, ao construir um pensamento que possa instituir possibilidades outras de conhecer o ser dos entes, que são presentificados nas relações que cada menino/a, homem, mulher e idoso/a estabelece e reconstrói ao vivenciar os espaços da roça, revelando seus modos de habitar este lugar, congrega que por uma filosofia da roça se coloca como sendo uma construção que se desenvolve como provocador para entender o ser-na-roça e a forma como este ser se desvela, bem como compreender como um ente na roça se coloca como abertura desse ser-aí que tenho apresentado.

Ao entender uma ruralidade como possibilidade de valorização dos modos de viver e fazer, conforme orientações de uma tradução que está concebida a partir de significados que são atribuídos ao viver na roça, tomo a presença como elemento valorativo desse ser-na-roça que não pensa apenas nos seus modos de sobrevivência, mas também na manutenção do espaço de vida. Este espaço, quando habitado de fato, passa a ser integrante e integrador da vida das pessoas que produzem vínculos e significam ao desenvolverem efetiva relação consigo mesmo, com o outro e com seu espaço de vida. Isso significa dizer que não há o sentimento de exploração quando o habitar é produzido neste lugar, pois, pelo contrário, o sentimento de quem habita é de cuidado, construção interdependente e de complementariedade.

Conceber uma proposição que integra a construção de um pensar por uma filosofia da roça significa rever movimento que valorize o cuidar e o lavar. Isso vai requerer de nós habitantes da roça um desprendimento de enaltecimento das técnicas modernas que propõem um descobrimento explorador:

O desencobrimento que domina a técnica moderna possui, como característica, o pôr, no sentido de explorar. Esta exploração se dá e acontece num múltiplo movimento: a energia escondida na natureza é extraída, o extraído vê-se transformado, o transformado, estocado, o estocado, distribuído, o distribuído, reprocessado. Extrair, transformar, estocar, distribuir, reprocessar são todos modos de descobrimento. (HEIDEGGER, 2012, p. 20)

Descobrimento aqui está relacionado ao sentimento de exploração, pois quem diz ser descobridor/a de alguma coisa desenvolve um senso de propriedade, assim, passa a controlar. O habitar a roça não toma como fundamento de significação para sua relação com o lugar aquilo que seja caracterizado como destruidor, que traga o sentido da eliminação do lugar habitado. Quando menciono um movimento que valorize o cuidar e o lavrar como possibilidade de fazer a potência do lugar habitado emergir e significar nossas vidas na roça, estou me colocando à disposição para trans-ver a roça como lugar em que a vida tem valor e o ser pode ser presentificado por um ente com muito mais tranquilidade, por ser um espaço em que meninos/as, homens, mulheres e idosos/as buscam traduzir modos de vida e de cultura para se manterem na roça como sujeitos históricos e culturalmente constituídos pela influência e pelas marcas do lugar habitado.

Tomar a filosofia heideggeriana para propor uma ruralidade da presença que é convocativa de um pensar a filosofia da roça é possibilidade para buscar outras formas de ver os processos de vida nos territórios rurais, em que o deixar-ser demarca as condições que cada pessoa que habita este espaço assume para si e como significa suas relações. Então, essa filosofia da roça a que estou me referindo toma como elemento fundante os sentidos e os significados provenientes do/a produtor/a, aquele/a que cuida de seu espaço de vida e, ao cuidar deste espaço, está cuidando de si e do outro.

O/a explorador/a não pensa no espaço para além daquilo que pode ser retirado dele, pois não vive e nem tem condições de habitar este espaço por não se considerar parte dele. É com esta situação que noto a distinção da valorização ou não do que existe e compõe o espaço da roça, sendo a partir desse movimento que compreendo a diferenciação do habitar ou não a roça. A ruralidade da presença como provocativa de uma filosofia da roça me instiga a buscar compreender mais profundamente o ser como algo que se manifesta num ente que se coloca como abertura e, assim, notar que cada um de nós que habita a roça pode se entregar e deixar-ser, já que revelar-se ser-na-roça significa traduzir-se poesia.

Com este entendimento de que nosso ser-na-roça significa um traduzir-se poesia, busco em Manoel de Barros (2009, p. 19) o trecho de uma poesia que certamente representa meu ser-na-roça, revelando um deixar-ser que vai sendo constituído por meu habitar a roça:

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.
 Meu fado é o de não saber quase tudo.
 Sobre o nada eu tenho profundidades.
 Não tenho conexões com a realidade.
 Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
 Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
 [...]

Trazer a poesia de Manoel de Barros (2009) para entender como a presentificação do ser-na-roça acontece é de grande relevância para a compreensão daquilo que cada pessoa que habita a roça significa para si a partir da concepção do cuidar e lavrar a terra como condição de existir neste espaço onde o explorador apenas se preocupa em levar, retirar aquilo que significa um bem de valor capital – comercial. Ou seja, uma tentativa de se tornar *poderoso* buscando descobrir ouro.

Neste aspecto, em que me proponho a pensar a relação produzida ao vivenciar os espaços da roça e produzir formas diversas de habitar este lugar, as coisas *insignificantes* passam a representar valores outros para nós, meninos/as, homens, mulheres e idosos/as da roça. É neste sentido que por uma filosofia da roça busca compreender os movimentos e os acontecimentos que o ser-na-roça provoca e realiza ao habitar este lugar. Ter profundidade sobre o nada é pensar poeticamente esse ser-na-roça que é inventivo e provocativo de sua própria realidade, que está sendo constantemente desafiado a produzir significados para habitar a roça.

Essa proposição de uma filosofia da roça se apresenta como mote para evidenciar as possibilidades que a roça é, como lugar habitado, em que cada pessoa que nele está busca uma forma de cultivar seu espaço de vida a partir do cuidado de si, do outro, da natureza que a acolhe. Esse acolhimento apenas pode ser retribuído com o movimento que meninos/as, homens, mulheres e idosos/as fazem ao lavrar a terra. Esse lavrar a terra deverá ser aqui compreendido como movimento de cuidado e doação que é apreendido neste fazer relacionado com a ruralidade da presença que se utiliza desse processo para instituir o ser-na-roça. Um fazer que significa deixar-ser. O deixar-ser que reverbera toda a condição e potência

do lugar habitado, presentificado nos modos a que cada pessoa da roça recorre para lavar a terra e cultivá-la.

Cuidar da terra nesta condição de lavar e cultivar traz consigo um entendimento de salvar a terra, cuja semântica de salvar, aqui, diz respeito a deixar livre, fazendo a utilização do que é necessário à vida e à manutenção das pessoas que habitam a roça. Faço uma relação entre o lavar e o cultivar a terra como forma de compreensão de tudo aquilo que motiva e atribui significado ao habitar a roça na concepção da ruralidade da presença.

Menciono o demorar-se com sentido de morar. Demorar-se na roça e junto às coisas da roça está associado à condição de trans-ver a roça a partir de um movimento congregado pela simplicidade que encontra sentido naquilo que conseguimos resguardar do lugar habitado. O demorar-se no lugar nos possibilita a experiência de permanecer. Essa experiência implica na construção do habitar. Com isso, temos a constituição de um ser-na-roça: ser que se demora num lugar.

4.1 RURALIDADE DA PRESENÇA

A sobrecarga de sentidos para o termo *ruralidade da presença* que busco cunhar aqui traz uma equivalência semântica do ser-aí, ou seja, *ruralidade da presença* se co-forma com ruralidade do ser-aí. Para Heidegger (1991, p. 186), “[...] as palavras existência, ser-aí, atualidade, designam um modo de ser”. São os modos de ser das pessoas da roça que têm, nesta pesquisa, maior relevância. Posso dizer que são esses modos de ser que significam o fazer docente de professores/as da roça, determinando a compreensão de mundo de meninos/as, homens, mulheres e idosos/as que moram na roça.

A *ruralidade da presença* surge para congregar valor à forma como cada morador e moradora da roça compreendem a si mesmo e o espaço de vida em que estão inseridos. Num sentido mais amplo do que significa *ruralidade da presença*, entendo-a como assenhoreamento de ruralidades diversas que cada pessoa que habita a roça toma para significar sua forma de viver a roça e produzir a vida neste lugar. É essa ruralidade da presença que institui o ser-na-roça a partir da presentificação de um ser que já é e busca afirmar uma vida autêntica ou não, revelando compreensões de como são ao produzirem as redes de significados que dão sentido às suas vidas, sendo condição própria de entendimento sobre a forma como vivem, pensam e se relacionam com a roça.

A *ruralidade da presença* não significa apenas a compreensão dos modos de vida das pessoas na roça. Representa, de maneira muito bem acentuada, acontecimentos que são

construídos nas relações com seu lugar de vida, da forma como entendem a vida e veem o mundo. O termo *acontecimento* traz para a condição do ser-sendo toda a manifestação desse ser-na-roça reverberado pela *ruralidade da presença*. Ao viver a roça, cada pessoa vai produzindo sentidos que demarcam quem é e o que pretende ser neste lugar. Isso está muito relacionado aos acontecimentos provocados pelo produzir. Nesse movimento de produção que cada pessoa da roça realiza vão sendo tecidas inúmeras maneiras que tornam essas pessoas clareira para o ser.

O professor Sebastião-Acauã demarca o envolvimento com o outro para representar como constrói suas relações com sua comunidade a partir do espaço da escola, dizendo: “Conheço todo mundo aqui, brinco com todo mundo. Eu acho que o colégio é nossa escola, que hoje em tudo que tem a comunidade toda participa. Então o nosso colégio aqui, graças a Deus, é inserido na comunidade e, é referência” (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020). O ser-na-roça vai sendo desvelado com a maneira que as pessoas da roça se envolvem com seu espaço habitado, permitindo-se uma produção provocativa da copresença que vai sendo desencadeada da ruralidade da presença como possibilidade de representação do lugar habitado e das relações oriundas do envolvimento com o outro.

A ruralidade da presença abarca toda significação que as pessoas da roça produzem a partir do afeto com as pessoas de sua comunidade e com a forma como isso vai sendo representado, provocando constantemente um revelamento do ser-na-roça numa condição instituída pelos modos como os acontecimentos envolvem as pessoas com seus espaços de vida, numa proposição que reúne possibilidades que compõem as existencialidades de professores/as da roça. Como narra o professor Geni-Acauã:

Nasci e me criei aqui, minha família é totalmente daqui de Várzea do Poço, tanto a família paterna quanto a materna, meus pais são os primeiros moradores da comunidade. O velho Chico e Venância, uma vizinha aqui são os moradores mais velhos daqui e, meu pai são os primeiros fundadores daqui que ainda estão vivos. Com isso a gente acaba tendo aquele amor pelo lugar de vivência, a gente criou nossos laços afetivos com amigos e familiares, na escola. Então, vejo a minha comunidade hoje como um lugar muito bom de se viver. Acredito que poucos lugares no mundo eu vou trocar por Nova Esperança, São Paulo, Rio de Janeiro, Nova York, Roma, Tóquio, jamais vou querer abandonar Lagoa da Roça. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Compreender e significar as relações com as pessoas da comunidade, situando historicamente os processos e condições de envolvimento na composição do espaço habitado, são decorrentes de um processo que se efetiva a partir das possibilidades instituídas no

movimento de demorar-se junto às coisas e ao lugar, fazendo-se clareira e morada do ser-na-roça. Esse processo desencadeado do demorar-se junto às coisas e ao lugar representa, circunstancialmente, o tempo das coisas e dos acontecimentos necessários para a produção de sentidos e significados existenciais conforme cada pessoa da roça o toma para compreender-se no lugar habitado.

São os modos de viver e se relacionar com o lugar de vida que fazem emergir as formas de habitar comunidades rurais, em que professores/as trazem à tona como constituem a presentificação do ser-na-roça, evidenciando como produzem suas existencialidades neste lugar habitado – ruralidade da presença, ruralidade do ser-aí que apresenta e afirma o que é viver nesta comunidade. Ao viver a roça, meninos/as, homens, mulheres e idosos/as se lançam como entes nesse lugar, provocando e sendo provocados por um tempo das coisas que se coloca como elemento que acolhe esses acontecimentos na roça.

Para Heidegger (1991, p. 206), “Nomeamos o tempo quando dizemos: “cada coisa no seu tempo”. Isso quer dizer: cada coisa que sempre é a seu tempo, cada ente vem e vai em tempo oportuno e permanece por algum tempo, durante o tempo que lhe é concedido. Cada coisa tem seu próprio tempo”. Isso se apresenta como provocação para compreender a roça e o como o tempo das coisas se apresenta como oportunidade de acontecimentos neste lugar a partir do que estou chamando de ruralidade da presença.

Esta relação não pensada que aparece entre ser e tempo pode ser considerada como acontecimentos que vão sendo produzidos no tempo e com as coisas. Assim, é o tempo de cada coisa que determina os acontecimentos de um processo de vida na roça. Esse tempo das coisas na roça é o tempo que cada ente aparece, é o tempo que institui a abertura para o ser. Tomando o tempo por esta perspectiva, compreendo que o ser-na-roça instituído pela *ruralidade da presença* possibilita a cada pessoa um modo de ver a si mesma e a roça através do modo como se interpretam como ser-aí e entendem o movimento que estão produzindo ao construírem as relações simbólicas que carregam os significados de ser quem são:

O lugar de vivência a gente cria uma relação muito forte com ele, é onde a gente cria os laços familiares, com amigos. Então, venho desempenhando esse trabalho aqui e me dando muito bem com isso. Em todo lugar que a gente mora, existem os nossos amigos e inimigos também, mas a amizade que a gente construiu aqui é muito boa dentro desse espaço, tem pessoas que ajudam a comunidade a viver melhor. (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Com as narrativas do professor Geni-Acauã posso evidenciar que são os acontecimentos de um processo de uma vida na roça que vão se dando na constância conforme cada pessoa se lança, em que o ser-aí, como provocação da abertura para o ser-sendo, se vale desse tempo das coisas para significar as relações produzidas em seus espaços de vida. Seja numa perspectiva de afetos ou desafetos, ambas perspectivas são produzidas a partir de como o envolvimento de cada pessoa se dá em seu contexto de vida.

Entender que o demorar no lugar propõe um movimento convocativo para uma compreensão de si, bem como daquilo que desempenha no demorar-se que se apresenta como fator instituinte de processos intersubjetivos que direcionam as maneiras de ver, sentir, fazer e pensar as coisas da roça. São essas relações dos processos intersubjetivos produzidos no envolvimento com a roça e com quem vive neste espaço que a ruralidade da presença coloca como condição para o desvelamento do ser-na-roça, possibilitando a produção da experiência. Com os processos de intersubjetividades que professores/as da roça produzem são potencializadas as condições de ser-sendo, convocando um ser que já é como possibilidade de afirmar uma vida autêntica com todos os significantes que isso inclui. Como fica exposto na narrativa da professora Di-Acauã:

Para mim a roça traz todos os valores. Hoje sou o que sou agradeço aos meus pais. Meu pai analfabeto faz apenas um nome e minha mãe estudou só até a quarta série, mas me ensinaram os valores que eu precisava, eles transmitiram para mim. Tento a todo momento transmitir esses valores também para todos os meus alunos, como morar na roça e não se envergonhar, porque nós somos da roça, mas somos pessoas, somos profissionais, somos cidadãos. (Di-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Noto que a narrativa da professora faz uma apresentação acerca do modo como ela significou e ressignificou suas compreensões a partir dos vínculos estabelecidos com seu espaço de vida, com sua família e com seus alunos/as. Há uma sinalização de que a condição e o nível de escolaridade decorrentes da falta de oportunidade em usufruir o direito à educação por habitarem a roça não representa impossibilidade de insurgência para afirmar processos que representam as existencialidades das pessoas da roça. Entendo que os valores mencionados na narrativa da professora se mostram como modos de ser-na-roça. A partir disso são tecidos os significados para resistir às situações impostas por um sistema capitalista que subalterniza a roça e quem mora nesse lugar. Na roça, produzimos experiências que são constituídas de um ser-na-roça que nos propõe pensar caminhos e possibilidades de existir nesse lugar entendendo que a presentificação desse ser que se manifesta em nós-entes nos

ajuda a perceber a sobrecarga de simbologias e sentidos que carregamos como modo de ser-na-roça.

Com isso, me sinto mobilizado a narrar minha experiência com a lua nos espaços da roça, pois se coloca como elemento místico e simboliza tempo. Tempo das coisas na roça. Tempo de aparecimento e, também, de ocultamento. A lua influencia tudo que compõe o espaço da roça. Demarca o brotar das plantas, o colher dos frutos, o cio dos animais, a mudança do estado físico das coisas. A lua para as pessoas da roça representa ciclos de vida, determinando cada estação e como cada lavrador e lavradora precisará cuidar da terra. Além de todas essas relações que a lua significa em minha vida e na vida das outras pessoas da roça, ela traz consigo o mistério da noite e o misticismo que alimentamos a partir das narrativas das pessoas mais velhas de nossa comunidade.

Isso significa dizer que em noite de lua podemos sair até determinado horário sem nos preocupar com o perigo que a escuridão pode reservar, pois sem lua clara no céu fica difícil ver o mundo e as coisas. Por não conseguir ver com nitidez as coisas físicas da roça à noite, criamos lendas e histórias para explicar algumas coisas quando não as entendemos. A noite na roça propõe recolhimento, aquietamento, solidão na minha roça e no meu coração. Isso significa para mim proposição de isolar-se, abrir distância como possibilidade de produzir arte, escrever (FOGEL, 2012). Sendo assim, a lua tem influência em minha vida na roça por se colocar como elemento de um tempo que me permite recolher para escrever e sentir meu ser-na-roça numa outra dimensão.

Tomo essa narrativa para buscar compreender que cada coisa é de um tempo e o ser que se manifesta em meu ente me provoca a pensar o movimento de desver a roça e o mundo das coisas como proposição de uma compreensão outra da vida e dos modos de perceber as relações que são construídas nos contextos desse espaço. Desver para ver as coisas da roça está ancorado aqui pelo movimento de deslocamento que sou provocado a fazer a partir de meu processo de distanciamento daquilo que durante muito tempo se colocou para mim como conhecido, familiar e não mais possibilita desafio para entender a vida na roça por outros modos de olhar, ouvir e sentir. Então, me apoio na poesia de Manoel de Barros (2015, p. 141), para explicar o que significa desver a roça, de maneira a compreender meu movimento de vida neste lugar, entendendo que cada pessoa significa para si seu lugar de vida a partir da forma como vê a roça e sua vida na roça. Isso tem a ver com aquilo que vive e já viveu, com aquilo que se tornou experiência constituída pelo que nos afetou, nos tocou, nos provocou exposição:

[...] Ali a gente brincava de brincar com palavras
 tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
 A mãe que ouvira a brincadeira falou:
 já vem você com suas visões!
 Porque formiga nem tem joelhos ajoelháveis
 e nem há pedra de sacristias por aqui.
 Isso é traquinagem de sua imaginação.
 O menino tinha no olhar um silêncio de chão
 e na voz uma candura de Fontes.
 O pai achava que a gente queria desver o mundo
 para encontrar nas palavras novas coisas de ver
 assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do
 rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão
 de uma pedra.
 Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.
 Então Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um
 sapo com olhar de árvore.
 Então era preciso desver o mundo para sair daquele
 lugar imensamente e sem lado.
 A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas
 pela inocência.
 O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias
 para a gente bem entender a voz das águas e
 dos caracóis.
 [...]

São as traquinagens de minha imaginação que significam a roça e meu ser-na-roça. Assim, entendo que para as outras pessoas que moram nesse lugar são também suas traquinagens de imaginação que produzem condições para compreenderem seus espaços de vida da maneira como compreendem. Não há aqui nenhuma intenção de fazer avaliação de como cada pessoa da roça se utiliza dessa “traquinagem de imaginação”, como apresenta o poema de Manoel de Barros (2015), mas o que aparece como entendimento é que essas formas de ver a roça podem ser provocações para que, no acontecimento que cada pessoa desse lugar produz, seja condição de deslocamento. Essas provocações a que estou fazendo referência são aqui o movimento que nos propomos a desenvolver a partir desse deslocamento que institui o desver a roça como possibilidade de valorização dos diferentes jeitos de ser, viver e fazer em contextos rurais. Isso desencadeia uma forte relação entre cada pessoa que se propõe a desver a roça com as experiências constituídas neste lugar.

Significa mencionar que cada menino/a, mulher, homem e idoso/a tomará como condição para esse desver maneiras próprias de como entendem-se ser-na-roça, contestando-se, co-formando-se e reinventando-se numa proposição de afirmação de uma vida autêntica através de um ser-aí que se coloca como transformador de cada ente em que o ser pode se manifestar. Pensar o ser-aí que se presentifica conforme provocações que fazemos a nós

mesmos no envolvimento com a roça e as coisas que significamos para desver a roça é uma possibilidade de ser-mais desvelada numa presencialidade de um ser-sendo, que mobiliza suas formas de compreender e habitar sua roça, como a professora Di-Acauã expõe:

A liberdade da roça é uma grande característica. Sinto aqui na minha roça uma liberdade. Geralmente a vida no campo estimula uma existência mais saudável, principalmente por conta dessa interação do cotidiano com a natureza, acordar pela manhã respirar um ar puro, ouvir o canto dos pássaros, me traz tranquilidade. Essa é a palavra que melhor define minha vida na roça, tranquilidade. (Di-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Compreendo que a liberdade mencionada pela professora Di-Acauã representa a reunião que esta faz com as traquinagens de sua imaginação, sendo uma maneira de atribuir sentidos e significados ao que se apresenta em seu espaço habitado, provocando-as a desver a roça conforme suas interações com as coisas do lugar. As experiências que são constituídas nesse movimento de desver a roça que cada pessoa se propõe a fazer tem uma relação de intimidade com os modos de lançar-se na roça para contemplar cada elemento e movimento que se instaura no lugar habitado. Para isso, é necessário entender-se abertura e clareira para o ser-na-roça. Reitero que as condições de desver a roça estão vinculadas ao desvelamento do ser-na-roça a que cada ente da roça se predispõe como morada do ser. Isso é a convocação de um habitar poeticamente a roça por mobilizar uma ampliação das condições de ver, sentir, ouvir e pensar o lugar e as coisas do lugar. Essa é uma proposição constituída no processo de co-formação que nos propomos fazer fazendo-se roça.

Desver a roça é a proposição em que encontramos novas possibilidades de ver. Nessa proposta está a concepção de sentir e auscultar (FOGEL, 2012), duas novas condições para a apreensão daquilo que se manifesta na realidade em que estamos imersos. Mas esse movimento de desver somente pode ser descoberto por quem se propõe a formas outras de compreender seu ser-na-roça. Muitas vezes, será necessário criar novidades com palavras, desencadeadas do processo de traquinagem da imaginação. As traquinagens da imaginação nos darão oportunidade de sair desse lugar de vida para que possamos entender quais os sentidos e os significados ele tem para cada habitante.

Entender o ser-na-roça que é instituído pela *ruralidade da presença* é um lançar-se no desconhecido. Tomar a poesia e a arte como perspectiva do ver, sentir e auscultar (FOGEL, 2012) é também fazer da escrita uma arte, pois com ela sou mobilizado a desver minha realidade, buscando encontrar novas palavras de ver a roça. Essa compreensão que busco para desver a roça me provoca a escrever com a mesma intensidade e comprometimento com que

um pintor pinta sua tela, como um poeta que desnuda realidades com sua poesia e mostra abertura para o ser.

Conforme Fogel (2012, p. 184), busco com essa proposição de desver a roça um movimento de olhar, sentir e dizer que se mostre para além do que está sendo mostrado. Um movimento que intenta para o desnudar as formas de olhar a roça que nos ensinaram, ou seja, instaurar nesse movimento formas de afastamento de um “[...] olhar simples, seco, que vê e se satisfaz com o pouco e o parco do possível tornado necessidade (lei) e que não é, pois o olhar típico, próprio da concupiscência do e no ver, que é justo o ver sem medida, sem contenção, sem forma. Sem pudor”. A ruralidade da presença é condição e abertura para ver a roça como potência e um lugar de vida, sobrecarregado de sentidos para os que a vivem e buscam possibilidades de existir e resistir. Isso na insistência de compreender que são as formas diversas de perceber os significados construídos nas relações que são estabelecidas neste lugar que promovem modos específicos de vinculação com o espaço e nos provocam a produzir experiências responsáveis por redes de afeto que simbolicamente nos mobilizam à afirmação da vida autêntica conduzida pelo ser-na-roça.

4.1.1 Ser-na-roça

Os movimentos dos grupos minoritários, entre eles as pessoas que vivem em territórios rurais, produziram diferentes modos de vida a partir do entendimento de que é possível reconfigurar o nosso ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2015) diante dos movimentos de intersubjetividade e subjetivação que cada um de nós vai fazendo no encontro com o outro e com os espaços em que vivemos. Tais movimentos possibilitaram a esses grupos repensarem suas condições de estar no mundo e fazer inferências em suas realidades, questionando as estruturas de poder que permeavam seus espaços de vivência e, na maioria das vezes, os subalternizavam de forma desumana. Quando menciono essa forma desumana, estou me referindo à falta de acesso a uma Educação Básica que valorize os contextos de vida dessas pessoas, a condições de trabalho decente sem exploração das atividades daqueles/as que vivem nos espaços rurais, à manutenção dos espaços escolares e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo, ao atendimento de programas sociais existentes em qualquer Estado ou município.

Mesmo diante de tudo isso, crianças, jovens, adultos/as e idosos/as vão produzindo a vida na roça e recriam condições de sentido para este espaço através de modos próprios e específicos de suas comunidades com base em três dimensões importantes e geradoras de

significados para viverem nestes espaços. Tais dimensões são entendidas aqui como a relação que se estabelece consigo mesmo, a relação com o outro e a relação com a natureza e favorecem e trazem condições para que esses grupos superem situações de invisibilidade e marginalidade e se coloquem como protagonistas de suas vidas; fortaleçam suas identidades de meninos/as, homens, mulheres e idosos/as da roça e intervenham em suas realidades de vida na busca pela garantia de dignidade humana e orgulho em ser da roça. Ser da roça sempre esteve associado a carregar consigo estigmas e preconceitos ao buscar acessar espaços urbanos na garantia de direitos e serviços que não chagavam nos espaços rurais, como fica evidente na narrativa do professor Sebastião-Acauã ao relatar sobre situações vivenciadas nos espaços urbanos:

Eu me lembro que por eu ser de Nova Esperança eu sofria. Tipo assim, eu era discriminado. Eu me senti discriminado por ser, digamos da zona rural. Eu sofri algum tipo de discriminação de preconceito. Hoje bullying. Na verdade eu tinha a minha cabeça sempre levantada, digamos assim, não baixava minha cabeça pra pouca coisa porque eu via que era minoria também na sala que me tratava assim. Depois, com o tempo fui conquistando essas pessoas e hoje somos amigos. (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

A superação da situação que provocava a discriminação de estudantes que habitam espaços rurais quando estes adentravam o espaço da escola na cidade é uma realidade perversa que é resultado de construções ideológicas fundamentadas por concepções binárias e entendimento de que a roça e todo território rural está para servir ao urbano, sendo desconsiderados os diversos modos de ser e habitar este lugar. É importante reconhecer os sentidos de existir na roça para afirmar-se em outros espaços conforme o jeito de ser e seu lugar de origem. Isso se coloca como uma possibilidade de assumir uma vida autêntica e reunir condições que possam representar a importância dos sentidos que as pessoas da roça produzem para resistirem a processos de exclusão e invisibilidade por serem da roça.

É a partir desse movimento de resistência e produção de sentido sobre o habitar a roça que insurgem as possibilidades de subversão de um sistema opressor, afirmando-se através da contestação de certas imposições como forma de enfrentamento a tudo aquilo que nos inferioriza por ser quem somos e morar onde moramos. As narrativas de pessoas da roça apresentam demarcações de processos de subalternização desencadeados a partir das intencionalidades de apagamento dos grupos constituídos por minorias políticas como tentativa da manutenção de concepções ideológicas dos grupos dominantes para a

permanência de ações centradas na exploração dos recursos naturais, matéria prima e mão de obra barata, quando isso tem relação com as pessoas da roça e seus espaços de vida.

A professora Damiana-Acauã evidencia em sua narrativa essas demarcações que existem nos espaços de formação de professores/as, mencionando como isso teve uma representação negativa e de silenciamento, trazendo à tona as intencionalidades de uma formação docente parametrizada no binarismo e em concepções dos grupos hegemônicos:

Sou tímida, nas formações que têm eu não falo nada, não é porque não sei, mas me dê um papel para eu escrever para ver, ali eu sei tudo o que fazer. Eu não sou de falar porque já fui podada demais, sabe aquela história de que não sabe nada. Você dá uma resposta, você fica olhando e quem foi que falou foi uma pessoa com aquela roupa e aquele salto. Eu peguei aquele trauma e não sei, aquilo ali criou um bloqueio, eu participo de reunião do sindicato, eu entendo tudo. Percebo tudo, mas não falo nada porque já falei muito e não teve valor, são 40 anos, eu comecei em 80, são 40 anos na sala de aula e me sinto bem assim. (Damiana-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Compreendo que os processos formativos de docentes de escolas rurais sempre estiveram relacionados aos movimentos de inferiorização do lugar, centrando-se marcadamente nos fundamentos sustentados pelo ideário de que o rural poderia ser tomado somente como espaço de exploração e de condições precarizadas, instituindo para as pessoas da roça imposições ideológicas que reforçassem sua condição de inferioridade e de seu espaço de vida. Conforme a narrativa da professora Damiana-Acauã, entendo que professores/as da roça precisam lidar constantemente com processos que, sorrateiramente, demarcam a manutenção de invisibilizações por ser da roça e desenvolver a docência neste lugar, confrontando-se com situações inóspitas, em que o preconceito e a discriminação estão velados o tempo inteiro.

Ao longo dos tempos criou-se uma sobrecarga de sentidos pejorativos para a expressão “ser da roça” que, muitas vezes, tem sido utilizada como maneira de demonstrar uma certa inferiorização quanto ao lugar que habitamos. A roça significa para nós, que vivemos em áreas rurais, às margens das estradas de chão de terra batida na região do sertão nordestino, no interior da Bahia-Brasil, um espaço habitado e, conforme as proposições de Heidegger (1991), esse espaço habitado é o mundo que podemos construir. Não significa um mundo numa concepção astronômica, mas um lugar que é constituído por meninos/as, homens, mulheres e idosos/as na roça a partir de um significativo conjunto de condições geográficas, históricas, sociais, econômicas e culturais, centrado no que cada pessoa significa para si e em sua relação com a realidade na qual está imersa.

Isso nos possibilita a compreensão sobre a potência que temos e que podemos nos libertar da condição na qual o pensamento colonizador nos colocou, introjetando em nós uma ideia de inferioridade por ser da roça. Para criar condições outras de pensar um ser-na-roça como modos de existir inseparavelmente do mundo habitado busco nas discussões e estudos de Heidegger (1969, 1991, 2012 e 2015) e na poesia de Manoel de Barros (1999, 2001, 2009, 2015, 2016 e 2018) uma ancoragem para rever como os grupos que habitam os espaços rurais foram recriando e redimensionando seus modos de existir na roça na tentativa de articular um engajamento narrativamente construído com a experiência que tenho por ser professor da Educação Básica. Engajamento constituído por subjetividades de um habitar a roça tomando meus modos de existir e resistir para narrar como as histórias de vida-formação-profissão na roça evidenciam experiências a partir de seus modos de habitar a roça numa condição ontológica do ser-na-roça narrado por professores/as e moradores/as da roça.

Tem sido a partir dos estudos e pesquisas dos teóricos citados acima, dentre outros, que tivemos uma compreensão outra a respeito dos territórios rurais no Brasil e no mundo, tendo como fundamento principal a superação de um rural como lugar da industrialização e da exploração de seus elementos naturais. O rural passa a ser compreendido como espaço de vida e produção cultural com base em princípios ontológicos que insurgem mediante as imposições de estruturas sustentadas pelo capitalismo e pelos grupos hegemônicos. Isso tem me ajudado a pensar no conceito de *ruralidade da presença* buscando uma articulação dialógica entre o pensamento do ser e tempo em Heidegger (2015), que tem me dado sustentação teórico-epistemológica para me aventurar numa construção conceitual com base na compreensão do ser por ele mesmo ao narrar suas vidas e seus modos de existir na roça, perpassando pelas relações que somos convocados a construir com o lugar que habitamos desde nossa compreensão como menino/a, homem, mulher e idoso/a, entes abertos à manifestação do ser-endo que podem ser melhor compreendido na proposição de ser-aí.

Para atender às proposições da contemporaneidade, sem desmerecer as tradições que os povos da roça valorizam e, também, não perdendo de vista as necessidades do presente de sujeitos híbridos que passaram a vivenciar outras realidades além da realidade de suas comunidades, vão surgindo maneiras de significar a vida e as relações que são estabelecidas e construídas nestes espaços, demandando outros modos de repensar o rural e a ruralidade para além de uma maneira unívoca, estática e dada. Conforme Wanderley (2000), passamos a primar por uma nova ruralidade que atendesse às modificações que a contemporaneidade requer por considerar que as tradições se mantêm presentes nestes espaços através de traduções culturais e reinvenções de modos de viver e fazer na roça.

Compreendo, então, que essa nova ruralidade está embutida nas concepções das ruralidades contemporâneas segundo as quais o rural passa a ser um espaço ressignificado, sendo o lugar de produção social, cultural, econômica e simbólica. Um mundo habitado por meninos/as, mulheres, homens e idosos/as que instituem sua morada num ser da presença, onde a vida e as relações estão acontecendo assimetricamente e conforme princípios, experiências e devires, ou seja, modos de existencialidades e transcendência. Cada pessoa da roça vai se fazendo morada do ser conforme seus modos de existencialidade e transcendência, decorrentes de como compreende o lugar e sua relação com ele, como estão evidenciadas na narrativa da professora Di-Acauã, as produções e experiências de habitar a roça:

Morar na roça me proporciona hábitos alimentares mais saudáveis, por a gente incluir na nossa dieta mais frutas, legumes, proteínas, laticínios produzidos aqui mesmos e de boa qualidade sem agrotóxicos. Usamos tudo orgânico, então a manteiga, requeijão, leite, hortaliças, carne e ovos, são produzidos aqui mesmo na nossa roça, assim o custo de vida se torna mais barato. Aqui na roça também a gente confecciona alguns objetos, a vassoura mesmo eu não compro, a vassoura para varrer o quintal, faço com a palha do Licuri. Então a vassoura para mim não tem custo nenhum, e alguns objetos também como esteira, o bocapiu. Eu faço o seguinte, aqui eu tenho a matéria-prima que é o ariri e eu tenho mães de alunos meus que são artesãs, elas fazem o bocapiu, a esteira, o chapéu, então elas vem aqui para minha roça pegam a matéria-prima em grande quantidade, elas fabricam para elas e me dão como pago pela palha uma esteira, um bocapiu, o chapéu e assim eu não compro. (Di-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

O ser-na-roça da professora Di-Acauã vai sendo desvelado conforme as experiências com seu envolvimento na roça, desencadeadas a partir dos modos de ver, sentir, fazer e pensar seu espaço de vida numa presencialidade do produzir e cultivar as coisas do lugar e, com isso, construir o rural habitado poeticamente ao eleger sentidos e significados que representam as condições de sua existencialidade na roça. De acordo com a narrativa apresentada por Di-Acauã, percebo que a ruralidade da presença que institui seu ser-na-roça possibilita a (re)significação do rural habitado que enaltece seus modos de ser e viver na roça conforme as formas de seu demorar-se junto às coisas e ao lugar. Isso propõe um movimento constante de abertura que é convocativo de uma mobilização constante de desver a roça para trans-ver as condições de existir e transcender nesse espaço de vida.

A roça como lugar habitado passa a ser esse rural ressignificado que desencadeia diversos modos de compreender as ruralidades. Entendo a *ruralidade da presença* 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* 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”.

A ruralidade da presença propõe esse deixar e fazer ver por si mesmo numa interpretação decorrente de como as pessoas da roça mostram-se, conforme a instituição do ser-na-roça desse ente que se coloca como abertura para o ser pela presencialidade produzida no envolvimento com o espaço de vida. De acordo com a narrativa apresentada pelo professor Sebastião-Acauã, o ser-na-roça também vai sendo revelado a partir do modo como cada pessoa que habita a roça se compreende como ser ontológico:

E as crianças, a gente vê que está na voz dela, em tudo que elas pronunciam. Hoje a gente vê que muitas não se sentem mais com aquela vergonha de dizer que seu pai é da roça. Aconteceu que se identificou, criou aquelas raízes, está no sangue. Mesmo que negue, mas não vai conseguir não, porque na própria fala acaba se entregando que tem um sangue da roça mesmo. (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

É desse mostrar-se e também ocultar-se que o ser-na-roça vai sendo desvelado, demandando modos próprios que cada pessoa da roça constrói a partir de sua relação consigo mesmo, com o outro e com o espaço de vida, seja pelo lugar da afirmação de uma vida autêntica ou pela ocultação das condições de existencialidade que isso pode representar, para um deixar-se fazer por si mesmo. O processo formativo das crianças da roça vai se dando em meio ao movimento de afirmatividade e, também negação por ser quem são e ter a origem geográfica que têm, justamente por vivenciarem constantemente maneiras de imposição das lógicas dominantes como as mais importantes.

Nesse movimento, as pessoas vão produzindo formas de ressignificarem seus espaços de vida a partir do que consideram importantes nesse movimento de deixar-se fazer por si mesmo como possibilidade da afirmação da vida autêntica, compreendendo e interpretando seu processo de demorar-se junto às coisas e ao lugar por si mesmas. A ruralidade da presença possibilita condições para que cada pessoa da roça produza sentidos de habitar a roça de acordo com o que considera importante nos processos de subjetividade que se constituem das

relações de envolvimento com sentidos e significados mobilizados para demorar-se junto às coisas e ao lugar que habitam. O professor Geni-Acauã traz à tona em sua narrativa a importância das relações intersubjetivas que são construídas a partir das conversas em sala de aula e em outros espaços da comunidade como elemento de potência para lidar com as situações de vida no lugar e disso instituírem sentidos e significados para habitar a roça:

E aí você conversa com eles que tanto na escola como também no diálogo aqui na praça ou em qualquer lugar, que o planeta terra com uma população que vive em qualquer um desses lugares, no que se refere ao contexto geográfico, o primeiro fator de convivência é as pessoas buscarem entender o clima, seja o clima chuvoso, equatorial, seja um deserto, um clima semiárido como o nosso, seja litorâneo, tropical ou subtropical. Enfim, seja num clima frio, então as pessoas têm que primeiro aprender sobre o clima, ele é fundamental para a convivência, principalmente para quem trabalha na área do campo. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

É do entendimento sobre a convivência em espaços rurais a partir do conhecimento da área na docência que professores/as da roça produzem as condições de formar e formar-se com as relações produzidas em seus espaços de vida, tomando os processos de intersubjetividades como desvelamento do ser-na-roça centrados na ruralidade da presença, evidenciando experiências do ser-docente como mote para compreender e a si mesmo a partir de suas existências no lugar, sendo esses movimentos desencadeados a partir dos processos de intersubjetividades que são instituídos na ruralidade da presença. Propõem pensar narrativamente sobre as experiências produzidas no encontro, representando um lançar-se na roça pelo envolvimento com o outro e com o espaço de vida como proposição e valorização do ser que já é com o outro, uma possibilidade de ser-mais.

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 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.

Sendo esse rural um espaço ressignificado em que os sujeitos promovem suas ações e reflexões parametrizadas em concepções de vida que levam em conta seus modos de ser e viver na roça, trazendo elementos e proposições que nos fazem superar o pensamento do filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre. Este versava a respeito de uma teoria da completa urbanização com fundamentos numa sociedade que desenvolvia o modelo industrial e poderia alcançar as propriedades rurais de maior extensão, propondo uma ideia de tornar os territórios rurais apenas espaços de produção agrícola (LEFEBVRE, 2002). Temos também a proposição do renascimento rural exposta pelo geógrafo e sociólogo Bernard Kayser, que evidenciava uma total ruralização dos espaços urbanos (VEIGA, 2004).

Uma nova ruralidade surge nesse entremeio da ideia de um rural industrializado e do nascimento de um rural que desconsidera os impactos do capitalismo e concepções de grupos hegemônicos. Essa nova ruralidade tem seus fundamentos num pensamento que coloca em cena a conjunção e a interdependência, congregando de maneira mais coerente a utilização da conjunção aditiva *e* e não mais a conjunção alternativa *ou*, dando possibilidades para que sejam superadas as dualidades campo/cidade, rural/urbano, civilizado/incivilizado num sentido de sobreposição que esteve, durante muito tempo, centrada num entendimento maniqueísta. Neste sentido, será valorativo congregar para o rural a noção de qualificação de suas especificidades e potências no cenário da vida de qualquer ser humano, considerando a relação sujeito e natureza.

Pensar essas ruralidades contemporâneas pelo viés da complementariedade urbano e rural é trazer como centralidade as relações estabelecidas entre professores/as que vivem na roça a partir de uma compreensão de complementações de culturas que são também intercambiantes e propõem a esses sujeitos possibilidades diversas de compreenderem a si mesmos e as realidades que vivenciam. Tomo essa premissa para enfatizar que a produção da

vida e da cultura na roça não se restringe apenas aos modos de fazer e de pensar fincados nas tradições do lugar, ou seja, essas tradições são direcionadoras para que meninos/as, homens, mulheres e idosos/as possam buscar sentidos que deem significância aos seus modos de ser.

Assim, uma *ruralidade da presença* que institui o *ser-na-roça* busca respaldo e validação na proposição de um ser ontológico que ocupa os espaços rurais, ou melhor dizendo, projeta seu si nestes espaços através da presença que em seu modo de ser-sendo convoca para sua existencialidade a copresença. Essa copresença é a existência do outro nesse movimento de produção de sentido e atende ao sentido da coletividade, do espaço habitado em que o outro é parte importante e fundamental na constituição desse ser-na-roça. Como reitera Heidegger (2015, p. 174), “[...] o ‘com’ é uma determinação da presença. O ‘também’ significa a igualdade no ser enquanto ser-no-mundo que ocupa dentro de uma circunvisão”. Os outros são nossos pares e trazem o *eu* em seu ser-na-roça, de modo que o *com* o revela como uma complementaridade e extensão de um ser que se coloca como presença, ou melhor, um ser constituído pela copresença.

A copresença representa o vínculo que cada pessoa produz e constitui com os outros, numa condição de existir convocativa do ser-na-roça presentificado pela interação decorrente do envolvimento do ser-sendo que é constantemente ser com o outro, na medida em que se faz abertura e demora-se nas paradas do espaço habitado, como é o caso do professor Sebastião-Acauã que narra o vínculo que tem com as pessoas de sua comunidade:

A escola daqui, eu me identifico muito porque também nós somos de famílias, digamos, humildes. Eu me identificava também porque eu estava dando aula aos alunos que eram meus vizinhos, um parente meu. Então eu me identifico muito, sabendo que eu podia também colaborar para a vida e para o sucesso daquelas pessoas. [...] É muito gratificante ser professor, na Escola do Campo é mais ainda porque a gente sente, a gente conhece a realidade de cada um. A gente conhece as pessoas, a gente sabe muito bem qual é o convívio que as pessoas fazem e, a gente conhece não só a pessoa, conhece a casa da pessoa. É muito bom trabalhar no campo. Através do respeito, como eu disse, as pessoas conhecem a gente. Então a gente tem um respeito muito grande e, eu mesmo me sinto aqui hoje realizado profissionalmente. (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

A ruralidade da presença como provocativa do ser-na-roça de professores/as da roça vai sendo evidenciada como possibilidade de um envolvimento desencadeado pela maneira como o ser-docente produz experiências em seu espaço de vida através da interação com sua comunidade. Isso representa condições de existir desde um si e com o outro. Desenvolver uma atividade junto com as pessoas levando em conta o afeto que se produziu com esse outro

é condição de entrega e abertura para o ser-na-roça desvelando-se numa constância do fazer fazendo-se em que a copresença institui o reconhecimento do fazer-se com.

Conforme a narrativa que Sebastião-Acauã apresenta, entendo que o movimento de fazer-se numa copresença significa a potencialização das relações de afeto como mote para produzir a docência e deixar-se ser-na-roça pelo modo como vai se envolvendo em seu espaço de vida. Potencializar as relações de afeto na roça como possibilidade para o desvelamento do ser-na-roça e tomar as experiências de ser-docente é, também, construir sentidos e significados de uma existencialidade provocativa de um processo vinculado ao desver a realidade para trans-ver a roça a partir dos afetos produzidos no âmbito da copresença.

Compreendendo que o rural é o espaço dinâmico em que as relações se dão e vão sendo reconfiguradas a partir das dimensões sociais e culturais que este demanda, onde a vida acontece e que ruralidade aqui é entendida como espaço simbólico das representações dessas relações emanadas dos variados modos de ver, ouvir, pensar, sentir e fazer, penso a proposição de uma ruralidade da presença como uma maneira outra de conceber os sentidos constituídos pelo ser-na-roça que presentifica um ser que não se explica, de modo que qualquer tentativa de explicação o reduzirá ao ente, ou seja, coisificaríamos esse ser, por isso a grande importância de pensar o ser-na-roça e buscar entender esses sujeitos através de suas narrativas compreendendo-os a partir da premissa do ser por ele mesmo.

Proponho com a ideia de *ruralidade da presença* pensar modos que venham congregar valor aos sentidos, significados e simbologias que a roça como lugar habitado tem para cada pessoa que está imersa nessa realidade, buscando superar estigmas e preconceitos através de mecanismos convergentes com a afirmação de ser quem somos, por morar onde moramos, assumindo uma identidade constituída pela diferença que nos constitui por habitar a roça como oportunidade de reconhecimento como ser político (FREIRE, 1996). Neste caso, instituo aqui a menção do termo *ser-na-roça* como possibilidade outra que nos garanta assumir nossos modos de ser-sendo na condição que temos por viver em espaços rurais. A *ruralidade da presença* é instituída a partir do desvelamento que acontece na manifestação do ser nos entes que compõem o ser-na-roça e se colocam como clareira nessa condição de existência na roça que possibilita os diversos modos de existir.

Essa *ruralidade da presença* é pensada como abertura para a manifestação do ser-na-roça numa presentificação que evidencia passado-presente para afirmar ou não uma vida autêntica a partir de um mostrar-se livre e aberto que na clareira se apresenta e ausenta. Conforme os escritos de Heidegger (1991, p. 77), “[...] a clareira, no entanto, o aberto, não está apenas livre para a clareira e a sombra, mas também para a voz que reboa e para o eco

que se perde, para tudo que soa e ressoa e morre na distância. A clareira é o aberto para tudo que se apresenta e ausenta”. O ente das coisas necessita da clareira para que o ser se manifeste. Essa manifestação intenta para um pensar original da tradição que se encontra no caminho da experiência, pois é no caminhar que produzimos experiências e ao produzi-las temos a possibilidade de clareza sob esses pensamentos que sendo desvelados podem aparecer e se ocultar.

Tomo a autoformação como caminho da experiência que recebe clareza e possibilita o pensamento de verdade do ser (HEIDEGGER, 2015), ou seja, a autoformação aqui é evidenciada como abertura, como clareira do ser-na-roça que se utiliza de uma linguagem para manifestar sua presença. Sendo a autoformação caminho da experiência por se colocar como abertura e clareira do ser-na-roça, desvelando esse ser como ser-sendo, numa perspectiva de continuidade na busca por alcançar a si mesmo para além do que já é, cabe o entendimento da *ruralidade da presença* vinculada à proposição de um ser em acontecimento que se presentifica através de um ente que habita os espaços da roça, fazendo desse espaço um lugar de significação do real para sua existência, constituindo condições de vida relacionadas com o que acontece neste espaço, interpretando a si mesmo conforme suas compreensões de um ser em si. Isso significa dizer que o ser-na-roça se insurge dessa ruralidade da presença e vice-versa – um acontecimento cíclico de acontecimentos do ser-aí (*desain*), em Heidegger (1969).

A presencialidade do ser-na-roça desencadeada a partir das condições de existência produzidas, conforme acontecimentos que vão se dando pelas relações que cada pessoa da roça se propõe a construir com seu espaço habitado, compõe a dimensão da ruralidade da presença pelas circunstâncias estabelecidas com os fazeres e afazeres dessas pessoas, como estão evidenciados na narrativa da professora Di-Acauã:

Minha vida na roça é uma vida bem dinâmica porque eu acordo às 5h da manhã, vou para o curral ajudar o meu esposo para tirar o leite, depois que a gente faz esse processo, aí vamos lavar os vasos, lavar o curral, fazemos tudo isso para ficar tudo limpo. Quando eu termino essa etapa é mais ou menos 6h30 a 7h da manhã, e hoje eu vou até 7 horas por conta das aulas que estão suspensas, mas antes tem que ser mais cedo porque 7h30 eu já tenho que estar na escola de segunda e sexta no IESFA. Então, tenho que acordar mais cedo, mas agora nesse momento (pandemia – covid19) ficamos até 7h, quando a gente termina, eu vou para casa para fazer o café e fazer as coisas de casa. Depois do café vou arrumar a casa porque eu sou sozinha para cuidar e ajudar meu esposo em tudo da roça e, ainda, cuido da minha casa, de lavar, cozinhar, passar. Então eu cuido de tudo e antes de ir fazer o café para gente tomar, eu também tenho que cuidar das galinhas, vou dar comida, lavar os coxos e ajeitar tudo, depois que os animais estão todos

alimentados e bem é que a gente vai cuidar na gente, fazer e tomar o nosso café mais felizes porque os animais que precisam da gente já estão alimentados e todos bem. (Di-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Narrar fazeres e afazeres na roça nos provoca a entender a respeito da experiência que cada pessoa que habita o espaço rural se propõe a construir como forma de significar suas existencialidades no lugar de vida a partir de um lançar-se neste espaço e com as coisas do lugar como possibilidade de desvelamento do ser-na-roça instituído por uma ruralidade da presença concebida dos múltiplos sentidos de existir na roça. Observo que cada atividade que a professora Di-Acauã desenvolve na roça reúne condições da representação de como deixa-se fazer clareira do ser pelos modos de compreensão sobre o ser em si que tem influência pelas acontecimentos do ser-aí da professora.

Esses fazeres e afazeres muito próprios e específicos dos espaços rurais ganham sentidos múltiplos de acordo com a forma como cada pessoa da roça representa sua realidade de vida neste espaço e como se deixa fazer clareira do ser, considerando o conjunto de simbologias que compõe a ruralidade da presença. A *ruralidade da presença* passa a ser concebida como terminologia que agrega múltiplos sentidos e dimensionalidades múltiplas para representar a presentificação do ser-na-roça. Esses múltiplos sentidos que estão embutidos nessa terminologia têm a ver com transcendência e existencialidade, ou seja, são convocados por meninos/as, mulheres, homens e idosos/as que vivem na roça conforme a relação que estabelecem com seus espaços de vida, morada, realidades em que se encontram imersos/as na tentativa constante de afirmar a vida autêntica. Seria a ideia de um eu e o mundo inseparáveis com possibilidade de pensar modos de transcendência e existencialidade em que um contém e, ao mesmo tempo, está contido no outro.

A condição de existencialidade de meninos/as, mulheres, homens e idosos/as que vivem na roça é uma caracterização do ser-sendo de cada pessoa, daquilo que pretende como ser-na-roça numa constante busca de ser para além do que já são e podem ser. É a abertura para a manifestação do ser dos entes numa possibilidade potencial que cada pessoa tem para o projetar a si mesmo no mundo, produzindo experiências de ser quem desejar ser, vivendo outros modos de existencialidade que contestem o aprisionamento de um existir condenado apenas à submersão em realidades injustas e subumanas.

As dimensionalidades múltiplas a que me refiro como conjunto de (in)construções que emergem da *ruralidade da presença* têm sua significância no movimento que cada pessoa que habita a roça se propõe a fazer a partir das condições de vida que tem e das relações que estabelece com sua realidade, morada, roça. Está ancorada no pensamento heideggeriano da

experiência em construção que vai se dando no processo de vida que cada um de nós se propõe a desenvolver. É um tomar como oportunidade as possibilidades potenciais que cada realidade de vida na roça nos apresenta para nos lançar no mundo e nos abirmos para a manifestação do ser.

Processo é pensado aqui com sentido de um movimento desencadeado por um conjunto de acontecimentos nos quais pessoas da roça se encontram envolvidas. Um conjunto de acontecimentos que se efetiva no caminho e tempo que é o produzir experiências no qual o ser-na-roça se manifesta a partir de um recolhimento e de uma reunião que pressupõe pensar o ser a partir dele mesmo. É uma prospecção do ser em acontecimento que é lançado no mundo e se vale do que tem condições de construir no caminho da experiência do pensar a partir de um redimensionamento do passado-presente, entendendo-se como ser-mais que se traduz no ser-sendo, em que o futuro significa a copresença do passado-presente como principais categorias desse ser em processo.

Essa expressão significa aqui a condição na qual o ser-na-roça, a partir da ruralidade da presença, encontra-se envolvido por uma copresença que requer paradas para momentos de reflexões, recolhimento, reunião de sentidos que significam a exposição de ser no que ele mesmo se mostra ser, retomadas com possibilidade de acontecimento, disposição para seu lançamento no mundo. É o deixar-se ser que já é e, cultivar-se como abertura para ser-na-roça através da potência desse ser que já é além daquilo que pensa ser. As dimensionalidades que estou fazendo referência são produzidas numa constância do projetar a si mesmo a partir desse movimento que, toma como centralidade os modos de existencialidade e transcendência. Transcender equivale aqui, aos sentidos que cada pessoa, seja menino/a, mulher, homem ou idoso/a, produz sobre a roça, seu mundo, colocando-se como abertura para o ser, clareira.

É um contínuo caminhar e produzir experiências, em que o ser-sendo se coloca como uma provocação incessante da falta, da nossa incompletude, aquilo que não descansa, faz vigília, uma sentinela, noite e dia na morada de nosso ser e no lugar que habitamos. Cabe aqui, fazer uma reflexão a respeito da representação dessa vigília apresentando uma narrativa da minha experiência de desenvolver uma pesquisa narrativa na roça e sobre a docência na roça e o habitar a profissão docente na roça, evidenciando outros acontecimentos que se dão nesse meu lugar habitado, paralelamente ao meu pensar como pesquisador motivado pelas questões heideggerianas e pelas poesias de Manoel de Barros (2015).

Dia e noite, noite e dia a espanta-boiada faz vigília à minha casa e à minha vida na roça. Esse passarinho que constrói seus ninhos no chão e povoa vales, baixadas, longos

campos de pastagens em chapadões altos e planos, que nos perdemos ao olhar o seu sem-fim. A espanta-boiada é conhecida no pantanal de Manoel de Barros (2015) e em outros lugares distantes do sertão nordestino como quero-quero. Descobri isso lendo seus poemas e pelas descrições que sempre faz para cada pássaro quando elege como inspiração poética.

Em noites enluaradas nas estações mais quentes em nossa região, sempre gosto de caminhar por alguns lugares na roça para sentir o cheiro de mel exalado da mata que quase se torna o meu quintal, também para meditar e conversar com o sem-fim da escuridão que faz parecer que estou sozinho, pensar enquanto não estou pensando, aquietar a alma como modo de conexão com meu mundo. Nessas minhas caminhadas à noite nas proximidades do terreiro, das baias que abrigam os cavalos, dos cercados das vacas, dos galinheiros e do curral estou sendo sempre surpreendido pelo grito alarmante das espanta-boiadas que construíram seus ninhos e governam um perímetro extenso em frente de casa.

Esse grito anunciador da presença inesperada também acontece com os estranhos movimentos na noite ou de dia, seja gente, seja bicho, ela anuncia de um modo que ecoa na região quase toda, chama atenção dos/as vizinhos/as. Ela faz vigília, protege seu espaço e seus filhotes, não dorme, está em alerta constante. Nas noites em claro ou nos dias extensos que passo escrevendo, lendo e buscando pensar narrativamente, uma de minhas companhias tem sido esse bichinho. Ele não me incomoda, apenas me alerta de que não estou sozinho naquele espaço.

Minha espanta-boiada é livre e parece briguenta, segue sua disciplina, não brinca em serviço. Minha espanta-boiada anuncia e denuncia o que podemos ver e entender e, também, o que não se pode perceber. Ela anuncia quem chega e denuncia quem passa. O quero-quero de Manoel de Barros (2015, p. 65, grifos meus) apareceu em minha vida para me ajudar trans-ver meu mundo, me aproximar de condições outras de transcendência e existencialidade na roça, compreender que em meu processo para ser abertura, clareira do ser é importante me afastar de minha realidade sem sair dela. Ver o mesmo mundo por outras lentes e de outros ângulos, exercitar o movimento de aproximação e distanciamento, provocando acontecimentos que compõem meu processo formativo na pesquisa narrativa:

Natureza será que preparou o quero-quero para o mister de avisar? No meio-dia, se você estiver fazendo sesta completa, ele interrompe. Se está o vaqueiro armando laço por perto, em lugar despróprio, ele bronca. Se está o menino caçando inseto no brejo, ele grita naquele som arranhado que tem parte com arara. Defende-se como touro. E faz denúncias como um senador romano.

(...) É pássaro mais de amar que de trabalhar.

De forma que não sobra ócio ao quero-quero para arrumar o ninho. Que faz em beira de estrada, em parcas depressões de terreno, e mesmo aproveitando sulcos deixados por cascos de animal.

(...) Em tempo de namoro quero-quero é boêmio. Não aprecia galho de árvore para o idílio. Só conversa no chão. No chão e no largo. Qualquer depressãozinha é cama. Nem varre o lugar para o amor. Faz que nem boliviana. Que se jogue a cama na rua na hora do prazer, para que todos vejam e todos participem. Pra que todos escutem.

Não usa o silêncio como arte.

Quero-quero no amor é desbocado. Passarinho de intimidades descobertas. Tem uma filosofia nua, de vida muito desabotoada e livre.

Depois de achado o ninho e posto o ovo porém, vira um guerreiro o quero-quero. Se escuta passo de gente se espeta em guarda. Tem parenteza com **sentinela**. Investe de esporão sobre os passantes. E avisa os semoventes de redores.

(...) De olhos ardidos, finas botas vermelhas, não pode ver ninguém perto do ninho, que se arrepia e enfeza, como um ferrabrás.

Passarinho de topete na nuca, esse!

Não conhecia esse quero-quero que mais ama que trabalha, conhecia minha espanta-boiada, mas como o movimento de pensar narrativamente nos convoca a trans-ver o mundo, desencadeando nesse processo de constituição de um eu-pesquisador modos outros de compreender a roça como lugar habitado na busca de desvelar a respeito da docência na roça e experiências de ser-docente, sou instigado pelo quero-quero a considerar outras versões da minha espanta-boiada, de mim mesmo e da docência na roça, passando a perceber o quanto essa reconfiguração da roça e o que a compõe como lugar de vida e produção de sentidos, em que as possibilidades de presentificação do ser que vai se desvelando através da manifestação do que é próprio de um ser.

Posso tomar essa descrição sobre o quero-quero no amor desbocado, que é livre e não se permite abotoamentos, para pensar que o que vem a ser essa manifestação que preserva o próprio ser que tem atenção para cultivar princípios de seus modos de existencialidade, embutidos em sua relação com a roça como elementos responsáveis pela construção de sentidos do habitar e produzir referências com as coisas do seu mundo. Com minha espanta-boiada e com o quero-quero que conheci, passo a compreender que a preservação e o cultivo daquilo que compõe o movimento de trans-ver a roça como lugar habitado e que, propõe um processo que nos possibilita a (re)fazer paradas e reorganizar curso do caminhar na roça próximo a ninhos de espanta-boiada construindo experiências.

Caminhar entre ninhos de espanta-boiadas é provocativo para pensar como as narrativas podem ser espaço potencial, de compreensões de como cada pessoa que vive na roça faz para a criação de condições próprias para a manifestação do ser-sendo conforme a instituição de possibilidades que os múltiplos sentidos e dimensionalidades múltiplas da

ruralidade da presença se colocam como criação de modos outros de existencialidade e transcendência do seu ser em si prospectado a partir desse ser-na-roça.

Tomar as narrativas como modo de evidenciação daquilo que meninos/as, mulheres, homens e idosos/as da roça apresentam de seus caminhos do pensar e produzir experiências, recolhidos a partir do exercício de narrar e contar dessas experiências produzidas e constitutivas de seus processos para afirmar uma vida autêntica, que é o significante de seu ser-sendo na disposição do seu ser-aí, significa pensar a roça como lugar hermenêutico e a *ruralidade da presença* como clareira do ser-na-roça.

As narrativas são abertura, espaços fecundos que oportunizam às pessoas da roça que apresentem seu ser a partir dele mesmo, pois compreendo que meninos/as, mulheres, homens ou idosos/as que habitam o espaço da roça como seres inacabados assumem temporalidades próprias de seu ser ao projetarem-se num vir-a-ser quando se dispõem a narrar sobre o caminho do pensar que tiveram e têm oportunidade de produzir suas experiências. A narrativa tomada como espaço de apresentar é pensado, também, como movimento que possibilita mostrar o vivido que foi acessado e experienciado que nos instiga a um lançar-se ao pensar do ser que é compreendido por ele mesmo e redimensionado quando oportunizado ao narrar.

A narrativa do professor Geni-Acauã traz à tona como tem articulado suas vivências na roça com o conhecimento científico de sua área de atuação, numa condição de se valer das experiências logradas dessa articulação com seu envolvimento com as pessoas da comunidade quando se permitem dialogar sobre fenômenos naturais que ocorrem em seus espaços de vida:

Então a gente vai dialogando e, observe gente que é agora nesse período inclusive estamos com essa facilidade da chegada das massas de ar úmidas até aqui. Agora estamos tendo muitas chuvas, ocorre isso por conta do fenômeno la niña, isso porque resfriam as águas do pacífico, com esse resfriamento das águas a umidade consegue chegar. Aí eles perguntam por que esses nomes, então vou explicar que esse fenômeno foi batizado em espanhol, el niño que é o menino e la niña que é a menina. Eles perguntam qual dos dois é melhor pra gente, eu digo: - A menina, pois o menino é malvado. Então os caras acabam entendendo, aí é uma conversa diária, uma prosa, a gente vai tentando ajudar, eu também aprendo com eles, eles aprendem comigo, a gente vai estabelecendo essa relação desse jeito. Aí eu digo: - Quando você ouvir falar na tv que o el niño está se aproximando, tenha cuidado na hora de se preparar para a forma de consumir a água. A distribuição de chuvas nesse período agora tem sido melhor, têm outros períodos que não são tão bons, então os caras passam a entender e planejar também, se você trabalhar no campo ou na Educação e não tiver o planejamento acaba pagando mico. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

A relação que o professor faz entre o conhecimento específico da área em diálogos sobre os fenômenos naturais e suas implicações em nossos contextos de vida tem

representação significativa para quem vive a docência na roça e interage com as pessoas do lugar em conversas que se iniciam no espaço físico da escola. Com isso, insurge a relação desse professor com o lugar habitado, consigo mesmo e com as pessoas de sua comunidade. Na narrativa do professor fica evidente um aprofundado conhecimento do espaço habitado e uma relação potente entre este conhecimento e sua área de atuação docente na medida em que o ser-na-roça vai se desvelando pelo movimento de narrar os diálogos que estabelece com as pessoas da roça.

Essas relações produzidas no encontro são desencadeadas por um movimento de lançar-se no mundo habitado, articulando processos inerentes à ruralidade da presença que cada pessoa da roça toma para representação de suas realidades e compreensões de vida que constituem as experiências produzidas por professores/as da roça. A docência na roça pensada a partir de uma perspectiva da *ruralidade da presença* pode ser tomada como um espaço que valoriza o ser como uma manifestação do pensamento original e não nega as condições vividas por meninos/as, mulheres, homens e idosos/as como entes de um ser-aí que não pode ser, nem temos a pretensão de impedir que esse ser-aí se manifeste considerando os caminhos que cada pessoa da roça faz para pensar seu passado-presente numa vertente direcionada à afirmação de uma vida autêntica e um lançar-se no mundo.

Uma proposição de docência que reconsidera modos outros de pensar a vida e suas proposições de desvelamento do ser que se presentifica conforme os significados que constitui nos seus modos de existencialidade e transcendência como ser-na-roça, interpretando a vida pelo ser em si, em que o ser-sendo significa o movimento e a inconstância de um ser que se projete para além do que já é.

É tomar o ser-aí como abertura para ser quem se quer ser e construir modos de habitar conforme o próprio entendimento do ser que quer afirmar ou não a vida autêntica, buscando ser clareira e abertura para o ser-na-roça que se revela conforme seus modos de compreender-se a si próprio na (in)construção enquanto sujeito em processo. Logo, a experiência constituída no movimento desse caminho que trilhamos se coloca como principal precedência para a compreensão de si próprio e também do outro, fazendo desse encontro um lugar hermenêutico em que o aprender acontece numa horizontalidade constante por considerar que meninos/as, mulheres, homens e idosos/as encontram-se numa constante transição que nos remete a pensar que todos nós nos encontramos como abertura, clareira para a presentificação do ser-na-roça, revelando modos de existencialidades e transcendência.

Penso que seja importante, nesse contexto em que apresento a *ruralidade da presença*, desenvolver uma proposição revelada nos modos de narrar a vida na roça e minha experiência

sobre meu engajamento na pesquisa narrativa que pretende desvelar o ser-na-roça de pessoas que habitam esse lugar. Isso por entender que o movimento de pensar narrativamente me possibilita ser abertura para o ser-sendo por me compreender como ente do ser lançado no mundo que busca realizar o processo de narrar minha experiência numa jornada da pesquisa narrativa para compreender a vida e a docência na roça. Desse modo, apresento minhas narrativas sobre as experiências constituídas nos percursos que me proponho a desenvolver para compreender meu ser-na-roça numa ruralidade da presença provocadora dos diversos modos de ser e viver os espaços que habitamos, pensando a docência e a escola da roça como espaços potentes para o movimento que possibilita a construção de processos de compreensão das experiências que podem ser constituídas no caminhar do nosso ser.

4.1.1.1 Do pé de barriguda florido aos desvelamentos nas escolas da roça

Na manhã do dia 14 de agosto de 2019 tive a oportunidade de realizar uma visita à Escola Municipal Professor Laurentino Barreto dos Santos, situada no povoado de Barra Nova, que está localizado a 12 km da sede do município de Várzea do Poço, ficando nos limites desse município, fazendo divisa com os municípios de Várzea da Roça e Mairi. Esta escola tem um total de 68 alunos/as matriculados/as na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Seu funcionamento é apenas no turno matutino, contando com quatro professores e uma professora, uma ajudante de sala, uma diretora, uma secretária, três merendeiras e duas serventes. Existem duas salas anexas a esta escola que estão funcionando nas comunidades de Cotovelo – Sala São José, 4 Km da escola núcleo – e Caraibinha – Sala João Felipe Coutinho, a 7 km da escola núcleo.

O propósito das visitas caracterizou-se como um momento de reaproximação das escolas nessas comunidades e de professores/as que desenvolvem a docência nestes espaços e integram o mesmo quadro docente que eu no município. Vale ressaltar que tal visita compõe a etapa desenvolvida a partir de observações, entrevistas narrativas com uma professora de classes multisseriadas e com um professor de matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental com pretensão de selecionar/buscar colaboradores/as da pesquisa, possibilitando a definição de critérios para a escolha dos/as colaboradores/as, assim como a organização das etapas posteriores da pesquisa.

Como moro no Sítio Mata da Lua, situado no Km 22 - Serrolândia/Várzea do Poço na BA 417, antigas terras da fazenda Caraíba Grande e próximo à comunidade rural de Gitirana

com distância de 8 km até a sede do município que integra esta pesquisa, tive que organizar um roteiro que possibilitasse a realização de imersão inicial às três comunidades que a Escola Municipal Professor Laurentino Barreto dos Santos abrange.

Após organizar o roteiro para imersão, segui viagem rumo a outras roças – localidades rurais. No trajeto que fazia, inúmeros questionamentos iam passando pela minha cabeça: como estes/as professores/as vão me receber? Como reagirão ao apresentar a proposta de pesquisa? Qual a condição de envolvimento ou não como colaboradores/as da pesquisa? Em paralelo a tais questionamentos, eu ia observando a estrada de terra batida, cheia de costelas de vaca⁴⁶ e com algumas poças d'água, pois era estação de inverno com muito frio e chuvas escassas. Nesse percurso avistei um pé de barriguda⁴⁷ todo florido, uma imagem exuberante em meio à caatinga, pois o branco das flores numa árvore com madeira num tom verde acinzentado e sem folhas destoava em meio à vegetação.

Com a imagem do pé de barriguda fixada em minha memória desse trajeto para aproximar-me das escolas da roça, pude refletir sobre a importância da empiria no movimento de pesquisa, reorganizando meus pensamentos e abrindo mão dos meus apriorismos a respeito do que o *lôcus* de pesquisa apresentaria. Minha primeira parada foi na Sala São José, na comunidade de Cotovelo. O professor dessa escola mora na comunidade, possui carga horária de 20 horas semanais e atua em uma classe multisseriada com um total de 9 alunos/as. Fui muito bem recebido pela servente, pelo professor e pelos/as alunos/as. Tive oportunidade de dialogar um pouco com o professor sobre a proposta de pesquisa fazendo uma breve exposição das questões que pretendia estudar. O professor ficou empolgado com nossa conversa e passou a falar sobre o rendimento de sua classe, mencionando o apoio da coordenação pedagógica no planejamento que colaborou com uma melhor maneira de desenvolver seu trabalho com a produção de texto em sala de aula. Após nossa conversa fiz o convite ao professor para participar como colaborador nesta pesquisa. O professor expressou com entusiasmo que estava disposto a colaborar com essa proposta que trata da centralidade para as classes multisseriadas.

A segunda parada foi na Sala João Felipe Coutinho, na comunidade de Caraibinha. A professora que atua nesta escola mora nesta comunidade e possui regime de trabalho de 20 horas semanais. A professora atua há mais de 20 anos na docência em classes multisseriadas nesta comunidade. Atualmente, está com 9 alunos/as de 3 a 7 anos de idade que cursam a

⁴⁶ Pequenas ondulações no decorrer da estrada que são provocadas pelas chuvas nos terrenos mais duros.

⁴⁷ Árvore alta, de troco robusto e espinhoso, folhas verde-acinzentadas, é bem predominante nas regiões do semiárido nordestino, suas flores brancas se destacam no meio da vegetação.

Educação Infantil e os 1º e 2º anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, é um trabalho base para a alfabetização dessas crianças que, ao concluírem essas séries com essa professora, seguem para outra classe multisseriada oferecida pela Escola Municipal Professor Laurentino Barreto dos Santos. Também fui muito bem recebido pela professora e pelos/as alunos/as, tendo a oportunidade de conversar um pouco com ela a respeito da proposta de pesquisa que estou desenvolvendo atualmente. Aproveitei e convidei a professora para participar como colaboradora da pesquisa e ela demonstrou interesse na participação. Conversa vai, conversa vem, a professora mencionou que logo no início do ano letivo a Secretaria Municipal de Educação fez indicativo para o fechamento dessa classe e que a luta desses/as professores/as das escolas rurais tem sido para se manterem com suas turmas nas comunidades em que já atuam há mais de 20 anos.

A professora Damiana-Acauã apresenta, em sua narrativa, os variados sentidos que as classes multisseriadas têm para a comunidade como um todo e, mesmo diante de questões que seguem na direção de sua extinção como espaço de potência na roça e lugar do acesso a outros tipos de linguagens, se mostra como resistência de povos que lutam constantemente para ter seus direitos respeitados e garantidos de acordo com o que reza a legislação brasileira:

Na escola da roça o desafio é que cada um tem aquela atividade diferente e, quando você acompanha aquela turma e tem um contato com ela, sabe que o aprendizado é diferente. Se a turma for multisseriada complica ainda mais, pois as atividades são para cada um conforme sua série na turma e, o desafio é para você acompanhar um e outro. Mas por outro lado também é interessante porque quando aquele do segundo ano vai passar por aquela atividade já acompanhou o que está sendo passado para o que está no primeiro ano já viu o coleguinha ali fazendo aquela atividade. Isso também facilita, o que sabe mais ajuda o outro, isso surte resultado. É assim como professora de classe multisseriada lá na escola do campo. (Damiana-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

São inúmeros os desafios e provocações que professores/as de escolas da roça têm com suas classes multisseriadas quando a questão é o funcionamento e organização pedagógica para o processo formativo que se efetiva neste espaço. Um desses desafios centra-se no planejamento e na execução de uma proposta pedagógica específica para cada estudante, levando em conta seu nível cognitivo e sua série de matrícula. As provocações se encontram justamente no âmbito de um fazer docente que considere o desenvolvimento de uma formação que leve em conta a pluridimensionalidade de cada criança ao pensar planejamentos e proposições didáticas. As classes multisseriadas vão sendo compreendidas aqui como lugar de interação provocada pelo envolvimento mútuo entre as crianças e os/as

professores/as, possibilitando o desenvolvimento e potencialidades de princípios como reciprocidade, cooperação, entre outros. Isso vai sendo valorizado pela professora como condição de acontecimentos na docência, associando-se aos modos de ser-na-roça que vai se desvelando num fazer-se fazendo-se.

É importante mencionar aqui o significado de classes multisseriadas para as pessoas que habitam a roça, pois elas são uma garantia de que essas comunidades possam acessar a educação como direito e como possibilidade de terem suas vidas transformadas a partir do encontro com o outro. Uma escola na roça representa o lugar do encontro, significando um dos únicos espaços públicos que existem em contextos rurais. Em diversas comunidades esse espaço de encontro tem sido extinto⁴⁸ sob a justificativa de que o poder público não tem condições de manter do modo como se organiza.

Além disso, as Secretarias Municipais de Educação têm utilizado o argumento de que a organização estrutural e estruturante das classes multisseriadas não tem qualidade e estas não deverão existir. Isso para que fique explícito que a organização seriada é apontada como a salvação para os problemas dessas comunidades, de modo que as pessoas da roça passem a supervalorizar os modelos urbanocêntricos de escola e inferiorizar a escola de sua comunidade, demonstrando interesse em levar meninos e meninas que habitam a roça para estudarem na rua ou em escolas nucleadas mais distantes de suas comunidades seduzidos por esse discurso de inferiorização da escola da roça.

A potência da escola da roça se encontra nos movimentos que professores/as e estudantes se propõem a realizar tomando suas histórias de vida e acontecimentos do lugar como ponto inicial de estudo e discussões a partir de uma valorização dos modos de fazer, pensar e agir na roça como uma maneira de afirmar a vida autêntica com vistas a uma superação dos discursos de inferiorização que foram se produzindo em torno das coisas e das pessoas da roça. Para o professor Geni-Acauã, atuar na docência na escola de sua comunidade é a possibilidade de envolvimento e condições efetivas na produção da experiência do ser-docente revelado no encontro com o outro:

Ser professor na comunidade é uma das melhores profissões. Você passa e as pessoas te conhecem como professor. Ser professor é uma das melhores coisas, a gente passa na rua e os alunos querem perguntar as coisas. Quando você toca em uma temática sobre o espaço dos alunos do campo, é outra coisa para a gente trabalhar. Se eu vou para a sala de aula e começo a

⁴⁸ Conforme consulta ao banco de dados do Catálogo de escolas do Inepdata, nos últimos quatro anos houve a desativação de 22.853 escolas públicas rurais no Brasil, 2.646 escolas rurais na Bahia e 1 escola rural em Várzea do Poço (INEP, 2020).

discutir um tema que não esteja vinculado à realidade deles, não dão muita atenção. Agora quando o tema está vinculado ao espaço de vivência deles, eles passam a ter uma atenção especial para o professor, não desgrudam o olhar, você atrai toda a atenção deles, inclusive agora nessa temática sobre a convivência com o semiárido, as técnicas utilizadas no campo e na cidade, todas as questões que estavam no conhecer os alunos responderam, tiveram atividades para eles em que trabalhei e eles fizeram sem resistência. Então, quando você toca na realidade do aluno fica bem mais fácil para trabalhar. Tenho propriedade para falar diretamente. (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Quando se é professor/a e morador/a da roça há uma significação potente sobre a relação subjetiva e intersubjetiva a respeito da docência com a roça, em que o ser-docente é convocado simultaneamente ao ser-na-roça que se faz abertura, presentificando-se pelas formas e intensidades de um ser-sendo que é desvelado no fazer o que se faz. Isso representa existencialidades do ser, possibilitando um entendimento de habitar a roça e a profissão docente pela indissociável relação que emerge da anunciação da roça na profissão e a profissão na roça.

Desver o lugar de vivência perpassa pelas condições de ver para além daquilo que está à mostra e no campo das materialidades; é a possibilidade de um exercitar-se constantemente para olhar e perceber o não visto, aquilo que se perfaz no campo dos sentidos e vem à tona conforme o modo de afetamento que cada pessoa da roça deixa-se fazer a partir de um vir a ser o que já é, provocando abertura para seu ser-na-roça. Ser professor/a em comunidades rurais é produzir experiências de ser-docente numa relação construída com a ruralidade da presença. É um processo convocativo de modos de existencialidades na roça que demarcam a importância e os sentidos mantenedores de espaços como as escolas da roça pelo cultivo da potência que este espaço representa para quem habita territórios rurais.

Fechar uma escola na roça é negar as possibilidades que as pessoas que habitam esses espaços têm de acessar outros modos de cultura e linguagens. É eliminar condições de emancipação e libertação de grupos que historicamente têm sido relegados às subalternidades que se sustentam pelas forças de um pensamento hegemônico que enaltece o capitalismo e busca fortalecimento pela negação dos Direitos Humanos. Conforme Dussel (2017, p. 103), essa escola como espaço público e possibilidade de encontro é a oportunidade “[...] de aproximação do novo, como nova experiência, desses objetos que habilitam um encontro distinto com o mundo, e que permitem a cada um apropriar-se dele, encontrar um lugar nele, acessar suas linguagens como modos de representação das experiências humanas”. É a partir desse entendimento que a escola, seja ela multisseriada ou não, tem seu lugar de importância nas comunidades rurais.

Tomar a *ruralidade da presença* para pensar a escola na roça significa potencializar a docência como promotora de possibilidades que desencadeiem relações horizontalizadas nesses espaços e garantam que cada menino/a, mulher, homem e idoso/a, seja de qualquer geração, tenha poder de decidir qual caminho quer seguir para o desenvolvimento de seu processo de vida e de ser-na-roça. Nessa proposição de escola como lugar de encontro e de constituição de possibilidades de construção política e cultural de pessoas que habitam a roça, a docência é portadora de uma ontologia que favorece pensar numa promoção de um espaço em que professor/a e aluno/a deixam-se aprender a partir de uma estrutura constitutiva de abertura, clareira, de modo que essas pessoas envolvidas nesse processo se constituam para além do que já são.

São inúmeras as tentativas de esvaziamento do sentido político e social que a escola carrega, pois este é um espaço que, uma vez criado e instituído na comunidade, passa a ser um lugar habitado por sentidos de existir que ultrapassam as intenções de seus/suas criadores/as por se tornar público, não no sentido de ser uma estrutura mantida pelo estado, mas pela condição de existir como local de acolhimento de todas as culturas, em que são estabelecidas interrelações de acordo com o envolvimento de seus/suas participantes. Por isso, há uma movimentação em torno de elaboração de projetos e discursos que venham a deslegitimar essa carga política que é a potência da escola. O projeto *Escola sem Partido* é um exemplo desse movimento que tem suas estruturas sustentadas pelo poder hegemônico como forma de controle do trabalho docente e, conseqüentemente, tornar a escola um dispositivo de controle. Para Kohan (2017, p. 79-80):

A escola é eminentemente política: a) porque o ato de criação de uma escola por uma comunidade é um ato político, na medida em que uma escola (...) instaura um espaço para renovar a ordem social, inclusive sem que os criadores da escola tenham domínio sobre essa recriação ou renovação; e b) porque a experiência escolar contém uma projeção fortemente política na medida em que ela permite aos seus participantes tomar distância do mundo tal como é habitado socialmente para poder recriá-lo ou habitá-lo de outra maneira.

É com essa compreensão de escola como lugar de potência transformadora, em que seus/suas participantes promovem modos específicos de dar rumo às ações desse lugar como condição de criação do necessário e importante para a comunidade em que este espaço se constitui. Essa escola acaba sendo um lugar de transgressão, em que a docência vai se desvelando conforme experiências de um lugar que tem como possibilidade a promoção de

trans-ver o mundo que habitamos na roça a partir dos modos de existencialidades e transcendência.

A última parada foi em Barra Nova, na Escola Núcleo, que tem três professores com regime de trabalho de 20 horas cada um e todos eles atuam em classes multisseriadas. Fui bem recebido pela diretora, pela secretária e pelos/as professores. A diretora e a secretária ofereceram as informações a respeito do funcionamento, da estrutura e da organização da instituição, falaram sobre as dificuldades enfrentadas em relação à diminuição de alunos/as e as ameaças que isso tem trazido para a escola no que se refere às questões de recursos e organização escolar. Em seguida, tive a oportunidade de dialogar um pouco com o professor que atuava numa turma multisseriada com turmas de Educação Infantil e de 1º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental sobre o contexto atual das classes multisseriadas e as propostas de fechamento dessas escolas em algumas localidades rurais de nosso município. O professor argumentou sobre as dificuldades que a gestão municipal tem para manter classes multisseriadas em funcionamento nas comunidades que têm pouco/a aluno/a, dizendo que até entendia a proposta da gestão, uma vez que estava sendo inviável a manutenção nas condições que o município está vivenciando.

Apresentei alguns argumentos que estavam relacionados aos sentidos que essas escolas têm para cada comunidade e que poderíamos pensar em outras maneiras que pudessem garantir a existência das classes multisseriadas em suas comunidades com os recursos que têm. Vale ainda mencionar que este professor tem em sua classe 21 alunos/as de 2 a 6 anos. Como está evidente, é recorrente para docentes de escolas rurais a preocupação com as propostas de fechamento das escolas rurais, de modo que paira um discurso que já foi introjetado a respeito da impossibilidade de manutenção dessas escolas. Cabe ressaltar que todas as escolas rurais do município têm classes multisseriadas e mantêm essa organização como forma de garantir seu funcionamento nas comunidades rurais.

Se essas classes são a condição de existência da escola na roça, faz-se necessário um entendimento desse espaço como lugar de potência transformadora, responsável pelo desenvolvimento social, cultural e intelectual das pessoas que vivem na roça e digna de luta por sua permanência e seu funcionamento na comunidade. Então, é notória a grande necessidade de pensar modos de existência dessas escolas através do entendimento de sua importância para a comunidade, valorização da vida e dos modos de existir na roça, planejamento orçamentário por parte do poder público, estratégia de manutenção desses espaços em funcionamento, política pública como defesa do não fechamento dessas escolas, valorização desses espaços como lugares que permitem o acontecimento da vida coletiva e o

encontro dos serviços na comunidade. Para isso, será necessário tomar como âncora a *ruralidade da presença* como possibilidade de trans-ver a realidade e produzir condições de resistir e (re)existir, desconstruindo os modos como nos propõem ver o mundo pelas lentes de quem não vive nossas realidades da roça, querendo utilizar discursos que suplantam a existência das escolas da roça através da expressão de intenções de negar o direito de quem mora na roça ter condições de acesso à educação numa escola situada no contexto da roça.

Esses discursos são sustentados pelas lógicas de estruturas capitalistas que têm sido alimentadas pelas lógicas dos grupos hegemônicos que acreditam na manutenção de domínio de uma classe sobre outra, instaurando ou mantendo o que Paulo Freire (1987) nos apresentou como estrutura mantida pela relação oprimido-opressor. Isso significa pensar que as forças dessas estruturas estão sendo reativadas a partir dos movimentos políticos dos grupos de direita e extrema-direita que comungam com as propostas neoliberalistas para a manutenção de poder.

Penso que essas ameaças e suposições do fechamento de escolas da roça significam maneiras de impossibilitar que pessoas que habitam a roça possam ter acesso a espaços públicos e coletivos como a escola. Nestas escolas se instauram modos potentes de organização que minam as estruturas hegemônicas como a constituição de movimentos contra-hegemônicos para adentrarem nas fissuras que existem nessas estruturas e rompê-las, desmontando essas formas de poder que se sustentam nas variadas formas de opressão e marginalização das minorias políticas que habitam os espaços da roça.

Seguindo com a conversa, apresentei minha proposta e as questões da pesquisa. Fiz alguns esclarecimentos sobre termos que apareciam nas questões. O professor começou a dizer que em relação a conviver em espaço rural e atuar como professor nessa comunidade lhe dá condições de entendimento a respeito de muitas coisas que acontecem naquele espaço escolar, mencionando as relações que tem com cada família e o que tem feito para manter algumas crianças estudando.

Em meio ao diálogo sobre as preocupações em relação ao funcionamento das turmas multisseriadas, surge uma discussão sobre a diversidade nas comunidades rurais. Então, o professor trouxe um posicionamento a partir de uma lógica do respeito ao que o outro quer fazer em seus espaços de vida e de como cada pessoa pode entender essas questões na contemporaneidade, mencionando que atualmente existem muitas mulheres na roça que têm desenvolvido as atividades que antes só eram realizadas por homens, sendo que elas têm assumido responsabilidades para garantir a sobrevivência da família nesse espaço.

A compreensão sobre diversidade ainda se mostra de maneira muito tímida, revelando um aprisionamento dos modos de pensar o movimento que instaura um ocultamento dessas questões para além dos elementos fincados na perspectiva da mesmidade. Seria uma maneira de manutenção de elementos sustentados por um pensamento arraigado no patriarcado que considera crianças e mulheres como pessoas subjugadas ao pai e ao companheiro, reservando para essas pessoas aquilo que tem considerado como menor e que não signifique abertura para a liberdade. No poema *Nos primórdios*, de Manoel de Barros (2015, p. 63), ainda percebo apenas a vinculação da criança e da mulher à casa, aos terreiros e lavouras que mantêm o sustento da casa e da família. Para o homem estão instituídas outras atividades que não essas que o prendem e o vinculam à casa, mas sim atividades livres e andejantes:

(...) O homem havia sido posto ali nos inícios para campear e hortar. Porém só pensava em lombo de cavalo. De forma que só campeava e não hortava. Daí que campear se fez de preferência por ser atividade livre e andeja. Enquanto que hortar prendia o ente no cabo da enxada. O que não era bom.

Quando mulheres e crianças rompem as estruturas instituídas pelo patriarcado e buscam desvinculação das condições que estas estruturas lhes impõem, fazem um movimento de trans-ver o mundo, reconstituindo modos outros de viverem na roça, desenvolvendo atividades livres e andejas, seja de campear ou de hortar. Esse movimento liberta meninos/as, mulheres, homens e idosos/as da roça de estruturas machistas, conservadoras que mantêm a dominação instituída pelo patriarcado que separa o que cada pessoa precisa desenvolver no espaço da roça conforme seus modos de ser e viver a roça.

Desver a roça nessa composição instituída por uma sustentação de pensamentos fincados no patriarcado é possibilidade de trans-ver o espaço habitado e irromper dentro das estruturas que impõem aquilo que subdivide as atividades que demarcam fazeres e afazeres na roça. A narrativa da professora Damiana-Acauã é uma provocação pela subversão daquilo que ainda se institui como divisão de tarefas na roça conforme o gênero: “Eu trabalho em tudo na roça, trabalho ali capinando e no que for, eu faço tudo também” (Damiana-acauã, entrevista narrativa, 2020).

“Fazer tudo” na roça é anúncio do rompimento das lógicas que se sustentam pela manutenção de poder centrado nas concepções dos grupos hegemônicos. Significa dizer que hortar e campear é para qualquer pessoa da roça que se predisponha a fazer. Esse movimento se relaciona com a ruralidade da presença pelo assenhoramento das ruralidades contemporâneas que vão sendo significadas. Professores/as da roça desenvolvem seus fazeres

e afazeres de acordo com a dinâmica de seus espaços de vida e das necessidades que constituem sua presencialidade com as coisas do lugar. Di-Acauã faz uma apresentação de sua rotina e evidencia como compreende seus modos de deixar-se fazer na roça:

Meu modo de viver na roça é muito simples. Primeiro eu vou falar da minha rotina diária, todos os dias acordo 5 horas da manhã, vou para o curral ajudar o meu esposo tirar o leite, depois vou cuidar dos animais de pequeno porte que criamos aqui na nossa roça, galinhas, perus, saquês, cuidar dos pintinhos, cuidado de um modo geral, quando termina vou cuidar das hortas, molhar as hortaliças que a gente produz aqui para o próprio consumo. Um exemplo é o capim de corte que a gente molha para alimentar o gado. Logo mais vou preparar o café da manhã, depois do café da manhã cuido da casa, depois vou ajudar o meu esposo a preparar ração para o gado até a hora de preparar o almoço. Descanso um pouco e à tarde a partir das três horas já tenho que ajudar meu esposo novamente a preparar a ração para o gado. Às 5 horas da tarde fazemos a segunda ordenha, ajudo meu esposo novamente a tirar o leite, chega à noite hora de preparar o jantar e dormir, essa é a minha rotina diária. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Os fazeres e afazeres que a professora Di-Acauã desenvolve em sua dinâmica de vida na roça se apresentam como irrupção daquilo que representa a divisão de trabalho na roça a partir do gênero de cada pessoa. Isso não significa dizer que ainda não se mantêm especificações de atribuições das atividades conforme concepções binárias macho/fêmea, mas com os processos de vida que mulheres, homens, idosos/as e meninos/as vão produzindo com as significações de seu habitar a roça. O constituir-se mulher e homem passa a representar uma construção social e cultural neste espaço, por isso, são provocadas as insurgências de um rural (re)significado.

O ser-aí é uma constância que vai se dando no acontecer de cada ser, reconstituindo-se a partir de experiências construídas e narradas. Com a possibilidade de trans-ver o mundo temos a oportunidade de nos constituir antes de um ser-aí que se presentifica e se manifesta conforme os acontecimentos que provocamos ao longo de nossas vidas – do início ao fim.

De acordo com Ricoeur (2010b, p. 122), “[...] o ser-aí não preenche um intervalo de tempo, mas, estirando-se, constitui seu verdadeiro ser como seu próprio estiramento que envolve seu próprio começo e seu próprio fim e dá sentido à vida como entre-dois”. O ser-aí é abarcado pelo tempo e pelo caminho que cada ente se propõe a fazer para produzir suas experiências. Sendo assim, não há menção de que um gênero seja submisso a outro ou tenha que ser destinado a realizar papéis determinados socialmente que demarcam o que cada pessoa deverá realizar como modo de afirmar-se na condição instituída pelas estruturas sociais.

O ser-na-roça se apresenta como ser dado, ser-sendo, o gerúndio constante, que ao se lançar pela roça vai se constituindo pelo que o ser em si lhe evoca, convoca e lhe apresenta como possibilidade de ser-aí. Essa proposta do ser-aí nos oferece elementos para pensar as expressões de meninos/as, mulheres, homens e idosos/as na roça para além do que está posto, de modo que possamos compreender que apesar de existir uma divisão de trabalho na roça conforme o gênero e a geração para atender a construções culturais e sociais como modos de interpelação dos discursos hegemônicos, cada pessoa poderá constituir-se em suas expressões de ser quem quer ser e fazer como pensa que deve conforme o ser-aí.

Por fim, conversei com outros dois professores sobre a proposta de pesquisa e qual desvelamento poderia acontecer com este estudo. Nesse momento, o professor que atuava com uma turma multisseriada composta por crianças que cursavam os 2º e 3º Anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental trouxe um questionamento bem pertinente à nossa discussão, perguntando qual era meu posicionamento a respeito da existência ou não das classes multisseriadas, no sentido de ser um problema ou solução para o contexto das comunidades rurais na atualidade. Então, fui discorrendo sobre meu entendimento conforme o que já havia estudado e pesquisado, expondo que as classes multisseriadas não estão como solução nem como problema, mas sim como uma possibilidade de existência da própria comunidade a partir da manutenção dessas escolas rurais configuradas desse modo. Que a lógica do fechamento perpassa pelo entendimento de que as classes multisseriadas são um tumor da educação e precisa ser extirpado, pois o melhor modelo é o que promove uma organização seriada e urbanocêntrica. Foi uma discussão muito interessante em que tivemos a oportunidade de refletir a respeito do que tem se pensado sobre os espaços rurais.

Com essa narrativa, fica evidente que nossas conversas foram se apresentando como disparadores para pensar e discutir a respeito da docência na roça, bem como a condição e os modos de existencialidades das escolas na roça como possibilidade de ser um lugar importante para a comunidade e seu processo de existir como lugar de vida em coletividade e acesso a outros modos culturais. Isso me instigou a pensar narrativamente na *ruralidade da presença* e na roça como lugar habitado, possibilitador da abertura para o ser-na-roça.

Pensar narrativamente é o movimento que tenho feito para me aproximar dessa realidade de vida na roça e da docência na Educação Básica para compreender esse espaço habitado por mim e por milhares de pessoas que produzem sentido para existir nesse lugar, de modo que possamos afirmar ser quem somos por morar onde moramos. O desvelamento do ser vai acontecendo paralelamente ao meu narrar a experiência de meu engajamento na pesquisa narrativa como a realização de uma jornada que me possibilita compreender os

modos que as pessoas da roça tomam para desenvolverem seus processos experienciais no caminho do pensamento de seu ser-aí de acordo ao que são-sendo e projetam-se como ser-mais na roça.

A narrativa que me proponho a desenvolver aqui vai sendo uma configuração de uma descrição de um processo, movimento que tenho oportunidade de vivenciar. De acordo com Ricoeur (2010a, p. 170), “[...] o narrador determina de fato um presente – o presente de narração – tão fictício quanto a instância de discurso constitutivo da enunciação narrativa”. Reitero que essa narrativa é constitutiva também do ser-sendo que institui passado-presente articulado por um ser que está além do que já é quando afirma uma vida autêntica ou inautêntica. Isso se mostra como potencial narrativo que possibilita ao ente abertura para o ser-na-roça e produzir narrativas para uma descrição através do modo como traduz e preserva o original de sua relação com seu espaço de vida.

Com os desvelamentos sobre condição atual das escolas da roça e seus modos de existencialidade e a respeito dos entendimentos sobre divisão de afazeres na roça que foram explicitados, cabe aqui uma relação do pé de barriguda florido com os desvelamentos nas escolas rurais. Esse evento do pé de barriguda florescer se apresenta para nós na caatinga como prenúncio de tempos prósperos. Essa árvore dá suas flores no mês de agosto para anunciar os camboeiros⁴⁹ de setembro. O mais interessante é que o pé de barriguda se destaca entre as outras árvores da caatinga quando floresce, pois, cai toda sua folhagem e suas flores brancas destoam em meio ao verde-acinzentado das árvores das matas brancas de nossa região. Esse tempo do florescimento do pé de barriguda que destoa na caatinga pode ser relacionado com os desvelamentos que se apresentaram nas narrativas que pude desenvolver para evidenciar como esse contexto das escolas da roça vai sendo anunciado e vivenciado conforme os acontecimentos na contemporaneidade.

O professor dos 2º e 3º Anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental tem 16 alunos/as em sua turma, mora no município de Várzea da Roça, integra o quadro docente no seu município, sendo lotado com 20 horas em nosso município. No decorrer desse diálogo, o professor apresentou a situação de Várzea da Roça em relação ao movimento de nucleação das escolas e como o impacto do fechamento está visível nas comunidades em que isso aconteceu e manifestou que acredita na existência das classes multisseriadas como solução para questões de economia, manutenção e possibilidade para a gestão municipal.

⁴⁹ Essa expressão é utilizada em nossa região para caracterizar as chuvas de início de trovoadas que aparecem no mês de setembro.

Este professor nos propõe interpretar de modo mais aprofundado o sentimento das comunidades que estão sendo ameaçadas de não terem mais escolas em seus espaços. Em nossa região, não é realidade ter os movimentos sociais compreendidos a partir de um entendimento da potência que são como organização social em contextos rurais. Nos lugares onde existe o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e outras formas de organização social, há uma luta para a manutenção e até mesmo criação de escolas em espaços rurais, sendo uma conquista desse movimento. Mas nos espaços em que não existem organizações desse cunho, a comunidade se torna um espaço vulnerável à perda de seus direitos como cidadãos, pois as políticas de Estado não garantem isso e muitas outras coisas às quais essa população tem direito.

Posso evidenciar que com essa conversa entre e com professores/as da Educação Básica de escolas rurais pude compreender que os professores/as entendem a escola da roça como lugar de potência e abertura para o fortalecimento da comunidade como grupo que reinventa modos de existencialidades a partir das relações intersubjetivas que conseguem construir no encontro com o outro em locais como a escola da roça. Isso passa a ser uma convocação para pensar uma escola que valorize o tempo livre e se oriente conforme a proposição do movimento de conceber a escola da roça como *skholé*⁵⁰. Para Kohan (2017, p. 78) a proposta é:

Liberar a educação de seu tom missionário, deixando de ser uma tentativa de fazer algo com os alunos, seja para proporcionar a eles determinadas competências, para emancipá-los ou para o que quer que seja, e permitindo que a infância se mostre não como fase ou etapa a ser educada, mas como potência e como exposição do movimento, de deslocamento, de se colocar a caminho.

Entendo que a docência em classes multisseriadas nos possibilita pensar a escola da roça por outro lugar, que seja um espaço de possibilidades que não se torne o lugar de limitação da potência que cada menino/a, homem, mulher e idoso/a da roça carrega consigo. Isso atende a uma perspectiva fundamentada na *ruralidade da presença* como caminho do pensar a experiência instituída pelo ser-sendo, ser-na-roça. A escola que valoriza a experiência do tempo livre (KOHAN, 2017) e provoca exposições e deslocamentos do ser-aí tem a ver com um lugar que represente para o ser dos entes abertura, morada.

⁵⁰ Termo grego que representa literalmente “tempo livre” e é equivalente a escola e desencadeia uma significância “ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo” (RECHIA; MENDONÇA; MENDES; PREVE, 2017, p. 11).

É importante mencionar que o professor que atua com uma classe multisseriada de 14 alunos/as dos 3º e 4º Anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental participava dessa nossa discussão a respeito das dificuldades enfrentadas por essas escolas situadas em áreas rurais. Nossa conversa trouxe à tona a situação que o município enfrenta ao ter um dos menores percentuais da arrecadação do Fundo de Participação Municipal – FPM, sendo 0.6%, pois nossa população não chega a 10.000 habitantes, bem como sobre outros convênios e recursos que a educação recebe e que reflete nessa situação das propostas de fechamento das escolas em comunidades rurais. Ressaltamos que para a gestão é mais conveniente e a visibilidade é menor quando fecha uma escola na roça do que quando reduz números de aulas extras em alguma escola da sede em função da reorganização de turmas e remanejamento de professores/as.

O movimento de imersão de aproximação do campo e observação realizado nas classes multisseriadas da Escola Municipal Professor Laurentino Barreto dos Santos possibilitou compreender como essas classes se colocam como potência política, social e cultural de cada comunidade na qual elas ainda existem, nos oferecendo condições de pensar maneiras outras que possam garantir sua permanência nessas comunidades a partir do lugar da valorização de quem constitui esse espaço. É importante evidenciar também as contribuições que cada professor/a traz para estes espaços, desvelando sentidos outros que estão para além das propostas de seriação e compartimentalização das áreas de conhecimento, fundamentados em modelos urbanocêntricos e eurocêntricos que instituem uma vida inautêntica para as pessoas da roça.

4.1.1.2 Entre pés de jeremas: proposições

Utilizar na abertura dessa seção a proposta do riacho de água salgada que corre por entre pés de jeremas desvela contextos das escolas da roça em meio a todas as necessidades que se apresentam em nível estrutural e estruturante tendo em vista seu funcionamento e suas condições de resistir. É como ver impossibilidades de seu acontecimento, já que a todo tempo o que se faz constante é a política da negação dessa escola da roça como espaço de transformação. Em meio aos pés de jeremas que margeiam o riacho, a luz irrompe por menores lacunas que se façam aparecer entres galhos e folhagens, clareando esse riacho e nos deixando ver que há possibilidade de outras vidas e condições de existência por ali.

Esse clareamento se mostra insistência do existir e resistir da escola da roça no que tem sido a negação. A isso resolvi dar o nome de proposições. Ou seja, proposição que se

apresenta desse clarear que ao se revelar também se oculta. A escola da roça como proposição por tomar seus modos de existencialidade entendendo que a educação é possibilidade, abertura para o mundo que cada pessoa se predispõe a criar. O professor Geni-Acauã evidencia a educação como clareira do ser-na-roça desvelado pelas proposições que se apresentam em suas compreensões sobre os processos de subjetividades que são decorrentes do movimento que os grupos provocam nos espaços da escola:

Acho que não existe nada igual que a educação. Tem alguns pensadores que dizem que a Educação é a preparação para a vida. Acho que a Educação já é a própria vida, é na escola que se aprende a escrever, calcular, contar e principalmente a conviver com as pessoas. Não buscar apenas coisas materiais, mas só em aprender a conviver com as pessoas é fantástico. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Compreendo que o professor Geni-Acauã se mostra abertura constante e provocativa desse ser-sendo que vai se revelando e afirma uma vida autêntica ao desver a roça, lançando-se na condição própria de trans-ver a escola e todo processo de educação como proposição da ruralidade da presença instituída pelo ser-aí. Diante disso, destaco aqui que tais proposições provocam uma narrativa sobre o desvelamento do ser-na-roça presentificado em minhas temporalidades na roça. Numa noite linda de inverno do dia 15 de agosto de 2019, em que também comemoro meu aniversário, tenho a graça de acompanhar o entardecer, sentindo o cheiro do mel e das flores campestres da caatinga, vendo a lua que vem surgindo por detrás da mata branca, clareando os campos de palmas aqui de casa, tornando a noite mais clara e silenciosa que chega a dar gosto ficar dentro de casa no escuro para observar o mundo lá fora.

Sou tomado pelas temporalidades da roça, num tempo e espaço que me possibilitam sentir, ver e ouvir numa dimensão que não se pode descrever com palavras, mas apenas viver a sensação. Acredito que meu ser-na-roça se manifestava nesse momento, pois é uma sensação que não tem como descrever com palavras os sentidos desse instante, de apresentar, de me perceber clareira e abertura para o ser. Meu sentimento era de buscar afirmar uma vida autêntica, motivado por minha relação com meu espaço. Com isso, busco na linguagem que é morada do ser (HEIDEGGER, 1991) modos de compreensão do meu próprio ser a partir dele mesmo e entendo que para além das palavras poderei utilizar-me da arte e dos modos mais simples, mas não menos importantes que existem e são representados pela linguagem da roça, da arte e da poesia como uma hermenêutica da roça e possibilidade de entendimento de como esse ente que sou se coloca abertura para esse ser-na-roça.

O ser apresenta e se oculta, se apresenta pelo pensamento que é presentificado pela linguagem, pelo silêncio, pela arte e pela poesia. Esse ser vai se desvelando, ora se mostra, ora se oculta, parece mais um jogo feito por camaleão que se desnuda a depender da árvore da qual se aproxima. A verdade do ser se revela de modo inesperado, desencadeando acontecimentos que instituem o ser-aí como passagem do reconhecer e do pensar que se encontram juntos no caminho do pensar a experiência e estão separados nesse caminhar. É o jogo de camaleão e sua camuflagem, em que assumir o ser é também guardá-lo, ocultá-lo.

Penso que o ente só pode ser interpretado a partir do ponto de vista do próprio ente. Assim, a narrativa apresentada pelo ente pode nos possibilitar uma compreensão desse ente a partir da luz do ser. Isso me possibilita pensar que o ser se deixa perceber como manifestação, presentificação, apresentar-se no inesperado, naquilo que não se pode calcular. A compreensão do ser é pensada como desvelamento do próprio ser-na-roça, ou seja, a abertura para esse ser que é desvelado ao mostrar-se em seu sentido de ser-sendo, verdade do ser-aí. O sentido do ser que já é como possibilidade de ser-mais está lançado no mundo, elegendo o tempo como a compreensão do horizonte em que o ser pode ser interpretado.

Quero deixar registrado aqui meu entusiasmo em relação a tudo aquilo que me toca, me afeta e me mobiliza a fazer o que faço na construção de uma trajetória de vida-profissão-formação que se constitui como experiência, pois, conforme Larossa (2002), experiência é a constituição de um movimento que cada um de nós tem a oportunidade de vivenciar de modo único e íntimo a partir de tudo aquilo que nos propõe condições e nos oferece proposições através de processos em que nos envolvemos e nos propomos a vivenciar situações de exposições.

Foi a partir das experiências que tenho construído nesse meu caminhar na roça, que pude produzir numa exposição constituída na aventura narrativa pela jornada de viver a pesquisa narrativa, deslocando-me para compreender o ser-na-roça por ele mesmo. Faço-me ente de um ser-aí encaminhado ao movimento do pensar num processo que desvela meu ser e oferece possibilidade e oportunidade de interpretar meus modos de existencialidades e transcendência no meu habitar a roça. Isso tem se colocado como uma aposta em minha trajetória de formação como pesquisador.

Neste sentido, estou sendo convocado a pensar a roça como espaço habitado e sobrecarregado de sentidos, significados e simbologias para meninos/as, mulheres, homens e idosos/as que estruturaram sua morada nesse lugar, pensando uma *ruralidade da presença* como modo outro de compreender a presentificação de um ser-na-roça, instituído pelo ser-aí na potência da afirmação de uma vida autêntica que cada pessoa da roça tem quando se

apresenta como abertura, clareira do ser. É neste sentido que vou entrecruzando minhas narrativas com as narrativas de professores/as narradores/as para desenvolver um movimento de compreensão sobre como a ruralidade da presença vai instituindo o ser-na-roça a partir dos modos de lançar-se na roça que cada pessoa se propõe fazer e, com isso, produz em seu ente formas de abertura para afirmar a vida autêntica.

Os modos de lançar-se na roça do professor Sebastião-Acauã perpassa pelas compreensões que constrói de um rural ressignificado com a implementação dos processos de complementariedade de elementos de urbanidade e ruralidade, numa composição provocativa de reconfigurar os espaços da roça como lugar de acolhimento de outras possibilidades de existir:

A energia chegou em vários locais, todo casebre hoje tem energia, isso levou para o campo também uma forma de conforto, levou uma tv e uma geladeira, o liquidificador. Então essas pessoas da cidade ou da comunidade que tinham e têm a sua roça e deixaram a casa na roça há algum tempo e vieram morar na cidade, estão voltando para suas roças, com advento dessas políticas públicas. A chegada dessa energia mais especificamente, a água com essas cisternas que também é um meio de política pública que o governo federal implantou. Tendo a água, a energia e um conforto, essas pessoas aderiram mais a sua moradia no campo. Então esse alunado passou a morar diretamente na roça. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

A narrativa do professor Sebastião-Acauã vai evidenciando uma grande importância para os elementos de urbanidade que chegam aos espaços da roça, atribuindo conforto a uma obtenção de utensílios eletrônicos e eletrodomésticos que cada pessoa da roça pode ter a partir da chegada de energia elétrica em territórios rurais. Isso decorre de todo processo civilizatório ter sido produzido em torno de concepções urbanocêntricas, sendo que houve sempre uma introjeção de pensamentos baseados na lógica de que o melhor é o que está na cidade. Não quero com isso afirmar que elementos da urbanidade não sejam relevantes para os contextos rurais, ao contrário, penso que tudo isso se torna possibilidade de um lugar que pode exaltar sua potência através do desencadeamento de outras formas de fazeres na roça.

Reitero que com essa narrativa de Sebastião-Acauã fica explícito que o retorno de pessoas e condições para permanência em territórios rurais se associa ao acesso à água e à energia, tornando-se para as pessoas da roça bens essenciais para a reconfiguração do habitar o lugar. Sendo assim, são produzidas as reinvenções do rural como possibilidade de reconfiguração do espaço para retorno das famílias para a roça e sua permanência neste lugar, bem como a manutenção de uma vida com dignidade que favorece afirmar nosso ser-na-roça e produzir significâncias com a ruralidade da presença.

Tomar as narrativas como elemento importante na compreensão desse ser-na-roça converge para o pensamento de que a *ruralidade da presença* nos possibilita deslocamentos. Estes são provocados por acontecimentos que cada um de nós, que habitamos a roça somos instigados/as a fazer para ver essa nossa realidade de outro modo, para além do que os estudos da sociologia rural já conseguiram nos oferecer como possibilidade de nos enxergar como ser-mais, moradores/as de um espaço tecido por sentidos diversos instituídos a partir das muitas maneiras que nos relacionamos uns com os outros, bem como com o espaço de uma natureza que nos abriga.

É a proposição de trans-ver o mundo, inverter ou até mesmo subverter para compreender a roça como lugar habitado. Esse movimento transgressor para trans-ver o mundo requer coragem para perceber que nosso ser-mais já está lançado no mundo e que esse ser, para além do que já é, exige distanciamentos provocados pelos deslocamentos feitos na tentativa de tomar a roça como lugar hermenêutico. Essa proposição de trans-ver o mundo para compreender a roça no âmbito da *ruralidade da presença* se aproxima mais uma vez da poesia de Manoel de Barros (2015, p. 102), que também busca na arte possibilidades para trans-ver seu mundo no pantanal habitado:

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
 A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imagem transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isto seja:
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.
 É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades.
 Fazer cavalo verde, por exemplo. [...].

O mundo pela imagem é uma caracterização do que podemos ver e as palavras não conseguem descrever. É a possibilidade da presentificação do ser desvelado, apresentado de maneira desformada pelo ente que é artista, que por ser artista brinca com a linguagem e com a poesia na composição de imagens que nos ajudam a compreender como seria esse movimento de trans-ver o mundo e a roça a partir do ser-sendo que desencadeia o nosso ser-na-roça.

A *ruralidade da presença* pode ser entendida como processo que institui nosso ser-na-roça ao nos aproximar das possibilidades que temos de nos colocar como abertura, clareira,

ser-aí das coisas. Por isso, as narrativas são tomadas aqui como acontecimentos que revelam os percursos de nossas temporalidades na roça, sejam na docência ou em outros espaços na comunidade rural e, conforme Ricoeur (2010a, p. 132), “[...] o que é narrado, e não é narrativa, não é dado em carne e osso na narrativa, é simplesmente ‘representado, restituído’; por outro, o que é narrado é fundamentalmente a ‘temporalidade da vida’; ora, ‘não se narra a vida [propriamente dita], vive-se a vida”.

Do mesmo modo que não se narra a vida porque a vivemos, não narramos a manifestação do ser: ele se presentifica. O que fazemos é o movimento de narrar os percursos das temporalidades da vida e da manifestação do ser-na-roça compreendendo os sentidos de ser dos entes. É nesse processo que está instituída a *ruralidade da presença* como modo de entender a roça como lugar em que os entes ao produzirem sentidos para habitar a roça, se abrem para a manifestação do ser. O habitar a roça, neste sentido, é o próprio ser-aí da presença. É a partir dessas reflexões sobre as condições do existir que dou continuidade às minhas narrativas que vão revelando uma presentificação do ser através dos sentidos que cada pessoa que vive em espaços rurais pode revelar seu ser-na-roça.

Isso tudo me mobiliza, também, a narrar como se deu minha visita de aproximação ao meu *locus* de pesquisa, outra escola da roça – Centro Educacional Coronel Antonio Lopes Filho, situado no povoado de Nova Esperança com uma distância de aproximadamente 10 km da sede do município, sendo escola núcleo da Sala Cosme Pereira que fica situada na comunidade de Pé do Morro num outro extremo do município, em que ficam os limites de Várzea do Poço com Serrolândia. A distância entre a escola núcleo e sua sala anexa é de aproximadamente 14 km. Isso significa dizer que não há uma relação direta entre estas comunidades, não apenas pelo fato da distância entre elas, mas pela organização de cada comunidade entre si no que se refere a lideranças comunitárias, costumes e características que se fazem presentes nos jeitos de ser, fazer, viver e narrar das pessoas que vivem em cada comunidade, bem como das referências que têm com a sede do município de Várzea do Poço e de Serrolândia.

O Centro Educacional Coronel Antonio Lopes Filho é a única escola rural do município que oferece as Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Tendo seu funcionamento nos três turnos, no matutino essa escola oferece três turmas: o 1º Ano está organizado com apenas essa série, uma turma com as séries de 2º e 3º Anos e a outra com os 4º e 5º Anos das Series Iniciais do Ensino Fundamental; no turno vespertino funcionam as turmas de 6º ao 9º Ano. Atualmente existem 130 alunos/as

matriculados/as, 12 professores/as, 3 merendeiras, 2 auxiliares de serviços gerais, 1 porteiro, 1 diretora e 1 secretária.

A Sala anexa Cosme Pereira funciona no turno vespertino com uma classe multisseriada que atende alunos/as da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. São 10 alunos/as distribuídos/as da seguinte maneira: 3 alunos/as da Educação Infantil II, 2 alunos/as do 1º Anos, 3 alunos/as do 4º Ano e 2 alunos/as do 5º Ano. No turno noturno essa sala funciona com uma classe multisseriada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo 11 alunos/as que cursam os Eixos I, II e III que equivalem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a equipe de coordenação pedagógica do município conta com 4 coordenadoras e 2 assistentes pedagógicas. Cada coordenadora assume um nível/ciclo de ensino – Educação Infantil, ciclo de alfabetização (1º ao 3º Anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), ciclo complementar (4º e 5º Anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental) e Séries Finais do Ensino Fundamental. Essa equipe de coordenação acompanha todas as escolas rurais e da sede do município.

Minha primeira parada foi antecedida por dezenas de pés de jeremas com seu verde frondoso, seus troncos grossos e forquilhados, suas folhas serenas que ocultavam parte da terra descoberta por conta do riacho de água salgada que havia ali perto. Uma paisagem linda e misteriosa que sempre permeou minha memória ao fazer referência à comunidade de Nova Esperança. Essa paisagem fica bem próxima à escola núcleo, onde fui muito bem recebido pelos/as professores/as, pela secretária e pela coordenadora das Séries Finais do Ensino Fundamental. Os/as alunos/as ficaram curiosos com minha presença na escola. Tive oportunidade de conversar com a secretária e a coordenadora sobre a organização da escola e informações pertinentes ao meu estudo, como também um diálogo sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola e na gestão.

A professora de Língua Portuguesa mora na sede do município, estando lotada nessa escola e na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE numa outra escola da sede do município. Pediu que eu a acompanhasse em sua aula na turma do 8º Ano para que pudesse falar um pouco sobre minha imersão e aproximação à escola e para apresentar-me um aluno com síndrome de *down* que não tem tido acompanhamento na sala de AEE. A partir dessa situação começamos a dialogar sobre a demanda de alunos/as, sujeitos de inclusão que existem na escola e têm dificuldades de acesso à sala de AEE que está funcionando em apenas duas escolas da sede do município. Então, passamos a refletir sobre as condições e a possibilidade de a Secretaria Municipal de Educação fazer uma extensão do CRAP ou pensar

num trabalho de acompanhamento itinerante nas escolas da roça como uma maneira de efetivação de políticas públicas de inclusão.

Isso significaria propor o movimento de ampliação ao atendimento desse aluno na sala de AEE como possibilidade de valorizar sua potência, pensando a escola da roça como lugar que precisa ser mais bem implementado e atendido pelas políticas de inclusão a partir do funcionamento dessa sala. De modo proposital ou não, ainda há uma estruturação das escolas da rua como possibilidade de acesso e para a escola da roça perdura a condição de não-acesso, pois se reforça o movimento de deslocar-se até a sede do município para buscar recursos. Neste caso, o atendimento educacional especializado só está disponível nas escolas da rua. No momento em sala de aula com a professora, pude notar a atenção e o respeito de toda a turma quando apresentei minha proposta de pesquisa, abordando a valorização dos espaços rurais e das pessoas que nele habitam e produzem sentidos de existência que se estendem até a escola.

Conversei também com o professor de geografia, que mora e atua como docente nesta comunidade há mais de 20 anos. Ao apresentar a proposta de pesquisa, mencionando a respeito da docência em escolas da roça e ao convidá-lo para colaborar com este estudo, ele já apresentava indagações e reflexões a respeito dos livros didáticos que não atendem à realidade das escolas rurais. O professor também demonstrava grande interesse em aprofundar mais a discussão sobre o contexto da educação nesses espaços. Cabe enfatizar que nesse período de nossas conversas estava acontecendo o movimento de escolha dos livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020, destinado ao atendimento de estudantes e professores/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, por isso a preocupação e crítica desse professor em relação à não contemplação da realidade de nossas escolas/regiões nos livros didáticos apresentados para a escolha.

Tensionar sobre a estrutura apresentada nos livros didáticos como negação da roça por não trazerem discussões e propostas que contemplem a educação do campo é compreender que muito tem sido negligenciado ao minimizar os marcos legais que instituem um movimento em defesa da educação do campo no Brasil. As políticas públicas têm desconsiderado grande parte do que concerne à Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002, que apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, e a ampliação dessa política educacional através da Resolução CNR/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Instituiu-se também o Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que compreende também a política nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

É importante nos atentar para esses movimentos que ainda existem como forma de manutenção de uma concepção de educação centrada em realidades urbanocêntricas que insiste em suprimir os direitos dos povos do campo que já são garantidos legalmente. Isso tudo se mantém como processo de negação de um rural habitado e com modos próprios de existencialidades. A narrativa do professor Sebastião-Acauã demarca as caracterizações de identidade rural de nossa região conforme os modos de fazer e configurar a vida na relação com a roça pelo lugar da intercambialidade que as pessoas fazem em suas comunidades:

Mesmo as pessoas da cidade você vê no final da tarde ou no início do dia aqueles pais dos nossos alunos retornando, passando na frente da escola. Aí então a gente vê que as famílias que têm filhos naquela escola são famílias totalmente rural, totalmente da roça, que vivem do trabalho da roça mesmo, é criando os seus animais e seja lá o que for, faça chuva ou faça sol eles estão na sua roça. Então é uma comunidade totalmente rural, por isso que a gente sente, a maioria dos professores tem essa ligação muito forte com o meio rural. (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

É a partir das relações construídas com a roça que o ser-na-roça das pessoas dessa região vai sendo desvelado, num jogo que se mostra e se oculta, desencadeando os modos distintos de produzir suas existencialidades no lugar habitado como condição para insistir conforme seu demorar-se no lugar, resistindo aos movimentos que representam a negação disso tudo que é significado pelas pessoas da roça. A ruralidade da presença vai sendo possibilidade de um ser-mais constituído pelo ser que já é e se faz roça a partir dos processos que se produzem com seu ser lançado na roça, desvelando-se esse movimento de deixar-se fazer constantemente o espaço habitado. É a provocação que se propõe pelas condicionalidades que as pessoas da roça se colocam a desver sua realidade como proposição de trans-ver a roça e os processos de demorar-se no lugar como insistência para permanecer ou não.

Saber que professores/as das escolas da roça têm reivindicado o que lhe é de direito nos instiga a pensar que há um movimento de valorização da educação do campo que garante especificidades e características próprias desses espaços como modos de resistir que é legítimo e que contribui para a existência da escola da roça. É entender que ainda temos muito a fazer neste processo que se refaz a partir de acontecimentos vários conforme o projeto econômico e político fundado no neoliberalismo que se instaura sorrateiramente no Brasil.

Após esse momento de conversa e reflexão com o professor de geografia, tive a oportunidade de apresentar a proposta de pesquisa para a professora de ciência que mora na roça, mencionando os sentidos que o termo roça tem carregado em meus estudos para explicar

como pretendo discutir a proposição do ser-na-roça. Falei também sobre as categorias teóricas de meu estudo, enfatizando como surgiram e como são importantes as narrativas de vida-formação-profissão dos/as colaboradores/as para o delineamento da proposta metodológica.

Apresentei como a pesquisa está estruturada em seu desenho inicial, deixando explícita a importância de envolvimento e colaboração de cada docente buscando compreender suas experiências na docência em escolas da roça através das narrativas sobre suas trajetórias de vida-formação-profissão. Em meio a toda conversa a professora se sentiu motivada a narrar de maneira muito espontânea como se deu sua entrada na profissão, trazendo à tona dificuldades de acesso às escolas rurais, narrando como fazia em suas aulas, como era seu fazer docente e quais rituais cumpria para poder iniciar a aula. Relatou condições de trabalho e falta de acesso a informações sindicais.

A professora foi evidenciando informações a respeito de contextos políticos e sociais do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96 havia sido sancionada, sua condição como professora leiga que era perseguida politicamente por sua família ser de oposição. A professora foi enredando sua narrativa por esse contexto até chegar ao assunto sobre os precatórios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, que foram liberados para o município e que está correndo o risco da categoria docente não ser beneficiada com um recurso que não foi repassado no período de 1997 a 2006, quando os/as docentes sofreram com falta de pagamentos, ausência de fiscalização dos recursos destinados à educação impactando nas condições de trabalho, funcionamento e estrutura das escolas.

As narrativas de experiências docente que trazem à tona as trajetórias de vida-formação-profissão de professores/as da roça são marcadas pela escassez de recursos, falta de apoio e material pedagógico, espaços físicos precários, não-acesso a formação específica para o trabalho na docência em classes multisseriadas. Mesmo diante dessa situação de precariedade, de falta e negação da profissão em contextos rurais precisam ser destacados elementos como criatividade, inventividade e compreensão da construção de relações na horizontalidade.

Esses elementos são marcas de uma profissão produzida nos entremeios das ausências, em que a formação se produzia na/da experiência como aluno/a-professor/a e a busca pelo novo acontecia a partir de encontros promovidos pelas igrejas, associações comunitárias e principalmente pelos encontros que as próprias pessoas da roça criavam como modos de viver a coletividade e o processo experiencial de alteridade e reciprocidade, onde o maior objetivo

desses encontros não eram apenas os digitórios⁵¹ que aconteciam em suas casas, mas sim a proposta do encontro e de aprendizagens construídas a partir das relações intersubjetivas que se davam nesses espaços, aprendizagens intergeracionais.

Essas narrativas vão constituindo um movimento enredado ao processo em que a docência e a formação nos espaços da roça vão acontecendo de modo instituído numa *ruralidade da presença* que desvela o ser-na-roça de professores/as e outros/as moradores/as da roça desencadeando possibilidades de produção de modos geradores de sentidos e significados importantes para a existencialidade e a transcendência do humano na roça.

De acordo com o pensamento de Pineau (2016, p. 12), compõe esse movimento de autoformação uma revolução de cunho biopolítico, em que uma autoformação da vida conforme o que cada ser-na-roça institui em seu próprio sentido de ser se encontra no modo como esse ser é compreendido por ele mesmo:

E é pelo poder performativo da palavra, em suas diferentes formas narrativas, escritas, orais, visuais, multimidiáticas, individuais, coletivas, que as correntes das narrativas adquirem também um poder, não apenas de informação e comunicação, mas de formação consciente e autonomizante.

Entender os processos de vida-formação-profissão de professores/es da roça a partir da compreensão do ser-na-roça instituído pela *ruralidade da presença* nos convoca à sensibilidade da escuta e à percepção de como a linguagem revela esse ser. Benjamin (1994) evidencia que o narrador recolhe da experiência aquilo que narra, seja por sua narrativa ou pelo que é relatado pelos outros, fazendo uma incorporação das coisas narradas à experiência de quem se coloca como ouvinte nesse processo.

Logo no finalzinho da conversa com a professora de ciências, chega o professor de matemática que mora na mesma comunidade em que a escola está situada. Passamos a discutir mais a fundo sobre os precatórios e como isso poderia se desdobrar. Falou-se a respeito da ausência de clareza nas definições do Tribunal de Contas da União no sentido de não especificar se pode repassar o valor equivalente aos 60% do recurso. Ao concluir a conversa sobre os precatórios, iniciei a apresentação da proposta de pesquisa para o professor de matemática, expondo como pretendia fazer, mencionando qual era o objeto de estudo e questões de pesquisa. Abordei as propostas de realização de entrevistas narrativas.

⁵¹ Movimentos realizados por grupos de pessoas de uma comunidade, seja ela rural ou não, na propriedade de uma das pessoas dessa comunidade com o propósito de executar tarefas como batatas de feijão, quebra e tiragem de licuri, plantio e colheita, tarefas em casas de farinhas. Os grupos eram organizados por meninos/as, homens, mulheres e idosos/as da roça e definiam dias na semana ou no mês para que uns atendessem às demandas do outro.

O professor expôs seu interesse e motivação para ser colaborador neste estudo. Instigado pelas narrativas da professora de ciências passou a contar como foi seu início na docência, suas dificuldades para permanecer na profissão e como o ranço de pensamentos políticos com base no coronelismo influenciava a entrada na profissão docente em nosso município na década de 90. Evidenciou também em suas narrativas como tem sido sua relação com essa escola em que iniciou seus estudos e lá se tornou professor. Mencionou que essa escola é sua vida e que se ela acabar, a vida dele e de sua comunidade acabam juntas, pois sua história de vida-formação-profissão carrega os sentidos que esse lugar tem.

A eminência da temática sobre os precatórios do FUNDEB é recorrente nas conversas com professores/as das escolas da roça. Isso me motiva a pensar no modo como docentes refletem a respeito de suas condições de trabalho, bem como por terem seus direitos trabalhistas e estatutários negados ao longo de gestões lideradas por governantes irresponsáveis, que negligenciavam a legislação e não cumpriam o que nela estava previsto como direito trabalhista de docentes.

As narrativas de professores/as da roça evidenciam as ausências do cumprimento legal dos direitos de trabalhadores/as da educação pelo lugar do medo e da compreensão de serem subservientes aos gestores. A ausência de fiscalização por órgãos como o Tribunal de Contas da União – TCU e conselhos fiscais eram mecanismos que garantiam a não transparência da gestão na aplicação dos recursos provenientes dos fundos de manutenção da Educação nos municípios como o nosso.

Tal subserviência e medo se constituíam em torno de ameaças de desempregos e perseguições políticas em nosso município. Isso passa a ser anunciado e denunciado através das narrativas desses/as docentes. É importante enfatizar que com os movimentos sindicais trabalhadores/as da educação passaram a conhecer seus direitos e construir consciência da necessidade de autonomia como modo de resistência e (re)existência na profissão, reivindicando seus direitos e construindo uma educação como fonte de possibilidade formativa na roça.

Construir uma educação como fonte de possibilidade formativa na roça tem relação com os processos e modos de ser-na-roça desvelados pelo ente professor/a ao compreender o espaço habitado como potência educativa, lançando mão de práticas que sejam convergentes com as demandas do lugar e contribuam com a afirmatividade da vida autêntica. A narrativa da professora Di-Acauã apresenta um movimento que segue na direção que toma a educação como possibilidade formativa na roça:

Por morar na roça, conviver com as coisas da roça, aprender a lidar com as coisas da roça e desenvolvo um trabalho dentro da proposta de Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido. Eu trabalho numa escola rural, então, aproveito todos os elementos pedagógicos presentes no entorno da escola e que fazem parte da realidade dos alunos e todos os espaços disponíveis para a realização dos projetos. Então esses projetos proporcionam engajamento dos alunos, pais e comunidade. O exemplo de um projeto desenvolvido com práticas investigativas que eu sempre desenvolvo na escola que trabalho é o Projeto cuidando do meio ambiente. Então a gente desenvolve esse projeto a cada ano, graças a Deus esse projeto vem sendo melhorado a cada ano. Então fazemos isso com a aula campo em propriedade dos pais dos alunos e temos a participação da família e comunidade nessas práticas. É o tipo de atividade que favorece o processo de ensino-aprendizagem, pois aproxima o cotidiano do aluno e a investigação científica. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Promover o desenvolvimento de fazeres na docência que traga valor para o espaço habitado provocando estudantes e familiares no envolvimento com suas realidades de vida como condição para construir conhecimento a partir de uma proposta de educação contextualizada coloca-se aqui como movimento insurgente na escola da roça, uma vez que é desse movimento que são criadas as condições de resistência e proposições para manutenção das existencialidades produzidas pelas pessoas que habitam a roça.

Compreendo que professores/as da roça que reconhecem a importância do lugar habitado como possibilidade formativa na roça, congregam valor para o desenvolvimento da docência associada aos contextos de vida das pessoas da roça. Isso por mobilizarem recursos disponíveis em sua realidade para produzir experiências com estudantes e familiares a partir das relações que se estabelecem desse movimento, numa provocação que se dá através do lançar-se na roça e demorar-se nas paradas como condição de ser-na-roça que se mostra e, também se oculta, sendo instituído pela ruralidade da presença ressonante da possibilidade formativa na roça.

Esse modo de resistência e (re)existência que professores/as da roça produzem na profissão docente está relacionado com o ser-na-roça instituído pela ruralidade da presença, que demarca como essas pessoas construíram experiências de vida-formação-profissão em seus contextos de vida, levando em conta a realidade dos territórios rurais e sua configuração, no que diz respeito a dificuldades de acesso a políticas públicas e propostas de formação pautadas nos modelos urbanocêntricos e invisibilizadoras do contexto local.

As pessoas da roça se utilizam de sua inventividade e se mobilizam para a produção de atividades que possam gerar renda e se tornar condição de sua subsistência. Muitas vezes as práticas de cultivo de plantações, criação de animais, artesanato, pesca e caça passaram a ser uma cultura perpetuada de geração em geração. Mas nem sempre esses modos de viver na

roça têm se sustentado em contextos de seca e escassez de recursos naturais para a manutenção de algumas dessas práticas.

O povo da roça tem se constituído uma população resistente por inventar modos de se manter nesses espaços a partir de como esse lugar tem se apresentado e como esse povo tem se relacionado com ele ao longo dos tempos. Cabe ressaltar aqui que com a reivindicação desses povos por melhores condições de acesso e permanência em terras na roça foram criados programas nos governos do Partido dos Trabalhadores – PT, como o Programa de Reforma Agrária, o Programa da Agricultura Familiar, o Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar, dentre outros. Isso tem motivado muitas pessoas que tiveram acesso a esses programas a se manterem na roça e reinventarem seus modos de vida neste espaço.

A escassez de recursos é uma constante nos espaços rurais da região do sertão da Bahia. Períodos de seca prolongados se mostram como grande desafio para que as pessoas possam se manter na roça e viver razoavelmente. Com o incentivo de programas federais e apoio de Secretarias Municipais de Agricultura, os impactos da seca se apresentaram como proposição para uma reconfiguração dos modos de existir e resistir junto com a seca. Como o professor Geni-Acauã anuncia em sua narrativa sobre movimentos de reconfiguração do rural e mudanças nas práticas de manejo e criação:

Isso veio a partir do que foi associado à secretaria de agricultura e também à prefeitura que deram um impulso de verdade mesmo de, se não me falha a memória, 2000 pra cá, que veio dar um maior apoio à agricultura familiar e, de lá para cá, acho que as mudanças foram bem representativas nessa questão, recursos e outros empreendimentos, técnicas e tecnologias, no passado era um boiinho para arar a terra e a enxada. Hoje se fala em técnica de irrigação, tratores, a ordenha mecanizada. Antigamente era aquela coisinha de tirar um leite espremendo com os dedos, hoje não é mais assim. Passo aqui e vejo os caras criando os animais, antigamente só pensava na pecuária extensiva, só com animais na pastagem. Para fazer a pastagem colocava o fogo na pastagem sem imaginar o impacto ambiental forte que iria acontecer. Hoje o pessoal está pensando diferente, estão levando em consideração tanto a economia como ecologia. Antes não, pensavam em apenas economia e a ecologia ficava lá atrás. Essas mudanças são muito boas mesmo. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

A forma de compreender o rural e modos de desenvolver fazeres e afazeres foi se modificando conforme algumas propostas provenientes dos programas do governo para incentivo e permanência das pessoas em suas comunidades. Estas pessoas foram sendo provocadas a reconfigurarem suas maneiras de fazer e viver na roça, lançando mão de técnicas e tecnologias que possibilitaram seguir em territórios rurais por outras lógicas, numa

condição para conviver com a seca e produzir outros modos de relação com o espaço da natureza pelo lugar do cultivo e valorização dos bens naturais, desenvolvendo consciência ecológica e planetária a partir de uma tradução das tradições ancestrais.

A presentificação de um rural ressignificado pelas insurgências decorrentes dos acontecimentos provocados pelos movimentos desses grupos que conseguiram desenvolver um nível de consciência ecológica e planetária como possibilidade de vida e existência na roça, se faz de um fazer-se roça pela compreensão que têm sobre a importância de habitar esse lugar e demarcar processos que representem as relações com cultivo e manutenção de tudo que pulsa neste espaço. É com os sentidos e os significados decorrentes da ruralidade da presença que se institui o ser-na-roça dessas pessoas que ao se lançarem na roça e produzirem condições de desver suas realidades de vida e modos de existir em territórios rurais desenvolvem as condições para trans-ver a roça a partir de como demoram-se nas paradas que fazem nesse lugar.

Minha outra parada foi na sala anexa Cosme Pereira. Lá encontrei a professora que atua com a classe multisseriada com alunos/as de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental aplicando uma avaliação diagnóstica proposta pela coordenação pedagógica. A professora se dispôs a conversar comigo por um instante na própria sala de aula enquanto iria auxiliando as crianças com a avaliação.

Num canto da sala, iniciei a conversa com a professora, perguntando sobre seu tempo na docência, na escola da roça e o que ela pensava sobre essa classe, considerando sua experiência como docente. A professora foi narrando com muito entusiasmo seus 4 anos na profissão, dizendo que fazia apenas um mês que estava nessa turma, pois a Secretaria Municipal de Educação solicitou que ela viesse substituir uma professora que estava grávida e não poderia mais fazer o trajeto da sede do município até a comunidade.

Em relação à sua experiência na docência, sua percepção sobre a classe multisseriada era por notar que tudo naquele espaço se apresentava muito diferente. O acompanhamento pedagógico, o material disponibilizado, os/as meninos/as eram mais fracos/as. Isso tudo exigia outras formas de ensinar. Penso que a professora ainda precisaria de um maior amadurecimento na docência e conhecimento de especificidades a respeito das classes multisseriadas e dos contextos da roça para compreender melhor o movimento de docência nesses espaços.

Uma das realidades vividas pelas escolas da roça é a rotatividade de professores/as. São muitos os casos de profissionais contratados/as apenas por curtos períodos para atuação nessas escolas. Isso nos impulsiona a tensionar as condições de trabalho que a profissão

docente na roça tem enfrentado ao longo dos tempos. Essa situação de contratos temporários de professores/as para escolas da roça pode ser pensada a partir de duas situações: uma positiva e outra negativa, isso considerando as especificidades das escolas da roça como espaço de potência e possibilidades de formação política e social das pessoas que usufruem desse lugar.

Situação positiva no que se refere a poder contar com a possibilidade de contratar um/a professor/a com formação adequada para compreender a realidade das escolas da roça e promover um trabalho na docência que venha agregar valor às propostas educacionais pautadas nos princípios tomados pelo movimento da educação do campo, considerando os contextos de vida das pessoas que habitam a roça e a legislação educacional instituída e legitimada para esta realidade.

A situação que tomo como negativa neste movimento de contratação temporária de professores/as para as escolas da roça está relacionada ao estabelecimento de vínculo com a escola e com as pessoas que acessam este espaço. Na maior parte do movimento de contratação temporária docente, o próprio contexto de insegurança e permanência no ano posterior não tem impossibilitado que essas pessoas constituam vínculos com a escola da roça, como também com as pessoas que habitam esses espaços. Isso dificulta o desenvolvimento da docência na roça, pois não há condições para o profissional construir uma relação tridimensional necessária para o processo da docência nas escolas da roça.

Evidencio aqui que essa relação tridimensional está fundamentada na teoria tripolar de Pineau (2003) e assumida por Mota (2019, p. 61) como princípio da docência em classes multisseriadas na roça. A tridimensionalidade se especifica pelo contexto formativo que se dá na interação docente a nível:

Auto/eco/coformação – este princípio compreende uma mobilização instituída a partir da articulação de elementos específicos do movimento de interiorização/exteriorização, em que o ambiente que nos acolhe tem uma força determinante e demanda um conjunto de fatores inerentes aos processos de auto-reflexão sobre nossa própria formação, e de co-responsabilidade pela nossa formação. (...) Como um modo de formação na escola rural, o conhecimento daí resultante possibilita outros olhares para o fazer docente, com todos os seus sentidos e significados ideológicos e simbólicos construtores de identidades e caracterizados pelas relações estabelecidas entre os sujeitos que aí convivem com os elementos do tempo e da natureza. Dessa forma, o princípio em questão traz em si uma dinamicidade potencializada pela interdependência das dimensões relacionais que o sujeito precisa estabelecer consigo mesmo (autoformação), com seu espaço de vivência e convivência (ecoformação), responsabilizando-se pelo seu processo de formação e de seus pares (coformação), construindo um espaço de negociação e diálogo.

O princípio da auto/eco/coformação se coloca como elemento importante para a formação de professores/as da roça, tendo possibilidade de constituir suas experiências na docência a partir do que têm acesso e tem sido oferecido como oportunidade nas escolas da roça. Esse princípio está instituído neste processo de ser-na-roça como condição do desenvolvimento da docência que considera os modos de habitar a roça e as proposições de existencialidade e transcendência de professores/as da roça, de meninos e meninas que moram neste lugar.

As dimensões da autoformação, ecoformação e coformação sustentadas nesse princípio se apresentam como possibilidade de compreensão da docência na escola da roça, desencadeada pelas provocações que nossa abertura, clareira do ser, compõe uma ruralidade da presença por potencializar as condições de desvelamento de ser-na-roça que nunca está dado, de um ser-aí que convoca o ser-mais até o fim. Ou seja, uma compreensão de processos abertos e de constante acontecência para o movimento de pensar a experiência de ser-na-roça.

Além desse cenário de rotatividade de professores/as que atuam em escolas da roça, existem outras questões que necessitam ser bastante compreendidas como as propostas de acompanhamento pedagógico dessas escolas na roça sem proposições específicas para essa realidade, disponibilidade de coordenadores/as pedagógicos/as para o acompanhamento na rede municipal de ensino e material didático disponibilizado nessas classes multisseriadas.

Em relação às dificuldades que as escolas da roça têm enfrentado ao longo dos tempos na medida em que essas escolas passaram a compor o cenário educacional no Brasil, Rios (2015, p. 64), nos mostra que “[...] a qualificação dos/as docentes geralmente deixa a desejar e falta o monitoramento pedagógico das secretarias municipais de educação, além de planejamento adequado e de elevados índices de fracasso escolar e de distorção série/idade”.

Isso tem afetado professores/as e alunos/as da roça de modo significativo, deixando evidente que a melhor maneira de obter avanço, seja na qualidade dos serviços educacionais oferecidos ou na construção do conhecimento acadêmico, não está nas escolas da roça. Com isso, percebo o reforço da oposição da escola da rua sobre a escola da roça, reverberado nos discursos que legitimam a extinção das escolas da roça ou a imposição de modelos das escolas urbanas na roça. Passo a questionar se seria um modo de boicotar uma educação disponibilizada a meninos e meninas da roça, filhos/as de trabalhadores/as rurais. Como se fosse um retomar/perpetuar a lógica de que para essas pessoas o suficiente é apenas ler, escrever e contar de uma maneira acrítica e sem possibilidades de assumirem condições de emancipação e liberdade.

Diante de tudo isso, entendo que a lógica que ainda persiste em muitos contextos do município é uma não aceitação das escolas da roça como lugar de potência e de possibilidade de (re)existência como projeto transmoderno (DUSSEL, 2017) pensado por uma lógica outra que destitua os modelos de uma educação colonizadora e perversa que desconsidera nossos modos de existir e anula as condições de ser de nossas comunidades, promovendo a construção de estruturas dominantes que valorizam a subserviência de quem habita os espaços rurais.

Conforme diálogos realizados com os/as professores/as de comunidades rurais, há uma inferiorização das escolas da roça e isso acaba impactando na vida de meninos/as, mulheres, homens e idosos/as que habitam este lugar. Essa inferiorização é evidenciada nas narrativas dessas pessoas quando mencionam suas dificuldades de acesso e a permanência na instituição escolar, seja na roça ou na cidade, pois não existe uma valorização dos espaços de vida dessas pessoas.

Considerando o projeto de modernidade que tem permeado propostas de organização pedagógica e curricular de boa parte das instituições educacionais, reforçam estigmas e preconceitos para com as pessoas que não vivenciam os modelos instituídos por este projeto, que tem dado centralidade ao capitalismo, reforçando, com isso, uma estruturação educacional que alimenta os mecanismos que destituem a escola como espaço público e de tempo livre. Conforme Masschelein e Simons (2014, p. 26), a escola em sua composição originária e arcaica fazia a suspensão de questões consideradas operantes numa sociedade organizada pela divisão de classe que estabelecia uma conexão com o mundo do trabalho de acordo com marcadores sociais, reiterando que:

[...] a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas. [...] É claro que, desde o início, havia diversas ocupações para restaurar conexões e privilégios, para salvaguardar hierarquias e classificações, mas o principal e, para nós, o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinha direito legítimo de reivindicá-lo.

Diante desse pensamento, compreendo que a escola como tempo livre é uma ameaça a proposições que buscam se manterem ou se instituírem pelas bases de um projeto de

modernidade. Neste caso, a escola da roça em sua própria reconfiguração como espaço político e social de manutenção de um espaço que também é de encontro nas comunidades em que estão situadas como multisséries e, mesmo com um histórico de invisibilidade, como lugar esquecido pelas políticas públicas, tem usurpado condições de subserviências, suplantando imposições constituídas pelas lógicas hegemônicas e binárias que adentram a roça.

A escola da roça pode ser compreendida como possibilidade de tempo livre. Um tempo que se contrapõe ao que a sociedade tem desenhado como forma de controle do espaço escolar que condiciona a escola a uma estruturação de processos que a torna extensão da família, negando sua condição de espaço público que recebe e atende um coletivo de pessoas com diferentes modos de pensar, agir, sentir, viver e narrar. Uma escola como tempo livre se instaura nos espaços da roça através do movimento que professores/as como Di-Acauã se propõem a realizar, tomando as necessidades do lugar e as condições de desvelamento do ser-na-roça instituído pela ruralidade da presença que provoca abertura constante desse ente lançado na roça:

É nesta parceria que desenvolvo algumas ações. Para essas ações temos o plantio de árvores frutíferas, ornamentais e nativas na escola, na praça do povoado e na beira do rio, nas roças dos próprios alunos. O cultivo de horta na escola e hortas caseiras, pesquisa sobre tecnologia de convivência com o semiárido, observações das experiências exitosas já desenvolvidas na própria família ou comunidade, sempre levando o aluno a conhecer tecnologias apropriadas para a convivência harmoniosa com clima e a cultura e, sobretudo, com os recursos naturais do semiárido, que os alunos também reflitam sobre hábitos simples do nosso dia a dia que podem contribuir de forma positiva para a sustentabilidade do nosso ambiente. Produção de alimentos orgânicos, criatórios adaptados, prática de fortalecimento da Agricultura Familiar, conservação da biodiversidade, dentre outros. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

A perspectiva da professora Di-Acauã vai sendo tomada pelo lugar da parceria efetiva com sua comunidade, vinculando os fazeres da docência na roça aos processos de vida e existência em territórios rurais, desencadeando um movimento provocativo da produção de sentidos de habitar a roça, mobilizando-se conforme seu demorar-se no lugar e compreender a escola como possibilidade de tempo livre, por deixar-se fazer na copresença e de acordo como se propõe desver seu contexto de vida na roça para trans-ver a escola na condição de tempo livre.

A narrativa da professora Di-Acauã é uma provocação desse deixar-se fazer fazendo-se roça conforme a ruralidade da presença que cultiva pelos modos de ver, sentir, pensar e

ouvir de um ser-sendo e lançado na roça, que ao provocar provoca-se clareira do ser-na-roça, mostrando-se possibilidade de ser-mais. É com essa proposição de uma escola como tempo livre que o exercício de trans-ver a roça como lugar habitado vai se fazendo possível, pois essa questão do tempo livre segue um movimento de construção de processo que desemboca na experiência do pensar como proposição de abertura do ser-na-roça que tende a se apresentar nos entes que se dispõem a sentir, ver, escutar, pensar e narrar a partir de seus modos de existir na roça.

As reflexões e compreensões que sou motivado a fazer a partir do movimento de aproximação das escolas de contextos rurais realizado como etnografias da roça a partir da oportunidade de ouvir as narrativas de professores/as me envolvem num movimento com eles/as. Isso aparece com os momentos em que parei para rever todas as narrativas recolhidas e minhas anotações no diário de campo, entendendo como vão se dando as tentativas de imposição de uma condição de inferiorização e minimização da escola da roça, negando-a como espaço de potência de uma formação política e social de meninos/as, mulheres, homens e idosos/as que habitam os espaços da roça.

Mesmo com essas tentativas de imposição de certas condições de inferiorização e minimização da escola da roça, as narrativas de professores/as que atuam nessas escolas vão evidenciando modos de reconhecimento desse espaço como lugar habitado e constituído por potencialidades outras que nos convocam a enfrentamentos constantes como modo de insistir e (re)existir na roça, tomando os acontecimentos da vida nesse processo de pensar a vida na roça e as experiências constituídas neste lugar.

4.1.1.3 Sobre cavar buracos para fazer cercas: 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 impera 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 idosos/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 multisseriada 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 trajetória 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

peças 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-aí.

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 insistentes 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 modos de estar e ser-na-roça, trans-vendo este lugar e a si próprio.

Conforme a narrativa do professor de matemática, pude perceber como 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 envolvimento 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 Masschelei 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 arrebetava 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.

Após a entrevista, pude conversar com uma professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental a respeito de minha pesquisa. Na oportunidade dialogamos sobre sua turma e as dificuldades que ela tem enfrentado com um aluno autista, bem como a falta de apoio das famílias no processo de acompanhamento, enfatizando como a indisciplina tem sido um problema em sua turma. Em meio aos dilemas relacionados ao que a escola tem se intimidado a trazer para suas discussões, encontram-se outras preocupações referentes à diferença na escola. Os sujeitos de inclusão passam a ser os estranhos no contexto da sala de aula, provocando instabilidade nos procedimentos que a escola e professores/as estão acostumados/as a realizar e que muitas vezes não têm considerado os tempos de aprender de cada sujeito nem suas especificidades e diferenças.

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.

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 acontecimentos que desvelam o ser de cada ente na roça.

4.1.1.4 Sobre palmas e mandacarus

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.

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.

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 elevado 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, desconsiderando 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.

Com o fenômeno de fechamento das escolas na roça, longos períodos de estiagem, falta de apoio e incentivo de políticas públicas para atendimento dessa população e manutenção de sua permanência na roça, houve um processo migratório para a cidade, permanecendo nas áreas rurais do município um terço da população. A tabela 1 nos dá um panorama em relação à faixa etária e localização da população de Várzea do Poço, possibilitando compreender quais os impactos do fechamento de escolas, bem como as consequências disso para as comunidades rurais:

Tabela 1 – População de Várzea do Poço-Bahia em 2010

(Localização/ Faixa Etária)	Ano 0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou mais	Total
Área urbana	332	163	847	340	737	913	2.457	5.789
Área rural	155	89	409	155	350	418	1.296	2.872

Fonte: Tabela elaborada pelo pesquisador a partir dos dados do Plano Municipal de Educação de 2015.

O município de Várzea do Poço tem atualmente uma população de 8.661 habitantes, de acordo com informação do IBGE (2010), sendo considerado como município rural por ter suas características geográficas, físicas, sociais, culturais e econômicas bem associadas ao modo de vida na roça. Conforme as informações relacionadas à localização por faixa etária, posso evidenciar que há um número considerável de pessoas que se encontram residindo na roça.

Isso nos apresenta provocações a respeito de reivindicações e proposições para existência de escolas nestas localidades, podendo atender a essa população de maneira respeitosa e valorativa dos seus modos de viver e compreender seus espaços de vida. Sendo assim, vale mencionar que se faz urgente e necessário pensar condições para manter estas escolas em funcionamento, criando possibilidades de maior acesso não somente pelas crianças, mas pelos/as jovens e adultos/as que habitam este espaço e que por diversos motivos e circunstâncias abandonaram seus estudos.

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 matricular 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. A tabela 2 mostra dados referentes à taxa de analfabetismo dessa população de jovens das áreas rurais:

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo em Várzea do Poço - Bahia

População de 10 a 15 anos	População de 15 anos ou mais
11%	27,1%

Fonte: Tabela elaborada pelo pesquisador a partir do Plano Municipal de Educação, 2015.

Como exposto na tabela acima, a taxa de analfabetismo no município requer um olhar para a realidade desses/as jovens que não estão na escola e convoca o poder público a pensar maneiras que incentivem a população com idade acima de 15 anos a acessar a escola e obter formação que se coloque como possibilidade de transformação de outras formas de viver. Penso que esteja embutida nessas outras formas de viver a construção de consciência crítica e ética que poderá se colocar para estas pessoas abertura para trans-ver o mundo e suas realidades de vida. Neste caso, a educação passa a ser possibilidade de compreender-se agente de transformação social e política como superação ou quem sabe subversão desses modelos sustentados pelo projeto de modernidade que deslegitimam nossas condições de dignidade humana. Para isso, necessitamos repensar quem somos e prospectar quem queremos ser.

Municípios com características rurais como o nosso têm receitas menores provenientes da União, por isso, enfrentam situações muito críticas. Além disso, a gestão pública de municípios com até 11.201 pessoas precisa lidar com questões bem peculiares de cada região, como é o nosso caso, que precisamos recriar possibilidades que nos proponham condições de melhor convivência com a seca. Outro fator que marca nossas realidades é a situação do desemprego, a falta de perspectiva de futuro e de condições de vida mais dignas das pessoas que moram nesses municípios pequenos como o nosso.

Diante disso, sou mobilizado a fazer alguns tensionamentos a partir do desabafo que aconteceu na conversa de abertura com a professora antes de iniciar sua narrativa de vida-formação-profissão. A angústia que afetava minha colega me afetava também, pois sabemos o quanto tem sido valoroso para nós a existência das escolas em comunidades rurais. Sua preocupação era de a escola ser fechada no decorrer da realização dessa pesquisa e isso comprometer sua participação como colaboradora narrativa da pesquisa. Além de dialogarmos sobre tais situações, tive a oportunidade de ouvir e contar a respeito de dificuldades que estamos enfrentando na atualidade como professores/as, uma profissão tão ameaçada na contemporaneidade. Esse momento de bate papo se colocou como um movimento de formação tomado por Pineau (2003) como co-formação.

Nesse sentido, a professora Damiana-Acauã narrou sua história de vida-formação-profissão na roça evidenciando suas experiências na docência. Abordou vários pontos significativos em sua trajetória como aluna de escola da roça, professora leiga durante 20 anos em comunidades rurais e agora pedagoga e com duas especializações, mencionando como sua formação e seu percurso na docência em escolas da roça têm proporcionado novas maneiras de desenvolver seu trabalho. No excerto de suas narrativas ela apresenta como se sente satisfeita e feliz pelo trabalho desenvolvido na escola da roça:

Parece ser uma coisa fora do normal. Quando chego na sala de aula com as crianças eu me sinto bem. Quando vejo uma criança aprender uma letrinha é aquela felicidade, aquele orgulho. Me sinto bem, agora, não sou de falar. Isso não quer dizer que não sei, porque eu sei. Mas não escuto porque eu não fui com uma roupa arrumada, um cabelo arrumado, não estava com salto alto. Já entrei e saí ninguém me viu. Não foi uma vez nem duas, são 49 anos. Ninguém me viu, eu não me sentia como um ser humano. (Damiana-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

A professora Damiana-Acauã apresenta seu sentimento quando vivencia momentos com as crianças na escola da roça, expressando como vai sendo afetada, produzindo uma experiência docente em sua escola decorrente de um deixar-se fazer docente por uma condição de ser-na-roça desvelada na constância da relação instituída pela copresença. A professora também faz menção ao processo de invisibilidade que vivencia nas formações e encontros com grupos de professores/as em momentos mais gerais promovidos pela SME, demarcando que há um modelo de poder que se institui pelas maneiras de ser e vestir-se, contribuindo para compor sua experiência docente pelo lugar da indignação que traz desses momentos.

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 reconstituição 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.

5 HABITAR A ROÇA NA PROFISSÃO DOCENTE

Habitar a roça na profissão docente envolve sentidos e significados próprios para quem mora em comunidades rurais e desenvolve o fazer docente em escolas da roça. Isso tem relação direta com os modos de saber-fazer que cada professor/a produz e que são decorrentes das condições de seu ser-na-roça a partir da abertura que se faz para o desvelamento do ser. Neste caso, o desenvolvimento da profissão docente na roça fundamenta-se na ruralidade da presença que professores/as da roça constituem em decorrência de como compreendem a docência neste contexto, tomando como mote a experiência de um ser-docente instituída por aquilo que consideram relevante na profissão e se articula com o que se encontra disposto em seu mundo circundante.

Pensar narrativamente o que seria essa experiência instituída pelo ser-docente e como isso implica nas condições de habitar a roça na profissão docente permeia possibilidades narrativas de um processo insurgente da proposição fincada na proposta da ruralidade da presença por evidenciar a potência existente no movimento relacional que vai sendo instituída do ser-docente de professores/as da roça pela maneira como estão lançados/as no mundo.

São as possibilidades narrativas que instauram, aqui nesta pesquisa, a compreensão de que habitar a roça na profissão docente se produz a partir da experiência com/na roça através da mobilização e/ou evocação daquilo que professores/as da roça instituem como relevante em seus percursos de vida-formação-profissão, como se envolveram e foram afetados. Dos (sem)sentidos que constituem suas existencialidades na roça e evocam processos de subjetividade e intersubjetividades para ressignificar o espaço vivido.

Disso decorre o ser-docente e as significações de habitar a roça na profissão docente, na medida em que a experiência se institui como elemento constitutivo da docência neste espaço, representando condições existenciais da escola da roça e instaurando possibilidades de (re)existência da profissão em contextos rurais. Para aprofundar acerca do sentido empreendido aqui sobre ser-docente, busco apoio na obra de Fogel (2015, p. 33) como amparo para compreensões do ser que se faz sendo nos espaços que desenvolve sua ação e produz sua habitação:

Ser é o verbo dos verbos, isto é, o verbo que, antes de mais nada, fala em todo e qualquer verbo. Ele cai, decai como verbo dos verbos ao tornar-se cópula, conectivo ou partícula de ligação. [...] que ser seja o verbo dos verbos quer dizer: em todo e qualquer verbo faz-se, dá-se ser, ou seja, ser fala nele, através dele, antes e precisamente, *como* ele. Ser em si, o puro ser como verbo não há, não pode haver – é nada! Por outro lado, ser é aparecer

(dar-se, mostrar-se) e, por outro, por isso ou graças a isso, ser, tal como vida, é sempre ação, atividade, *verbo*.

[...] ser é sempre sendo como algum verbo possível, concretizando-se *como* um possível verbo do/no existir, p. ex., *como* pescar, *como* navegar, *como* lutar, *como* escrever, etc. Navegar, o verbo, a ação, é ser-navegar; pescar é ser-pescar; escrever é ser-escrever. Então, navegar, pescar, escrever é o modo como em cada caso ser se faz, aparece, se dá ou se realiza.

Entendendo o ser por esse lugar de um verbo que tem veemência no sentido de uma autoexposição, convocada por um gerúndio constante, ser professor/a se faz pela ação de professorar, pois ser é aparecer, é uma ação, acontecimento que se faz no fazer-se. Formar-se professor/a e não exercer a docência não provoca ninguém à autoexposição que somente é instituída no movimento de concretização da ação. Se não há provocação de autoexposição, não houve realização, concretização. Portanto, não tem como constituir experiência sem acontecimento para aquilo ou o que necessita ser-sendo. Por isso, ser-docente se faz no fazer-se da docência como acontecimento e disso decorre a produção da experiência do ser-docente em escolas da roça.

Ser-docente é proposição do agora, de um ser sendo que se revela pelo interesse de fazer-se visível, ser (aparecer). Interesse representando uma semântica que apresenta o ser sempre já dentro de um modo de ser. Sendo assim, a docência é convocativa de um ser-docente que se ampara nas condições do ser-na-roça que vai sendo desvelado na e pela ação de dar-se, mostrar-se (viver) em seu lugar habitado. A docência faz o/a docente de modo que a compreensão do ser-docente seja desencadeada de um movimento unívoco de uma ação encarnada que se faz de um saber-fazer, potencializada pelas formas de ser-sendo, conforme as circunstâncias de habitar a roça na profissão docente.

Para evidenciar essa proposta de que o ser-docente é acontecimento encarnado e, por isso, produz experiência que potencializa sua ação e as variadas maneiras de fazer-se visível na docência em escolas da roça, apresento uma narrativa que compõe o texto *Do espírito artesão* na seção Filósofos e mestres, parte da obra produzida por Larrosa (2018, p. 128) ao visitar o Brasil e participar de muitas atividades que o provocaram a pensar sobre o ofício de professor/a:

O carpinteiro declara seu amor às ferramentas (diz que olha para elas, toca nelas e inclusive que dorme com elas) e diz que “seu ser carpinteiro” está encarnado em seu corpo, em seus movimentos, em seus gestos, como se seu trabalho revelasse a madeira, as possibilidades da madeira, mas também as possibilidades de seu próprio corpo.

[...] A cozinheira conta que não pode trabalhar com receitas, que cozinhar é sempre interpretar as receitas, ir além delas ou, inclusive, deixá-las para trás, deixar-se inspirar pela própria comida.

O barqueiro diz que para navegar tem que ler a água, ser sensível a ela, e que a lancha é o sensor que lhe permite se dar conta das possibilidades que a mesma água lhe dá para sua navegação.

Como o carpinteiro, a cozinheira e o barqueiro se deixam ser na atividade que desenvolvem, descrevendo que o demorar-se na parada é a possibilidade de dar-se, mostrar-se (aparecer), e não seria diferente com a atividade desenvolvida por professores/as. Todos/as esses artesãos/ãs, inclusive o/a professor/a, produzem formas de habitar a sua arte, ser a própria arte, seu ofício. Entendo que há muita semelhança entre essas narrativas do carpinteiro, da cozinheira e do barqueiro e as narrativas de professores/as de escolas da roça. Todas elas apresentam uma maneira própria de como a experiência se colocou como elemento constitutivo de um saber-fazer que torna o sentimento daquilo que é encarnado quando está se fazendo no fazer-se. É o ser-sendo que permite a constituição das formas de habitar a arte desenvolvida.

É no fazer da experiência que esses/as artesãos/ãs imprimem sentido e significado naquilo que estão produzindo. Neste caso, a experiência se fazendo experiência como possibilidade de possibilidade de um fazer encarnado que a docência, a carpintaria, a cozinha e a navegação significam um acontecimento. Ser-docente é a revelação de um si mesmo que está encarnado em nós, é aquilo que nos possibilita fazer as coisas de cor-ação (FOGEL, 2015), quando nos propomos fazer o que fazemos de coração, nos fazemos extensão da atividade realizada. Por isso, somos provocados conforme a intensidade com a qual nos envolvemos e, assim, nos tocamos e nos afetamos.

A docência é possibilidade de potência criativa nas escolas da roça pela provocação de um fazer-se fazendo-se na realização, concretização da ação docente. Então, a experiência do ser-docente de professores/as da roça se torna acontecimento à medida que se expõem e se colocam na condição de atravessados pelos sentidos daquilo que os afetam. Referente aos sentidos de ser-sendo que é a autoexposição, um dar-se, mostrar-se (aparecer) como abertura para o ser, tomo aqui uma compreensão conforme Larrosa (2018, p. 129), sobre o saber-fazer que se constitui viver a arte, o ofício:

O que todos eles mostram é seu estar vinculados a um mundo, seu estar chamados a atuar de certa maneira em um mundo, seu estar prontos ou preparados para responder ao que dizem as distintas situações nas quais se encontram em sua maneira de viver o ofício. Mostram como essa vinculação é a que lhes dá uma espécie de naturalidade, essa sensação de saber fazer em

cada momento o que toca, o que é preciso, sem esforço aparente, sem saírem deles mesmos, como se fluíssem quase naturalmente de sua forma de estar ali, isso que se aprende com treinamento, disciplina e atenção, mas que não tem a ver com seguir procedimentos padronizados, princípios, regras ou normas.

Habitar a roça na profissão docente é convocativo de maneiras próprias de compreensão sobre viver o ofício, sendo uma possibilidade para agir mediante as inconstâncias, incertezas e mudanças com as quais lidamos cotidianamente nas escolas da roça. Não significa abrir mão das propostas de formação que logramos ao longo de nossas trajetórias de vida-formação-profissão, ao contrário, é reunir todas as condições do saber-fazer que se constitui a partir das experiências que são produzidas no e pelo envolvimento com a docência que desenvolvemos.

A convocação do ser-docente de professores/as das escolas da roça é intercambiante de suas formas de habitar a roça com o fazer encarnado da docência. É neste íterim que habitar a roça na profissão docente e habitar a profissão docente na roça ressoa na maneira como a docência é desenvolvida, passando a ser um acontecimento que flui quase naturalmente e, conforme a intensidade com que a concretização dessa ação toca e afeta o/a professor/a, há um movimento de insurgência em seus modos de fazer que irrompe dos procedimentos padronizados, princípios, regras ou normas que se instituíram em torno da profissão docente e que na maioria das vezes desconsideram a realidade dos contextos rurais.

É dessa perspectiva que habitar a roça e fazer-se abertura para o ser-na-roça vai sendo presentificado circunstancialmente pelos modos como cada pessoa que mora em contexto rural vê, sente, narra e ouve sobre seu espaço habitado, valendo-se do pensamento do sentido (HEIDEGGER, 2012) que possibilita suas condições de existencialidades na roça e na profissão docente. Tomando o entendimento sobre a ruralidade da presença como condição de existencialidades na roça e na profissão docente, situo o pensamento do sentido cunhado por Heidegger (2012) como possibilidade de encaminhamento daquilo que se coloca como abertura para o ser-na-roça, pela dimensão que tem quando trata de pensar o sentido para além de uma mera consciência de alguma coisa.

O pensamento do sentido diz-se das condicionalidades do dar-se, mostrar-se (aparecer) que se efetiva no demorar-se junto das coisas e dos lugares. Tem relação direta com a morada como acontecimento, pois se transforma conforme os caminhos percorridos, as habitações construídas e o campo de circunvisão que se abre de acordo com os movimentos que realizamos.

5.1 MODOS DE HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE NA ROÇA

Compreender que o ser-na-roça vai sendo desvelado numa presencialidade desencadeada pela ruralidade da presença e disso produzimos nossos modos de habitar a roça e construir formas de também habitar a profissão docente na roça está relacionado com a maneira como cada docente se vincula à sua realidade de vida e busca, a partir da produção de experiência, maneiras diversas de realização da docência.

Produzimos experiências à medida que nos deixamos-habitar, que aqui tem relação com o movimento que realizamos no fazer da docência no sentido de um demorar-se na parada, ou seja, um dar-se, mostrar-se, deixar-se ser-docente pelo envolvimento com a ação de ser-sendo concretizada no e pelo acontecimento da docência na roça. Para Heidegger (2012, p. 139): “A essência de construir é deixar-habitar. A plenitude de essência é o edificar lugares mediante a articulação de seus espaços. Somente em sendo capazes de habitar é que podemos construir”.

Deixar-habitar como possibilidade de construir modos de existencialidades na profissão docente na roça é a condição que professores/as que desenvolvem a docência em localidades rurais têm de se fazerem abertura para o ser-na-roça em que tempo e espaço se configuram como condicionantes para a construção do habitar. O tempo e o espaço se apresentam como dimensões estruturantes para a construção das formas de habitar a profissão docente na roça por se colocarem como a possibilidade que cada pessoa da roça tem para se lançar no mundo, constituindo-se abertura para o ser-docente que se revela no movimento de professorar realizado por professores/as da roça.

Neste contexto, busco em Rios (2015 p. 46) as significações de tempo e espaço como circunstancialidades de uma formação docente que é demandada pelas experiências que professores/as da roça produzem a partir de como desvelam o ser-na-roça, podendo congregam com os modos de habitar a profissão docente na roça conforme a maneira como se mostram:

A aprendizagem docente advinda de diferentes espaços sociais deve ser compreendida como construída no tempo de vivência de professores/as, ou seja, o conceito de formação passa pelo trabalho do/a docente e pela produção de si como pessoal e profissional. Todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação e de transformação dos sujeitos.

Esses espaços sociais são grandes responsáveis pela produção de processos de subjetividades e intersubjetividades que professores/as da roça utilizam para significarem suas existencialidades na docência para habitarem a profissão docente na roça. Então, a formação

docente faz-se de um fazer-se constante do ser-docente pelas condições de imbricamento do pessoal com o profissional que traz à tona a indissociabilidade de espaços e tempos de vida com espaços e tempos de formação de professores/as da roça. Habitar a profissão docente na roça ressoa de um movimento de entrega que propõe um lançar-se a partir do convocativo que a experiência nos provoca pela reunião dos (sem)sentidos e significados demandados de acontecimentos que nos afetam e se apresentam como possibilidade de uma afirmação de quem somos, como fazemos e pensamos a vida e a existência na roça.

A reunião dos (sem)sentidos e significados que representam a presencialidade de um ser-na-roça desvelado de acordo com a maneira como demoramos nas paradas e nos utilizamos das coisas que estão dispostas no lugar, caracteriza-se como um tempo e espaço para nos valer do pensamento do sentido como proposição de ressignificar nossas formas de ver a roça como condição de desver aquilo que se apresenta em nossas realidades de vida e compõem o mundo circundante. Habitar um lugar, seja a profissão docente na roça ou a roça na profissão docente, é compreender que todas as relações construídas neste espaço de vida são simbolicamente estruturantes para quem você é a partir da concepção de ser-aí, numa abertura para um ser que já é e afirmar uma vida autêntica. Por isso, habito a roça na mesma condição em que ela habita em mim.

Isso não é diferente para professores/as que narraram experiências de habitar a profissão docente na roça, revelando como o ser-na-roça se mostra conforme os (sem)sentidos e significados construídos na relação que produzem na e com a roça. Com isso, tomo as experiências que constituo de meu movimento de ser-docente e habitar a roça para desvelar um processo de compreensão hermenêutica das narrativas de professores/as da roça.

5.1.1 Na companhia do carrega-madeira construindo ninho: a noção de morada do ser

Escrevo esse registro exercitando minhas formas de ver, ouvir, sentir e narrar as coisas que se encontram em meu espaço habitado como possibilidade de ampliação e modificação dessas formas de apreensão das coisas do meu mundo. Com minha preparação para a realização de mais uma entrevista narrativa, passei a pensar sobre as coisas da vida na roça, refletindo sobre a condição das pessoas que moram nesse espaço e produzem formas de habitar. Sendo assim, me dedicava ao movimento etnográfico de viver e observar como as coisas na roça e nas escolas da roça se dão para além das orientações estruturadas por um sistema educacional organizado a partir de bases urbanas que chegam às escolas da roça e permeiam as aulas neste espaço interno da escola.

Apresento essa questão por ter tido a oportunidade de colaborar na elaboração de um plano de ação da Secretaria Municipal de Educação de Várzea do Poço para o período de isolamento social em decorrência da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus. E, por ter acesso aos pareceres e resoluções emitidos pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação, não perceber em momento algum nesses escritos nenhuma especificidade nas orientações para lidar com as questões inerentes aos espaços da roça, pois as orientações de atividades remotas seguem a proposta de acesso através da mediação tecnológica. Sabemos que no contexto rural essas condições de acesso à tecnologia ainda não são tão simples assim.

Questões como estas, no momento, provocam meus pensamentos sobre as dificuldades de acesso das pessoas que moram na roça às políticas públicas de educação. Tal situação nos propõe indagações para compreender o que se encontra por trás disso tudo que acontece com as minorias políticas nesse país. Sendo assim, sou provocado a construir um pensamento sobre como eu e as outras pessoas que habitam espaços rurais produzimos formas de habitar esse espaço, significando nossas formas de vida na roça, sendo em muitos momentos convocados a desver essa roça como possibilidade de possibilidade desencadeada com modos de afirmar uma vida autêntica.

Tenho mania de buscar as (in)significâncias da roça, sou provocado e convocado pelo movimento de bichos e coisas miúdas como pássaros, insetos e árvores velhas com uma vasta folhagem podre e garranchos secos que cobrem o chão. Por debaixo dessa folhagem podre existe um solo conservado, rico e cheio de vida. Por entre a cobertura seca e o solo existe um submundo de vermes e insetos responsáveis pela respiração da terra, assim é dito pelos mais velhos. As formigas colaboram para que não haja terremotos em nossa região. Se é verdade, não sei! Mas de uma coisa temos compreensão: é que nunca houve terremotos nesse chão.

Encontro no poema de Manoel de Barros (2015, p. 86) acolhida aos meus pensamentos que elegem as (in)significâncias para produzir os significados de viver a roça por uma provocação ao cuidado de um ser-na-roça que se revela com minhas formas de existência na roça:

O mundo meu é pequeno, Senhor.
Tem um rio e um pouco de árvores.
Nossa casa foi feita de costas para o rio.
Formigas recortam roseiras da avó.
Nos fundos do quintal há um menino e suas latas
maravilhosas.
Seu olho exagera o azul.

Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas
 com aves.
 Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os
 besouros pensam que estão no incêndio.
 Ele me coisa
 Ele me rã
 Ele me árvore.
 De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os
 acasos.

O horizonte que compõe minha circunvisão na roça me coisa, me rã e me árvore, me faz abertura para compreender meu modo de habitar esse espaço, considerando aquilo que elejo como as (in)significâncias para produzir minha existência na roça e, com isso, desenvolver a docência na Educação Básica. Seria uma condição de tomar os fazeres da profissão docente na roça ou considerar a vida e existência na roça para viver a profissão docente na rua e a maneira como produzimos nossas formas de habitar poeticamente (HEIDEGGER, 2012) os espaços que habitamos. Nesse sentido, busco apresentar aqui minha forma de habitar poeticamente o lugar onde moro, pois compreendo que esta é uma circunstância que se relaciona com a minha experiência de vida-formação ligada ao que me afeta.

São formas de afetamento que nos fazem experiência, muitas vezes não conseguimos explicar com as palavras o que nos passa, nos acontece, então nos valem de coisas diversas para fazer exposição desse sentimento, seja pelo silêncio, seja pela poesia, como é o meu caso. Assim, fica mais simples compreender que posso ser coisa e coisado, posso coisar-me e também coisar, posso fazer uso da palavra coisa como verbo como modo de habitar poeticamente meu lugar. É com esse modo próprio de desver a roça que busco contemplar as aves, as árvores e os insetos. Tudo isso revela meu ser-na-roça. Dessa maneira, busquei compreender como colegas professores/as da roça revelam o ser-na-roça e significam sua existência no lugar a partir da condição do que é dizível.

Afetado e provocado pelo movimento de um pássaro que governa uma árvore ao lado aqui de casa ia pensando sobre habitar a profissão docente. Esse pássaro é bem conhecido como carrega-madeira, outras pessoas de outras regiões o reconhecem como casaca-de-couro. O passarinho estava sendo observado por mim nos meus momentos de pensar como escreveria sobre Heidegger e minha pesquisa. Além desse teórico e os outros bichos na roça, a presença desse pássaro de canto anunciativo me instigava a pensar a relação da construção de seu ninho com o habitar os espaços na roça.

O ninho de carrega-madeira é reforçado a cada dia e quando uma ninhada sua nasce eles não abandonam o ninho, apenas os filhos saem e vão construir outros ninhos, mas seus pais continuam a se reproduzirem no ninho antigo. Eles só abandonam se houver alguma invasão ou outro tipo de interferência, caso contrário, permanecerão ali até o fim de suas vidas. Em minhas observações diárias, notei que um casal de sofrer, preguiçoso que é, ou por não compreender como fazer ninhos e habitações como o carrega-madeira, tentou tomar esse ninho no pé de monzê⁵², ao lado da janela da cozinha, lugar em que passei maior parte do tempo pensando e escrevendo minha tese. Mas esse casal de sofrer passou apenas um período curto nesse ninho. Assim, então, os governantes dessa árvore (BARROS, 2015) retomaram seu posto e seu ninho, reforçando-o ainda mais.

Pensar também que uma ciência centrada nos fundamentos logocêntricos não dá conta de compreender esse ser, pois é como se com essas lentes não conseguíssemos enxergar o que mora nesse ninho e quais relações são construídas no movimento do habitar. Se dessa maneira insistirmos, não poderemos alcançar o ser. Para iniciar a realização da primeira entrevista, mediada pela tecnologia e afetado pelas questões do momento, passei a pensar sobre o habitar a roça fazendo um aprofundamento sobre o ser-na-roça e como produzimos os lugares habitados por nós numa ruralidade da presença. Para tanto, tomava como mote os fazeres dos pássaros que governam um pé de monzê ao lado de casa e sua grande construção, cotidiana e incessante: o fazer do ninho.

A realização da entrevista narrativa com o professor de Matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental do Centro Educacional Coronel Antonio Lopes Filho – CECALF, situado no povoado de Nova Esperança. Na sexta-feira, dia 17 de julho de 2020 realizei uma entrevista narrativa mediada através do aplicativo *Teamlink*, tendo duração média de uma hora e meia de narrativas e diálogos sobre ser professor/a de escola rural. Acostumado a fazer o percurso até as comunidades de residência de professores/as que atuam nas escolas da roça e moram em localidades rurais, me encontro nessa impossibilidade de me reunir presencialmente como esses/as docentes. Então, o caminho é seguir a partir da utilização de outros meios para poder acolher os dados para a pesquisa.

Cabe ressaltar que o professor que participou dessa primeira entrevista mediada pela tecnologia foi muito colaborativo. Mesmo com as dificuldades de acesso à internet e manuseio do aplicativo ele se manteve à disposição, acessando novamente à chamada quando

⁵² Árvore de altura com 8 a 10 metros, da família da Fabaceae, seu nome científico é *Albizia polycephala*. É uma árvore que se adaptou bem à região da caatinga. Em períodos de estiagem prolongada utilizamos para alimentação do gado.

houve problemas com o sinal de nossa internet aqui na roça. Iniciamos nossa conversa retomando o movimento que realizamos na primeira entrevista no início da pesquisa, quando buscava me reaproximar das comunidades nas quais esses professores/as atuam. Depois falamos um pouco sobre a ética na pesquisa e o respeito ao isolamento social por conta do que estamos vivendo nesses tempos de pandemia. Solicitei que ele narrasse sobre a vida em sua comunidade e buscasse abordar a respeito do significado do lugar, do morar, ser professor/a nessa escola e viver nesta comunidade, sua relação com a roça, bem como desenvolve seus fazeres e afazeres neste espaço de vida.

O professor fez um breve relato sobre sua entrada na profissão, sendo professor leigo por um tempo, mencionando ter ido estudar na escola da rua para cursar o Magistério e concluir seu 2º grau. Com isso, abordou os preconceitos que vivenciou por morar na roça. A partir daí passou a narrar sobre sua dedicação como professor na comunidade e atividades de manutenção do espaço físico da escola, trazendo à tona seu envolvimento com atividades socioeducativas relacionadas ao esporte, pois desenvolve um trabalho com o futebol masculino e feminino com todas as faixas etárias de sua comunidade. Ele deu ênfase à condição na qual o futebol se coloca para a construção de relações de amizade com outras comunidades e também proporciona um melhor envolvimento com estudantes e familiares.

Isso significa sua relação de pertencimento e afeto pela escola na comunidade, representando ações de um ser-docente em comunidades rurais que, além da docência, se compromete com o desenvolvimento sociocultural do lugar, fazendo emergir condições outras de ser-docente na roça que se presentifica por um envolvimento e uma participação efetiva na construção e na manutenção do espaço físico da escola e de sua comunidade como forma de entendimento do fazer docente que se propõe a outros fazeres na escola da roça. O professor Sebastião-Acauã apresenta em sua narrativa como sua experiência na docência em escolas da roça foi sendo construída, sua compreensão a respeito de como sua escola significa em sua vida, fazendo uma comparação com outras escolas do município por onde passou:

Comecei alfabetizando, depois fui trabalhar no colégio no Ensino Fundamental. O colégio da nossa comunidade é o segundo maior do município, eu gosto do colégio, na verdade o que eu puder fazer pelo colégio daqui eu faço. [...] Já trabalhei em outros locais, trabalhei também na cidade, mas eu me identifico muito com a minha escola. Posso dizer minha, porque é um lugar no qual eu convivo, tem as nossas casas próximas a nosso trabalho e a gente convive muito com as pessoas. Me identifico muito com a escola, muitas das coisas que lá tem eu olho e vejo a minha cara, meu papel, meu dedinho na biblioteca, nas coisas que lá existem, tanto é que nesse período **(isolamento social devido à pandemia da Covid-19)**, fico assim com uma

saudade muito grande. Eu sinto saudade do meu trabalho, dos meus colegas, dos meus alunos e me identifico muito com a escola.

Eu sinto falta porque com a rotina que a gente tinha e depois a gente passar a viver totalmente diferente. Essa escola por ser assim no nosso município, na nossa localidade pequena, abrange a Barra Nova que é um local próximo, então ela é uma escola que acolhe de uma forma carinhosa os alunos que vem da zona rural. Ela é uma escola totalmente rural de acordo a sua localização. Eu me identifico muito com a escola, gosto muito de trabalhar ali naquela escola, me identifico também com todos os meus colegas. Então é assim, gosto muito do trabalho da escola e, na verdade, quando a gente fala assim, quando a gente usa o termo roça, me identifico com esse termo também porque nós somos uma comunidade, uma escola totalmente rural. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020, grifos meus)

Habitar a profissão docente na roça nos remete ao entendimento da produção de sentidos e significados que cada espaço pode representar para nós, de modo que nossa compreensão de docência ganha outras dimensões que extrapolam o que está posto num estatuto social e econômico da profissão professor especificado por Nóvoa (1999), trazendo formas específicas para essa docência que é desenvolvida em escolas da roça por docentes que habitam espaços rurais.

As formas específicas para a docência em escolas da roça a que faço referência aqui não estão compreendidas apenas por um “[...] conjunto de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício qualificado da atividade docente” (NÓVOA, 1999, p. 20), pois estas ultrapassam esse entendimento, se apresentando como ampliação das dimensões postas, que se produzem de modos próprios do ser-docente e se aproximam do pensamento de Rios (2015, p. 67) ao mencionar movimentos de deslocamentos e pertencimento de professores/as da roça:

Ser professor/a na/da roça exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido. Constituir os processos identitários da profissão significa pensar o exercício da docência como o modo de vida de um grupo profissional, observando os espaços e temporalidades distintas que constituem a docência.

O habitar a profissão docente na roça se encontra intimamente relacionado aos modos como professores/as da roça compreendem a vida e os processos de vida de suas comunidades. Isso se co-forma a partir dos movimentos de existencialidade que cada um/a desenvolve pelo lugar do pertencimento ao seu espaço de vida que aqui toma também a escola como parte de sua habitação. Quando Sebastião-Acauã se utiliza do pronome possessivo e diz que a escola é sua no sentido que atribui à sua integração ao corpo docente deste espaço, nos mostra que o faz como uma maneira de convocação do ser-docente que se revela pelas

condições de ser-na-roça, evocado por uma relação produzida conforme sua subjetividade, que demarca o cuidado com o lugar e a manutenção do que existe naquele espaço como elementos produzidos no encontro com o outro.

Olhar para o espaço da escola em que desenvolve a docência e se ver nele se apresenta aqui para Sebastião-Acauã como forma específica de habitar a profissão docente na roça, uma vez que se vive a escola intensamente e de maneira indissociável de sua vida na comunidade, pois a escola da roça é extensão da casa do professor e da professora, do mesmo modo que a escola é extensão de nossas casas. Entender que um lugar se coloca como extensão do outro, e vice-versa, é compreender uma construção de habitação através do pensamento de sentido (HEIDEGGER, 2012) de que nos utilizamos para fazer o que fazemos conforme nossas formas de ver, ouvir, sentir e dizer de um ser-na-roça que se desvela daquilo que nos acontece.

Habitar um lugar é significar nossa existência na presença com o outro, que também tem seus modos próprios e específicos de habitar esse lugar. Isso significa entender que habitar a profissão docente na roça se faz pelas condições inerentes ao movimento de intersubjetividade que se dá nas relações que são produzidas com nossos pares, com nossos espaços de vida e com nós mesmos, sendo uma forma de existir e produzir experiência com e na roça para habitar a profissão docente neste espaço. Isso é evidenciado quando o professor Sebastião-Acauã externa em sua narrativa o sentimento de saudade de colegas e alunos/as.

Outra questão interessante que desvela o ser-docente na roça é a valorização do encontro no espaço da escola, pois sendo um espaço físico que se faz extensão de casa e tendo colegas e alunos/as morando próximos, mas não poder se encontrar neste espaço por conta da suspensão das atividades presenciais devido ao isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, coloca-se como elemento de falta e incompletude para a presentificação do ser-docente de professores/as da roça. Neste caso, o espaço físico da escola na roça significa a condição do ser-docente na comunidade.

A rotina da escola se apresenta como elemento constituinte dos modos de habitar a profissão docente na roça e sua instabilidade diante do momento vivido neste período de isolamento social traz consigo uma série de incertezas para professores/as de escolas da roça, uma vez que não se sabe como as atividades presenciais se organizarão no período pós-pandemia. Isso diz respeito ao modo como o professor Sebastião-Acauã habita a profissão docente. A escola se coloca aqui na narrativa do professor como lugar de afeto e acolhimento aos/às estudantes da comunidade e suas adjacências. Essa forma de acolhimento e cuidado tem relação com o entrosamento que existe entre professores/as, alunos/as e pessoas da

comunidade, evidenciando como se dá o processo de acolhimento em escolas da roça que atendem moradores/as de localidades pequenas.

Em sua narrativa a respeito do lugar em que sua escola está situada, o professor Sebastião-Acauã revela sua compreensão sobre a caracterização da escola do campo e a escola na roça, deixando implícito que seu entendimento a respeito da categoria roça ainda é tomado com timidez, talvez pelo fato de que ao longo do tempo atribuiu-se para a roça uma carga semântica de negação desse lugar ao considerar as lógicas de um pensamento hegemônico. Mesmo com o cuidado na utilização dos termos roça e zona rural que o professor se utiliza para identificar sua escola e dizer sobre suas condições de existir em comunidade rural, há uma tendência positiva para a afirmação do termo roça por entender sua condição como morador de comunidade rural e professor neste lugar.

Com isso, pude notar que a relação com a docência em comunidades rurais perpassa por condições outras de ser-docente na roça, visto que as atividades desse professor se estendem a outros espaços da comunidade que não estão entre as cercas e muros da escola em sua estrutura física. O professor e a professora são respeitados na comunidade e ao mesmo tempo convocados a realizarem ações que congregam com a formação das pessoas na comunidade.

Este é também o caso do professor Geni-Acauã, que apresenta em sua narrativa como professor de escola da roça e morador da comunidade rural em que sua escola está localizada como se dá sua relação fora do espaço físico da escola, de modo que sua experiência como professor vai sendo construída pelo/no encontro. Ao narrar sua experiência como professor de escola rural e também como barbeiro de muitos anos em sua localidade, Geni-Acauã evidencia a importância da docência em sua vida, trazendo à tona como sua relação com a comunidade influencia seus modos de habitar a profissão docente na roça e sua compreensão sobre educação:

Penso que se minha relação com alunos e pais fosse apenas na escola, ficaria uma coisa muito vaga. Com essa relação na escola e em outro espaço, gente é fantástico! Você pode abordar as coisas lá na escola e trazer aqui para a praça da comunidade, no jardim da comunidade, no pontinho da barbearia no final de semana. Tem um detalhe, sobre essas duas áreas profissionais que tenho, dou prioridade a Educação, de coração dou prioridade a Educação, tudo que acontece na Educação não fico fora. Se vai ter uma reunião, eu participo, só fico aqui no meu tempo livre. Procuro fazer o trabalho, tanto na escola como também na minha comunidade. Visito vários colegas aqui na roça, são pessoas chegadas mesmo, eu nem chamo de colegas, são amigos. Eles me chamam para ir lá, então vou de bicicleta, a pé ou de carro, sempre estou ali dialogando com as pessoas, em Barra Nova, Cotovelo, a

comunidade que menos frequento em meu município é Itapoan, é um acesso mais difícil por não ter muita amizade, muitos conhecidos, mas essa região daqui, Barra Nova, Cotovelo, as roças aqui, tenho uma boa relação com eles. Isso fortalece a gente, anima a gente a ir até o fim. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Para Geni-Acauã a relação que se dá entre ele, os/as estudantes e os familiares se apresenta como possibilidade da efetivação de um fazer docente que se mostra de maneira ampliada e pelo lugar dos vínculos que são construídos em comunidades rurais em que o/a professor/a acaba desenvolvendo outras atividades laborais além da docência. Isso representa uma condição de complementariedade entre o que se faz no espaço físico da escola e se estende para outros espaços sociais da comunidade. Esse é um modo específico que configura a forma como cada professor/a constrói seu habitar a profissão docente na roça, deixando-se ser-docente pela maneira como vê e compreende o movimento da docência na roça. Isso tem a ver com quem esse/a professor/a é e como significa seus modos de ser-na-roça a partir de sua condição de existir no lugar que vive para poder constituir-se sujeito social, político e cultural. Nisso encontram-se embutidas suas formas de trans-ver a roça e sua comunidade, provocando-se como sujeito da experiência do ser-docente numa perspectiva que contribui para afirmação de uma vida autêntica, que potencializa seus modos de viver e fazer docente pelo encontro com o outro. É uma configuração do ser-em que desencadeia o ser-mais de professores/as da roça na produção de sua habitação da profissão docente na roça. Este processo fica evidente pela maneira como Geni-Acauã narra seu encanto com as possibilidades que encontra para ampliar seu fazer docente para outros espaços públicos de sua comunidade.

Tomo Heidegger (2015, p. 100) para mostrar que a significância do ser-em carrega consigo sentidos de um ser que é no mundo e por ser-no-mundo toma para si condições de familiaridade com as coisas que estão dispostas em seu espaço de vida, estabelecendo relações de afeto que dão sentido ao que faz e como faz:

O ente, ao qual pertence o ser-em, neste sentido, é o ente que sempre eu mesmo sou. A expressão “sou” conecta-se a “junto”; “eu sou” diz por sua vez: eu moro, detenho-me junto... ao mundo, como alguma coisa que, deste ou daquele modo, me é familiar. Como infinitivo de “eu sou”, isto é, como existencial, ser significa morar junto a, ser familiar com. O ser-em é, pois a expressão formal e existencial da presença que possui a constituição essencial de ser-no-mundo.

O ser-em aqui não é uma condição de algo simplesmente dado. É uma relação que se constitui de um ser que é junto ao espaço e às coisas do lugar habitado, que já é ou passa a se familiarizar com aquilo que tem sentido para sua existência provocada pelo ente que professores/as da roça já são. Isso propõe o entendimento de que ser-docente no contexto dessa discussão representa a condição de uma relação produzida por aquilo que *sou* conectado ao *junto* a alguma coisa que faço de um modo que é próprio e, por isso, se tornou familiar pelas circunstâncias que se dão por um processo de demorar-se junto.

A experiência de ser-docente que Geni-Acauã produz é o desvelamento do ser-na-roça que vai se dando a partir da ruralidade da presença provocada pelos acontecimentos do encontro com o outro, que aqui se apresenta como convocativo de deslocamentos realizados pelo/a professor/a de escolas da roça. Quando Geni-Acauã menciona o grau de intimidade que tem com as pessoas de sua comunidade e das outras localidades rurais próximas, é uma forma de fazer vir à tona seus modos de habitar a profissão docente na roça, que se dão pelo envolvimento, pelo afeto e pelas condições dialógicas que tem com as pessoas do lugar, sendo que tais condições são elementos motrizes para se manter bem e motivado como professor de escolas da roça.

Narrar o ser professor/a em comunidades rurais e produzir experiências que significam ser-docente se apresenta para o professor Geni-Acauã como um movimento que se institui das condições que encontra para ampliar os horizontes na docência e extrapolar seu fazer docente na sala de aula. Essa forma de extensão da docência para outros espaços que se dá a partir das discussões e diálogos na barbearia, praças, jardins e em outros lugares da região representa sentidos que este professor mobiliza para deixar-se ser-docente para habitar a profissão docente na roça.

Esta é a condição de demorar-se junto com as coisas e as pessoas do lugar que representam as existencialidades desse ente que se coloca como abertura para o ser-na-roça que envolve e se envolve com seu espaço habitado para produzir sentidos e significados de um ser-docente instituído por um ser-em que vai se dando e mobilizando sentidos de uma ruralidade da presença desencadeada desse ser-junto-a (HEIDEGGER, 2015). O/a próprio/a professor/a quando morador/a do mesmo lugar em que a escola está situada acaba contribuindo com o movimento de vida no lugar, realizando propostas que complementam a formação escolar de quem está matriculado/a, quem já passou pela escola e também de quem nunca acessou o espaço escolar.

Continuando a narrativa, o professor Sebastião-Acauã falou sobre suas aulas de matemática no espaço físico da escola e fora dela, pois mencionou que quando tem

oportunidade de visitar estudantes em suas residências, sejam eles/as estudantes atuais ou quem já foi aluno/a seu, por viverem numa comunidade próxima e terem uma relação mais estreita, acabam discutindo sobre as coisas da vida e envolvendo a matemática para entenderem como fazem as coisas e por que fazem desse modo. Sendo assim, acrescentou que a escola da roça se apresenta como espaço de acolhimento e provocador de envolvimento da comunidade, pois quando precisa realizar atividades específicas que tratam do contexto local, os/as estudantes se desenvolvem muito bem. Ele enfatizou que a escola é um lugar de engajamento, de mobilização social e comunitária, uma vez que quando promove articulações para os festejos na comunidade as pessoas se engajam e realizam suas festas de um jeito que demonstra acolhimento e comemoração da vida no lugar:

Outro dia eu tive na roça de um rapaz, ele foi meu aluno, ele é um criador de galinhas. Você sabe que para que se tenha um desenvolvimento e às vezes um gasto, porque hoje tudo tem um embasamento no retorno. Você vai fazer um investimento numa propriedade sua para criar animais, tem que ter um retorno, não é só investir, as pessoas vivem é da agricultura, praticamente da agricultura familiar. É uma galinha, um bode, qualquer coisa eles têm esse retorno. É uma horta no fundo da casa, na própria comunidade, em uma área de cisterna de produção.

Então ele pediu que eu fosse lá com ele fazer uma medida que eles não sabiam. Queriam fazer uma ração. Eu fiquei lá poucas horas. Ele comprou uma balança de precisão e só sabia pesar a partir dos quilos, aí eu dei uma aula de matemática. Até hoje ele brinca comigo, ele diz: - Como é que eu não sabia disso, os números decimais. Fui trabalhar mais ele o que é centavos, ele nunca sabia que centavo é a parte decimal do real. Aí ele pode fazer as pesagens com o calcário para fazer a ração das galinhas lá, o núcleo, o milho. Ele foi pesando tudinho de uma forma, foi bom que ele descobriu a balança dele que tinha um negócio da tara, zerava. Antes ele pesava o balde, depois ele fazia uma conta de subtração em cima do que ele tinha que ficar, mas aí é bom que você já aprende fazer também uma subtração aquela coisa todinha. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Para narrar o movimento que realiza junto com alunos/as e ex-alunos/as na comunidade, o professor Sebastião-Acauã contextualiza como são as formas de viver e produzir existências na roça, considerando como as pessoas que habitam este espaço cultivam e cuidam de suas propriedades. Com isso, fica evidente que há maneiras próprias de habitar a profissão docente na roça e que isso é convocativo de um ser-docente que se produz na e pela experiência que constitui, considerando uma ruralidade da presença que influencia a docência na roça.

Buscar a orientação de um/a professor/a em comunidades rurais é situação corriqueira em nossa região. Isso se coloca como condição de complementariedade entre ciência e

sapiência, como modo conjuntivo que não elimina os saberes de uma tradição que se sustenta nas comunidades rurais, tampouco os saberes científicos que a escola apresenta. Essa compreensão de complementariedade faz insurgir outros modos de ser-viver-na-roça que aqui são instituídos pela ruralidade da presença, oferecendo possibilidades dessa habitação da profissão docente na roça como proposição de afirmação de quem somos e de como desenvolvemos a docência.

Para o professor Sebastião-Acauã, esse movimento que realizou ao mostrar como se utiliza a balança de precisão a partir do entendimento sobre o funcionamento desse utensílio e a compreensão dos números decimais para calcular a quantidade de itens que compõem a mistura da ração para as galinhas que seu ex-aluno cria, representa formas de um fazer docente que se mostra pelos contextos de vida das pessoas da roça. Então, a significância do conhecimento sobre o funcionamento da balança e utilização do conceito e das operações com números decimais só tem significado quando relacionados e aplicados a uma realidade vivenciada na roça, caso contrário, não terá serventia alguma na vida dessas pessoas.

A relação de viver e existir na roça se funde com os modos de produzir e desenvolver a docência, seja no espaço físico da escolar ou fora dele, seja com alunos/as ou ex-alunos/as. Isso revela como esses/as professores/as compreendem seu fazer docente e as condições de atuação social e política na comunidade através das relações de intersubjetividades que vão se desencadeando dos movimentos e interações com as pessoas que também habitam a roça em que a escola está localizada.

As existencialidades na roça vão sendo produzidas conforme sentidos que o próprio lugar apresenta para cada professor/a da roça. Isso se coloca para além do domínio de técnicas e saberes pedagógicos que se instituíram em torno da profissão docente conforme as lógicas urbanocêntricas fundamentadas no pensamento hegemônico que apenas legitimava o fazer docente que estivesse centrado nos parâmetros das escolas urbanas e, nesta relação, o que tinha valor para os grandes centros urbanos. Isso deslegitimava os saberes da roça subalternizando toda forma de existencialidade que as pessoas desse lugar produziam, instaurando a docência inautêntica nas escolas da roça.

Essa não-legitimação do outro implicou, e ainda implica, numa situação da falta de compreensão de que cada um/a pode produzir seus modos de existencialidades conforme aquilo que valoriza e representa para suas vidas como importantes. Neste caso, o importante é afirmar-se na condição de ser que se é, instituindo para si suas condições de ser-em. O professor apresenta em sua narrativa que há uma linguagem própria quando falam do lugar de vida nas atividades formais da escola; é como se as pessoas envolvidas nesse âmbito escolar

fossem elas mesmas por terem oportunidade de falar e apresentar o que lhes é familiar e conhecido:

Na escola, me lembro que outro professor daqui fez uma culminância com os produtos agrícolas da nossa região. Teve tanta coisa bonita, foi onde ele achou mais coisa para falar, porque os alunos estavam com aquilo na ponta da língua sobre o que ele apresentou. Não precisou nem de uma cópia ou de cola para que os alunos lessem, porque iam apresentar sobre uma mandioca, sobre uma acerola, uma abóbora, aquilo que eles veem, pegam, aquilo que eles trabalham, que o pai, a mãe, o avô está todo dia trazendo para casa, vendem, convivem com aquilo. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Falar de si e das coisas que são produzidas na roça, sejam elas numa dimensão dos sentidos para viver ou numa dimensão do que é cultivado para a sobrevivência no lugar, se coloca como espaço do ser-em em que se é junto a. Isso traz à tona as possibilidades de promover a docência na direção do que tem significância para estudantes da roça que vivem uma cultura e tradições próprias de seus espaços de vida.

Acolher formas de vida desses/as estudantes e se valer disso para o desenvolvimento de fazeres na docência é condição de afirmação do vivido e das experiências constituídas nestas localidades. Perceber que as crianças que vivem na roça estão envolvidas num cotidiano de produção e cultivo o tempo inteiro é afirmação das condições de ser-na-roça, compreendendo que em meio a esse cotidiano essas crianças produzem experiências que demandam sentidos próprios para o universo da infância, fazendo-se envolver nas atividades formais da escola quando existem as condições de associarem o vivido e o familiar com aquilo que lhes é apresentado como conhecimento formal.

A roça na profissão provoca e faz vir à tona os saberes do lugar onde os acontecimentos da vida na roça se apresentam como provocativos das acontecências que se dão no contexto da escola, por reunir dimensões da docência na roça por uma associação anunciativa das formas de ser, pensar, fazer e viver em espaços rurais. Seguindo essa conversa sobre envolvimento e acolhimento, o professor Sebastião-Acauã trouxe o exemplo dos digitórios que ainda existem na comunidade para fazer uma relação desse envolvimento e acolhimento que apresentou, pois é nesse movimento de envolver-se uns com os outros que demandam as trocas, a reciprocidade a partir de um envolvimento mútuo de um fazer que é feito com afeto.

Esse afeto que mencionamos aqui é uma relação que apresento como a experiência que constituímos com aquilo que somos afetados e nos deixamos afetar, pois experiência neste contexto acontece com o que nos afeta, nos envolve, nos expõe e convoca o ser desse

ente que somos. Chamou minha atenção que esses digitórios são realizados na comunidade do professor Sebastião-Acauã para a construção de casas para essas pessoas produzirem suas moradas e assim construírem seus modos de habitar o lugar. Isso aqui seria forma de valorização da roça e possibilidade da construção do habitar um espaço de vida, conforme as relações que são estabelecidas neste lugar pelas condições de afeto que se instituem desse envolvimento.

No curso da narrativa, o professor Sebastião-Acauã retomou abordando as distinções que existem entre escola da rua e escola da roça, ou seja, há uma questão complexa no que se refere ao trabalho docente nas escolas que estão situadas na sede do município e escolas que estão situadas nas comunidades rurais, pois, conforme a experiência que o professor teve em atuar nessas duas realidades de lugares, este reafirma que nas escolas da rua as crianças, jovens e adultos/as sofrem discriminação por serem da roça e terem modos próprios de ser, falar e pensar.

Isso tem causado desistência e muito sofrimento em quem necessita estudar em escolas que não estão situadas em suas comunidades, pois as escolas da sede não acolhem esses modos próprios de ser, falar e pensar de pessoas que habitam espaços rurais, mesmo sabendo que o município carrega uma forte identidade rural, mas que se reconfigura por acreditar que tem acesso a uma urbanidade que não chegou nas comunidades rurais. Dessa forma, o professor apresentou que diante de tudo isso que fragiliza e pressiona a identidade de ser da roça, há uma constante maneira de afirmar-se os modos da comunidade rural pelas condições de produção da vida e do que necessitam para viver na roça. Assim, abordou que mesmo negando essa condição de ser da roça na fala, o jeito de ser das pessoas de comunidades rurais as denuncia.

Seguindo a narrativa, o professor falou da falta de formação para atuar nas escolas do campo, considerando isso como falta de acesso a políticas públicas de formação que possam dar conta das especificidades do local, pois há uma demanda que não é tratada nas formações que a secretaria de educação oferece, visto que nos espaços rurais as pessoas perdem frutas e outras culturas por não saberem beneficiar e não terem acesso a políticas públicas de fomento ao desenvolvimento local que valorizem a produção da comunidade. Passamos, então, a dialogar sobre essas questões por conta de uma formação específica para professores/as do campo da qual participamos em 2012, pois a centralidade dessa formação estava nos princípios da educação do campo, trazendo a Educação contextualizada como mote para um fortalecimento das comunidades e o protagonismo da escola:

A própria comunidade tem que primeiro saber quem ela é. A comunidade tem que se identificar. É a partir do momento que nós professores nos identificamos como comunidade da roça, rural, já é meio caminho andado. A escola tem que ser exemplo, se ela defende a tese de que é uma comunidade da roça, a gente precisa valorizar isso. Lembro muito bem da secretária Paula, ela tinha um olhar muito voltado para as escolas do campo, lembra do curso que a gente fez? O CEIIFEC que foi praticamente uma faculdade na verdade. Ali nós descobrimos tantas coisas bonitas sobre nosso meio, na nossa comunidade. A gente poderia estar discutindo, convivendo e mostrando a roça. O nome roça tem coisas bonitas que a gente pode usar. Como diz Careca: - Quem não gosta da roça que meio-dia pegue um celular bote na mesa e coma. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Compreender a importância da afirmação de ser quem somos e entender os sentidos que se apresentam quando valorizamos nossos espaços de vida converge de maneira positiva e autêntica para a significação que conseguimos produzir sobre como habitamos a roça e, assim, podemos perceber quais são os elementos de sentido que trazem significados outros para nosso fazer docente nas escolas da roça. Neste caso, o ser-docente que vai sendo revelado por Sebastião-Acauã quando traz à tona a necessidade de identificação de sua comunidade como espaço rural faz emergir uma compreensão sobre processos identitários que foram constituídos conforme lógicas que negavam o lugar e, por negar este espaço, abria precedentes para fragilidades no movimento de afirmação de uma comunidade a partir de modos de ser, fazer, pensar e sentir que são próprios de um povo, de um lugar que, por mais que sejam ocultados, virão à tona em algum momento.

A narrativa de Sebastião-Acauã evidencia a escola como espaço provocativo dessas questões na comunidade, se colocando como lugar direcionador para o movimento de reconhecimento da cultura local e valorativo das tradições do lugar como condição de potência. Para que tal movimento seja empreendido nos espaços da escola na roça é necessário que professores/as da roça se envolvam em processos formativos que deem centralidade para as questões que são inerentes aos espaços rurais como possibilidade de compreensões outras que tenham fundamentos numa proposta centrada nas especificidades que as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo acolhem.

Então a formação que toma as especificidades do lugar como elemento de discussão para a valorização dos contextos em que cada comunidade tem propõe a desconstrução de pensamentos pautados na subserviência campo/cidade e nos ideários constituídos pela negação do espaço de vida, dando lugar ao empoderamento de professores/as da roça e também de outras pessoas da comunidade rural com base naquilo que compõe seus espaços de vida, considerando como preponderante os modos de habitar a roça que cada pessoa produz.

Afirmar nossa condição de ser-na-roça perpassa pelo que se desvela do movimento de ser-sendo. O ser-sendo apresenta condição de movimento e formação de acordo com os processos vivenciados na contemporaneidade, oferecendo novas perspectivas para que professores/as da roça possam ampliar seus modos de existência nos espaços rurais, bem como reconfigurar suas formas de habitar a profissão docente na roça como possibilidade de possibilidade.

O professor passou a narrar sobre a profissão docente na roça, sinalizando a falta de acesso a muita coisa, abordando que as longas distâncias que os/as estudantes vivem também tem forte influência em como desenvolver essa profissão e que atualmente os elementos de urbanidade como energia elétrica e água encanada ou através de programas que construíram reservatórios nas casas de muitas pessoas nas comunidades rurais ofereceram condição de conforto. Isso tudo implica em ser professor/a de escolas da roça, pois as formas de vida neste lugar orientam as formas de fazer na escola, mesmo com as imposições de propostas instituídas pela urbanidade.

Diante das narrativas de Sebastião-Acauã sobre as dificuldades de acesso e outras questões que têm implicado nos fazeres docentes em escolas da roça, como também as mudanças que os espaços rurais têm passado ao possuírem elementos de urbanidade presentes, Di-Acauã mostra sua compreensão sobre ser professor/a da roça ampliando as narrativas sobre dificuldades e dilemas que as comunidades rurais sempre enfrentaram:

Ser professor da roça é um tanto difícil, não é tão fácil, justo por ser difícil o acesso, isso dificulta. Em tempo de chuva o acesso à escola é complicado, pois as estradas não são pistas, são estradas de chão, em tempo de sol tem a questão da poeira também. Às vezes a tecnologia não chega de forma 100%, sei que nada é 100% na escola da roça. Às vezes na escola da cidade chega primeiro para depois chegar na escola da roça. Se chega a carteira nova para a escola da cidade depois é que chega na escola da roça, mas isso já mudou também, era assim. Lembro que quando comecei a trabalhar no prédio a gente só recebia carteiras velhas, as carteiras velhas da sede que não prestavam mais ou que tinham algum parafuso quebrado, essas eram mandadas para a escola da roça e as novas ficavam na cidade. A gente sabe que hoje com o caixa escolar de cada escola isso mudou, mas mesmo assim a gente ainda vê algum ranço dessa questão. O novo é para sede e o velho, o usado vai para a escola da roça. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

A narrativa da professora Di-Acauã vai desvelando sobre as dificuldades de acesso que professores/as da roça encontram para se deslocarem de suas casas na roça para as escolas em que trabalham, assim, vai mencionando elementos e condições que cada período climático apresenta na travessia que realizam para chegarem à escola. Nesse sentido, a docência na roça

vai sendo constituída em meio às temporalidades das comunidades rurais, implicando nas formas de ver, sentir, pensar e fazer de professores/as que lidam cotidianamente com as condições climáticas do nosso semiárido e com aquilo tudo que se convencionou para a profissão docente na roça.

Sendo assim, há uma situação que já é bem peculiar às escolas de comunidades rurais: a ausência de material didático que considere as necessidades desse contexto, falta de equipamento pedagógico e mobiliário decente para o desenvolvimento de propostas pedagógicas com inserção tecnológica, ou seja, professores/as de escolas da roça são provocados o tempo inteiro a fazerem movimentos de insurgências. Fazer movimentos de insurgências significa aqui pensar pedagogias específicas que não aprisionem as pessoas ao que tem sido imposto por um sistema capitalista que hegemonicamente se utiliza da falta para subalternizar pessoas e, com isso, reforçar ideais de exploração humana e dos espaços da natureza onde essas pessoas vivem. É com isso que são reforçados pensamentos de escassez a respeito do que pode contemplar ou não as escolas da roça. Isso por conta do histórico de negação que os espaços rurais vivenciaram ao longo dos tempos, na medida em que estas localidades eram, e ainda são, espaços daquilo que não tem mais serventia na cidade ou até mesmo serem considerados sem necessidade de ter. Isso é uma condição de ausência conforme os entendimentos de quem não vive na roça e quer fazer imposições de como devam ser os espaços rurais.

Pensar a escola da roça como lugar de escassez é contribuir com estruturas que se sustentam hegemonicamente em uma realidade marcada pela ausência de políticas públicas e oferecimento de serviços públicos de qualidade e que, verdadeiramente, cheguem às escolas das comunidades rurais. Vivenciar ao longo de uma história de vida-profissão a sentença de que “o novo é para sede e o velho, o usado vai para a escola da roça” é resistir a uma estrutura ideológica que quer acabar com sentidos que as pessoas da roça produzem para habitar seus espaços, numa tentativa incessante de eliminar as subjetividades de um povo, de uma tradição, de um lugar de vida. Fazer o movimento contrário a tudo isso que está posto para essa realidade é, sem dúvida, insurgir na precariedade, na falta e na ausência, se utilizando dos próprios sentidos de habitar a roça e não aceitar condições indignas para si e para as pessoas de seu lugar. Uma ruralidade da presença provoca as insurgências quando nós homens, mulheres, meninos/as e idosos/as da roça nos fazemos abertura para o ser-na-roça que se demora nas paradas para irromper-se.

A professora Di-Acauã narra como os processos de negação e subalternidade se constituem quando se trata da manutenção do espaço físico da escola da roça e da organização

básica deste espaço para a oferta de uma educação de qualidade. Mesmo tendo algumas modificações em relação à forma de pensar as escolas rurais e a manutenção de seus espaços, ainda há um reforço da não valorização destes espaços, instaurando concepções equivocadas sobre a roça e quem habita este lugar.

Entendo que com os processos de negação e subalternidade da escola da roça em relação à escola da cidade, é deixada de lado a dignidade humana das pessoas que vivem em espaços rurais, instaurando um movimento de deslegitimação desses seres como sujeitos de direito e, também, de seus saberes e tradições que são elementares para as produções de sentidos do habitar a roça.

Esse movimento de deslegitimação que acontece com as pessoas da roça e o negligenciamento de direitos que possibilitam melhores condições de acesso a políticas públicas que respeitam os contextos de vida das pessoas da roça tem descaracterizado a escola da roça como espaço em que as políticas públicas e a gestão da localidade se fazem presentes e, muitas vezes, acabam representando a concepção de escola e educação que a gestão tem. Isso está evidenciado na narrativa que a professora Damiana-Acauã apresenta:

[...] estou trabalhando ainda na sala de aula. Já fiz dois cursos de Pós-graduação. Venho trabalhando aqui na sala de aula, mas ultimamente venho assim um pouco chateada com a escola do campo, porque pela atenção dos pais que não valorizam, estou sentindo que eles não valorizam a escola do campo. Eles querem que tenha televisão, essas coisas assim, lugar para brincadeira e a escola do campo não está tendo. Por mais que o professor busque fazer um trabalho adequado, mas está faltando a valorização dos pais. Eu vejo que há uma necessidade dos pais e mães valorizarem mais, porque a gente busca fazer um bom trabalho, mas eles não querem ver isso. (Damiana-Acauã, entrevista narrativa, 2019)

Buscar formação para atuar na docência é uma realidade que se dá paralela ao exercício da profissão, principalmente para professoras da roça, como é o caso de Damiana-Acauã, que enfatiza seu empenho e dedicação como professora de turmas multisseriadas na escola da roça. Em sua narrativa a professora faz menção à não valorização da escola na comunidade pelo lugar da exigência da família por um espaço que se assemelhe às escolas urbanas. Entendo que quando há uma comparação da escola da roça com a escola da rua, sem considerar as especificidades e o contexto de cada comunidade e região, se torna um processo perverso de sobreposição do urbano com o rural, na perspectiva de que o melhor e mais estruturado se encontra em espaços urbanos. Infelizmente essa concepção ganha ênfase quando há o reforço do binarismo urbano/rural. Neste caso, habitar a profissão docente na roça é lidar com essas questões que estão presentes nas localidades rurais, onde se faz importante repensar o

lugar da escola e da profissão docente na roça tomando as formas de habitar a roça como possibilidade de valorização da potência que a escola da roça tem para cada comunidade rural.

Como superação de situações como estas, muitas pessoas da roça têm buscado construir outros sentidos para existirem em meio às condições impostas, constituindo movimentos que afirmam as condições de vida e existência por um lugar outro que possibilita a superação dos processos de negação e subalternidade, considerando aquilo que as comunidades podem produzir com as relações de subjetividade e intersubjetividade que emergem do e no envolvimento com as coisas do lugar, gerando disso mobilizações políticas e sociais que se contrapõem às estruturas hegemônicas que geram a não-condição.

É neste sentido que sou provocado a compreender minhas formas de habitar a roça na profissão docente a partir dos modos de ser-docente que professores/as da roça produzem e narram como o faz, revelando o ser-na-roça numa ruralidade da presença que nos convoca pelos acontecimentos na roça. Com isso, busco refletir sobre as (in)significâncias que tomo como condição de desver a roça, pensando minhas formas de habitar poeticamente a roça como possibilidade de compreender o ser-na-roça que se revela com minha existência neste lugar. Busco compreender como esses/as professores/as significam suas vidas na comunidade em que vivem, assim como produzem seus modos de habitar esse lugar e a profissão docente com aquilo que fazem e consideram importante para sua escola e comunidade.

5.2 SER-DOCENTE: PROVOCAÇÃO DO SER-MAIS

Iniciamos o mês de abril de 2021, após três meses sem chuva num verão lindo e ao mesmo tempo provocador da escassez de água e de alimentação para os bichos. Esse tempo foi sendo marcado pelo canto forte e anunciativo da acauã no interior da mata aqui de casa, lamentações de nicos e passarinhos nos pés-de-pau em todo terreiro. Tempo de trabalho redobrado para as pessoas que moram aqui na roça, onde todas as coisas passaram a ter sentidos outros em tempos de pandemia.

Durante esse período de verão aqui na roça, pude perceber muita beleza, mesmo com essa situação de escassez de recursos, o pôr do sol e o nascer da lua acalentavam meu coração em meio a pensamentos tumultuados de uma nova condição de vida em que o esperar sempre foi a sustentação dos (sem)sentidos que nutriam minha vida neste lugar. Os passeios a cavalo, as caminhadas com os cachorros, os banhos de cachoeiras, leituras, orações e diálogos longos e afetuosos com amigos e familiares me ajudavam a seguir em meio a tudo aquilo que

me fazia estremecer pela situação de afastamento e uma outra forma de convocação de viver a roça na solitude.

Uma solitude que inicialmente causou-me muita dor, mas agora, como uma chuva no meio da noite que refresca e nos anima aqui na roça, com um amanhecer festivo de passarinhos e nicos cantando, anunciando um clima de leveza e felicidade, me proponho sonhar outra vez e afirmar meu ser-na-roça através de uma provocação do ser-mais para ressignificar minhas formas de habitar a roça e a docência, mais uma maneira que encontro de afirmar a vida autêntica. Para isso, foi preciso voltar a lugares e espaços da roça que já foram habitados e significaram sentidos de viver o que vivi para perceber as compreensões de vida e os processos de afetamento naquele momento da vida como condição de trans-ver a roça e reunir modos outros de habitar meu espaço de vida aqui em casa. Precisei reconfigurar a maneira de ver, ouvir, sentir e narrar minhas existencialidades a partir de retornos aos lugares da infância e adolescência como busca e reencontro comigo mesmo. Foi um enveredamento para si que provocou a clareira e a abertura para um ser-mais desvelado pelos (sem)sentidos e (in)significâncias que me constituem.

Foi com esse movimento que encontrei possibilidade de reconfigurar meu campo de circunvisão para (re)significar minhas existencialidades na roça e na docência, pois esse processo foi e está sendo provocativo para desver a roça e a docência na roça como condição para trans-ver as formas como habito a profissão docente e compreender os desvelamentos do ser-na-roça de professores/as que narraram suas vidas e existências na roça.

A docência precisou ser reconfigurada e tudo que entendíamos como possibilidade de fazer-se na presença com o outro passou a ter um novo entendimento no sentido do afastamento e do isolamento social. Na roça, as atividades chegam para os/as estudantes de maneira escassa também, o que parece influência de seca, pois a conexão da rede de internet nem sempre existe e, quando há, as condições financeiras de muitas pessoas na roça não permitem gastos com pacotes de dados móveis ou mensalidades e aquisição de aparelhos para ter a rede via rádio em suas casas. Sem contar que o sinal não tem abrangência em todos os espaços habitados na roça.

Percebo que estamos ampliando o abismo social na contemporaneidade, de modo que o não acesso vai prevalecer na vida das pessoas da roça. Isso se apresenta como mais um fator de invisibilidade dos povos do campo, reforçando a ausência de políticas públicas e garantia de direito para essa população. Resta, então, nossa mobilização como professores/as da roça para pensar maneiras de enfrentar e lidar com essas questões como proposição conforme aquilo que acreditamos e necessitamos manter em nossos lugares habitados.

Ser-docente numa provocação do ser-mais se mostra pelos desvelamentos inerentes aos modos de habitar a profissão docente na roça constituídos numa experiencialidade do fazer-se fazendo-se, sendo um convocativo da presença. Isso vai ser decorrente da forma como cada professor/a da roça é provocado num tempo e espaço próprios que estão relacionados ao dar-se, mostrar-se, tornar-se visível pelas circunstancialidades do deixar-habitar conforme demora-se junto com as coisas e seus lugares habitados.

Dar-se, mostrar-se, tornar-se visível são evidência de autoexposição. É com o movimento de autoexposição que o ser-docente vai sendo revelado naquilo que professores/as da roça são tocados/as, tomados/as, provocados/as. Fogel (2012, p. 20) apresenta que

[...] a noção de afeto (ou de *experiência*) seja decisiva, pois o homem é *tocado*, é *tomado por* (possibilidade para possibilidade). O homem, portanto, não é nada já dado, fixado, mas só e tão-só (!) disposição, pré-disposição (abertura, liberdade), portanto, possibilidade para possibilidade.

Então, o ser-docente é desvelado conforme a disposição, pré-disposição, abertura e liberdade de professores/as da roça a partir do movimento de autoexposição que, possivelmente, é a possibilidade de possibilidade, vida acontecendo em que ser-docente é a provocação do ser-mais.

É dessa condição de ser-docente manifestada no ente de quem habita a profissão docente na roça na relação com o outro que acontecem os processos de aprendizagem nas escolas da roça. Isso será decorrente de um processo de deixar-se aprender e ensinar que é inerente aos modos como cada pessoa está envolvida neste movimento da docência, seja professor/a ou estudante. O deixar-se aprender e ensinar são revelações do ser-docente e se apresentam conforme os processos de abertura que o ente lançado se faz. Neste caso, professor/a e aluno/a são clareiras do ser.

5.2.1 Entre garças e siriemas: ser-docente numa condição dada e demarcada pela circunvisão

Pensar narrativamente a roça na profissão docente e a profissão docente na roça me provoca a buscar compreender o ser-docente que é desvelado através da forma como professores/as que habitam a roça e produzem suas experiências demarcam maneiras de ver, sentir, ouvir, pensar e narrar a vida, considerando o campo de sua circunvisão e o mundo que construíram a partir das relações que estabelecem com seus espaços de vida e com as pessoas com quem interagem. Com isso, entendo que as experiências produzidas por professores/as da roça se apresentam como elemento direcionador de maneiras próprias e específicas de lidar

com o movimento educativo em comunidades rurais, que por sua vez não se delimitam apenas nos espaços físicos da escola da comunidade, se dando nos variados espaços de encontro na roça e nos povoados.

É importante destacar a existência de diversos fatores que precarizam a profissão docente na roça e instituem o não acesso a políticas públicas de educação que considerem os contextos dessas comunidades e as realidades presentes nessas escolas. Desse modo, ficam evidentes as intencionalidades que se encontram embutidas numa visão que não valoriza as pessoas que habitam territórios rurais e seus modos de viver a roça.

Geralmente essa visão de inferiorização é construída em torno daquilo que não é conhecido e do que não tem sentido e significância, pois quem não habita os espaços da roça não pode pensar a partir dela. Se assim o tentar fazer, incorrerá no risco de estabelecer condições essencializadas de identidades que não se reconstituem conforme processos interrelacionais que consideram a hibridização de quem vive a roça e tem oportunidade de vivenciar outros espaços diferentes desses que habitam.

Nos espaços da roça estamos envolvidos/as diretamente com diversos animais e com uma variedade de árvores, arbustos, insetos de todos os tipos e uma vasta quantidade de passarinhos que chama minha atenção, tudo com uma funcionalidade para que a natureza se organize e se (re)estabeleça como sistema vital. Então, vou sendo provocado a pensar narrativamente a respeito de como todas essas peculiaridades do lugar, que têm cheiros e formatos únicos, significam nossas vidas na roça e se colocam como influência de um ser-docente que se desvela numa presencialidade constituída pelas relações que professores/as da roça estabelecem com seus espaços de vida, numa condição de existencialidade composta pelo ser-aí desses entes de quem habita a roça.

Pensar narrativamente sobre as experiências de habitar a roça e a profissão docente, considerando todo o processo que se dá com os acontecimentos desencadeados pela existência na roça, se coloca como um movimento etnográfico que é vivenciar a roça intensamente e buscar compreender a docência a partir do modo como consigo habitar este lugar. Isso compõe uma perspectiva que se ancora num pensamento direcionado por uma compreensão que insurge de um processo hermenêutico-interpretativo que se apresenta aqui como uma possibilidade de compreender as narrativas das pessoas e suas formas de viver a roça entendendo que estes espaços de vida são preponderantes para serem como são e quem são.

É importante tomar o movimento etnográfico como elemento relevante desse processo hermenêutico-interpretativo por apresentar condições que favorecem um melhor entendimento a respeito da experiência de narrar a experiência como narram professores/as da

roça sobre a docência nestes espaços. Como pesquisador, sou convocado a narrar aquilo que me afeta neste movimento de compreender o ser-docente considerando as formas que professores/as de escolas da roça produzem através dos modos de habitar estes espaços através de uma significação que se constitui em torno das experiências construídas desse afetar-se com o lugar e as coisas que são (sem)sentidos e (in)significantes do acontecer dessas experiências.

Interpretar as coisas da/na roça numa perspectiva de um habitar poeticamente este espaço é evidenciar essas coisas que considero atreladas àquilo que se mostra como (sem)sentido, conforme as composições das (in)significâncias que tomo numa inspiração na poesia de Manoel de Barros (2015) para intensificar modos de compreender meu habitar poeticamente a roça. Neste momento, me sinto instigado pelos passarinhos que volta e meia vêm no terreiro de minha casa, se banham e bebem água nos recipientes dispostos pelo chão, sobrevoam próximos às janelas da cozinha, adentram a casa, procuram lugares nos varandados para fazerem ninhos. Outros pássaros como siriemas e acauãs se mantêm no interior ou nas beiradas da mata, anunciando seu viver e demarcando momentos específicos das manhãs ou dos anoiteceres.

A partir disso, sou mobilizado a narrar aqui mais uma de minhas formas de ver, sentir, ouvir e pensar a roça e elementos que demarcam condições de meu existir nesse lugar e como habito poeticamente este espaço. E sobre o cantar das siriemas, quase todas as manhãs elas fazem sua amostra quase-lírica. É uma exposição sonora em manhãs de inverno no sertão. Entendo que esta situação seja uma forma de ver ouvindo, pois em tempo chuvoso, com o mato alto, a capoeira e as matas mais verdes e fechadas, não dá para mirar as siriemas, apenas nos tempos mais secos. Em meados de outubro é que conseguimos ver os rebanhos dessas aves correndo pelos campos, fazendo seus espetáculos quase-líricos à procura de cobras e lagartos para sua alimentação. Siriemas são aves de pernas longas e finas, uma altura de mais ou menos meio metro, muito presentes nos espaços da caatinga, tendo lugar de destaque nas narrativas de criança a idosos/as pela representação que têm para nós que habitamos estes espaços.

Em arte de passarinho, tenho tendência a pensar como árvore que de um (sem)sentido se mantém num lugar acolhendo uma imensidão de coisas vivas, bem como um tempo das (in)significâncias que se fazem de acontecimentos. Ainda falando sobre passarinhos e outras aves, quero mencionar a garça que vive aqui na frente de casa, fazendo limpeza em lombos e úberes das vacas. Passam o dia catando os carrapatos e parece que cada garça se encarrega de dar conta de um animal. Sua brancura e elegância são destaques em meio ao verde dos

campos. Seus grasnidos, diferentes das siriemas, são leves e delicados, parecem se harmonizar com a brancura de suas penas e o tom leve de amarelo de seus bicos.

Cada ave com seu jeito próprio de anunciar a vida, podendo significar modos singulares para cada pessoa que habita a roça e isso tem a ver com o campo de circunvisão que construímos ao vivenciar nossas realidades, estando relacionados às experiências que produzimos, dimensionando nossas formas de sentir, ouvir, ver e pensar os lugares e nossa própria existência na roça. Na poesia de Manoel de Barros (2015, p. 66) tenho oportunidade de conhecer essa garça pantaneira e, a partir disso, interpretar os meus (sem)sentidos ao narrar sobre (in)significâncias de pássaros e árvores para compreender a forma de meu habitar poeticamente a roça, produzindo maneiras que me provocam pensar narrativamente a respeito do que narram professores/as da roça para evidenciar seus modos de habitar a roça e a profissão docente na roça:

A nossa garça

Penso que têm nostalgia de mar estas garças pantaneiras. São viúvas de Xaraés? Alguma coisa em azul e profundidade lhes foi arrancada. Há uma sombra de dor em seus voos. Assim, quando vão de regresso aos seus ninhos, encham de entardecer os campos e os homens.

Sobre a dor dessa ave há uma outra versão, que eu sei. É a de não ser ela uma ave canora. Pois que só grasna - como quem rasga uma palavra.

De cantos portanto não é que se faz a beleza desses pássaros. Mas de cores e movimentos. Lembram Modigliani. Produzem no céu iluminuras. E propõem esculturas no ar.

A elegância e o Branco devem muito às garças.

Chegam de onde a beleza nasceu?

Nos seus olhos nublados eu vejo a flora dos corixos. Insetos de camalotes floream de suas rêmiges. E andam pregadas em suas carnes larvas de sapos. Aqui seu voo adquire raízes de brejo. Sua arte de ver caracóis nos escuros da lama é um dom de brancura.

À força de brancuras a garça se escora em versos com o lodo?

(Acho que estou querendo ver coisas demais nestas garças. Insinuando contrastes - ou conciliações? - entre o puro e o impuro etc. Etc. Não estarei impregnando de peste humana esses passarinhos? Que Deus os livre!)

As maneiras de habitar poeticamente o lugar nos propõem formas específicas de compreender o lugar habitado, as coisas e as pessoas com as quais nos relacionamos. É com esse modo próprio que construo meu habitar e posso apresentar de um jeito próprio e único minhas garças e siriemas. Com esse mesmo entendimento, Manoel de Barros (2015) apresenta sua garça pantaneira. Essa forma de ver sem ver apenas por ouvir tem relação com a concepção do desver a roça, numa compreensão provocativa de um ser-na-roça que significa suas existências pelos modos como apreende a realidade do lugar habitado, relacionando com

suas condições de sensibilidade de fazer-se abertura para o ser. Isso tem a ver com o campo de circunvisão que cada pessoa que habita a roça tem e vai sendo convocada por um demorar-se nas paradas a modificar suas formas de ver, ouvir, sentir e pensar.

Esse demorar-se nas paradas significa para o ser-docente de professores/as da roça modos específicos de produzir experiências na docência em comunidades rurais através do modo como vivenciam os espaços da escola da comunidade e os outros espaços que habitam, deixando-se afetar pelas condições de suas relações com a roça. Estas se colocam como influências do ser-docente, contribuindo para a promoção de um fazer na docência em escolas rurais que considera as condições de vida e existência das pessoas em suas comunidades.

Garças e siriemas são aves do (sem)sentido e das (in)significâncias de quem habita poeticamente a roça e podem ser relacionadas aqui com a docência em espaços rurais que têm relevância e representam muito para quem mora em comunidades rurais. Neste contexto, tive oportunidade de dialogar com o professor Geni-Acauã sobre a docência na roça. Dessa forma, pude realizar uma entrevista narrativa no dia 29 de julho, às 19h30min, tendo uma duração de uma hora e meia. Foi um momento rico e bem provocativo, em que busquei me deslocar conforme as narrativas que o professor ia tecendo.

Ele iniciou fazendo uma apresentação sobre sua história de vida-formação-profissão, ressaltando as dificuldades encontradas no início da experiência na docência, pois ainda não tinha concluído o curso de Magistério e foi desafiado a assumir uma turma de 1ª Série – antigo primário, que atualmente equivale ao 2º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Destacou as práticas que conseguia desenvolver, estando estas pautadas nas concepções dos métodos de alfabetização que se baseavam nas propostas de repetição de famílias silábicas. O referido professor relatou a precariedade que existia nas escolas rurais, reforçando que as condições de trabalho na profissão docente eram bem perversas. Como professor leigo, recebia apenas metade do salário mínimo, passando a receber um salário mínimo na época em que pode assumir duas turmas.

Esse professor iniciou na profissão com 17 anos, em 1984, na Escola Paulo Cassiano, em Nova Esperança, comunidade em que o professor Geni-Acauã nasceu, constituiu sua família e se tornou professor. Concluiu o curso de Magistério, passou a atuar na antiga 4ª série, atualmente 5º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Com a proposta de fundar uma escola que oferecesse nessa comunidade os cursos de 5ª à 8ª séries, antigo ginásio, atuais Anos Finais do Ensino Fundamental, foi inaugurado o Centro Educacional Coronel Antonio Lopes Filho, sendo assim, o professor foi convidado a lecionar a disciplina de

Geografia. Com as propostas de formação inicial através do PARFOR, cursou Licenciatura em Geografia, logo em seguida, realizou curso de Especialização em Geografia.

Ele narra que as coisas foram mudando bastante nas realidades rurais, quando apresenta um panorama da educação em sua comunidade, bem como as condições de trabalho e reconhecimento na profissão, enfatizando que essa mudança acontece de maneira mais efetiva nos governos do Partido dos Trabalhadores - PT. O professor menciona também que as coisas melhoraram nas comunidades rurais de modo geral, para as pessoas mais pobres e para os produtores e produtoras rurais, com a proposta da agricultura familiar. Isso fica marcado na narrativa que ele apresenta.

No que se refere à docência na roça, Geni-Acauã reforça o respeito que as pessoas da comunidade têm pelo professor, narrando a relação que a docência lhe permite ter com toda comunidade, mencionando a educação como um processo que tem relevância social muito significativa para as pessoas da roça. As narrativas que o professor vai apresentando revelam todo o movimento dentro da escola nos momentos das aulas no espaço físico da instituição, perpassando pelo movimento que se estende por diversos espaços da comunidade, em específico na barbearia que tem e onde desenvolve sua outra atividade além da docência, espaço no qual as discussões com estudantes, familiares e outras pessoas da região se fazem presentes numa constância perceptível.

Geni-Acauã mencionou que constantemente realiza visitas nas roças de amigos, famílias de estudantes e ex-estudantes em toda região. A partir disso, tem oportunidade de dialogar sobre temáticas específicas da área de Geografia, disciplina que atualmente leciona nas Séries Finais do Ensino Fundamental do CECALF:

Tenho contato com meus alunos na escola durante a semana, como também tenho contato com eles nos finais de semana na barbearia. A gente conversa e passo a discutir com eles os temas que são trabalhados na escola, tanto com os alunos como também com os pais dos alunos. Essa relação não fica somente estabelecida na escola, isso sai das quatro paredes da escola. Isso é muito bom, a gente discute as questões aqui ligadas a geografia, como falar de clima, relevo, condução, de vegetação, daquela coisa toda para a convivência com o lugar, convivência com o clima, é muito bom. Tem pais que vão lá no pontinho para a gente bater papo, não falta gente, é tanto que nesse momento de pandemia do Covid-19, eles dizem que pararam de ir lá para não aglomerar. Então digo para irem de máscara. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

As narrativas desse professor explicitam que as conversas que realiza nessas visitas nas roças e nos encontros na sua barbearia abordam a convivência com o lugar, trazendo à

baila temas diversos e com um teor científico que vai sendo contextualizado a partir do que essas pessoas vivenciam na comunidade, tendo uma conexão com as aulas que desenvolve com suas turmas do 6º ao 9º ano. Isso proporciona um fortalecimento nas relações com estudantes e outras pessoas desse espaço.

O ser-docente que se manifesta no ente professor Geni-Acauã vai sendo desvelado pelos modos de compreensão que tem sobre a docência na escola da roça. Isso perpassa pelas condições de seu envolvimento com as pessoas de sua comunidade, seja na escola ou na barbearia, e também nas residências próximas que pode frequentar. Posso notar que a relação que o professor estabelece com as pessoas de sua comunidade possibilita uma compreensão outra a respeito da forma como habita a profissão docente na roça, desencadeando desse processo a maneira como vê, ouve, sente e narra seu espaço de vida e os movimentos que o envolvem e o provoca a pensar o lugar habitado e se comprometer nele.

É com essa forma própria de habitar a roça e a profissão docente na roça que o fazer docente desse professor de Geografia vai sendo constituído, como circunstância para a produção de uma experiência que é dada neste seu envolvimento com a docência, com as pessoas da comunidade e com o espaço habitado. Isso demanda uma evidenciação do campo de circunvisão que Geni-Acauã construiu a partir das experiências de habitar a roça e a profissão docente na roça, de modo que seja sempre ampliada em função da abertura que se faz para o ser-na-roça convocado pela ruralidade da presença.

Trazer para o ceio da comunidade as temáticas e conhecimentos que inicia com estudantes nas aulas de Geografia, oferecendo condições formativas para outras pessoas que vivem na comunidade e já não mais se encontram envolvidas nos processos de uma educação formal é criar possibilidades de ter uma escola que valoriza outras formas de habitar a profissão docente na roça, empreendendo esforços para o desenvolvimento e formação de uma comunidade, considerando a vida e as circunstâncias de vida na roça.

Dessa maneira, desenvolver a docência na roça é possibilitar que as discussões da sala de aula permeiem outros espaços e provoquem as pessoas do lugar a pensar sobre como vivem a roça e suas situações climática, política, cultural e social, ressignificando as formas de ver, sentir, ouvir e narrar como habitam esse território e produzem suas experiências. É potente o diálogo que se estabelece entre o professor e as pessoas da comunidade, pois se apresenta como um movimento de pensar a respeito das especificidades do lugar como fator primordial para o repensar sobre os modos de ser-viver-na-roça de meninos/as, mulheres, homens e idosos/as que lidam com fenômenos naturais, com destaque aqui para a seca, e necessitam criar e se reinventar no lugar como possibilidade de existencialidades na roça.

A narrativa de Geni-Acauã também traz à tona como as pessoas de comunidades rurais estão lidando com a pandemia da Covid-19, compreendendo formas de entender como estão realizando o movimento de convivência com as circunstâncias do momento. Mesmo a escola da roça tendo que reorganizar suas formas de existência e proposição sobre formar-se e viver em tempos de pandemia, compreendo que as maneiras de fazer com que a docência aconteça num momento difícil como este que estamos vivenciando ultrapassem os paradigmas que sustentaram uma estrutura educacional pelo lugar da exequibilidade de um currículo formal e rígido que, ao longo dos tempos, era o único legitimador dos processos formativos.

O ser-docente de Damiana-Acauã vai sendo desvelado pelo lugar de uma compreensão sobre seu empenho como professora em sua comunidade, tecendo uma autoavaliação a respeito de como tem se desenvolvido na docência, trazendo à tona a necessidade da escola conforme aquilo que muitas famílias sinalizam que falta neste espaço da escola na roça:

Pela minha trajetória percebo que eu tive rendimento. Estudei na escola do campo e até hoje estou lá fazendo meu trabalho e procuro sempre fazer o melhor para os meninos. Vejo as crianças aprenderem a ler e escrever, porque a gente também não fica assim parado só escrevendo e lendo. A gente também faz o lúdico, faz aula de campo. A gente também procura as outras alternativas. Por exemplo, se for trabalhar as partes da planta a gente já tem as plantas, ali a gente já mostra. A gente não fica só na parte de caderno e lápis. A gente também faz o lúdico. Eu acho que eles têm que ver isso. Eu estou sentindo a necessidade de uma readequação de materiais. Acho que se trouxesse esses materiais novos, televisão, som, porque também não tem nada. (Damiana-Acauã, entrevista narrativa, 2019)

Estudar em escolas rurais e se constituir professora na comunidade em que mora tem grande significado na vida de Damiana-Acauã, representando uma condição de habitar a profissão docente na roça pelo lugar de um fazer docente autêntico pautado na proposta de contextualização das temáticas a serem desenvolvidas com sua turma. Isso como forma de ressignificar sua prática de alfabetização tomando como importante as concepções que potencializem seu fazer ao propor momentos em que o lúdico e a contextualização se apresentem como possibilidades de aprendizagem.

Posso notar que a professora tem grande preocupação de expandir seus horizontes em relação a um fazer que não se limite ao exercício mecânico de leitura e escrita no interior da sua sala de aula, podendo entender que o espaço que circunda a escola na roça é potente como *locus* de aprendizagem. De acordo com a narrativa da professora Damiana-Acauã, há uma ausência de recursos multimídia em sua escola e isso soa como um desestímulo para as

pessoas que acessam esse espaço escolar na comunidade, deixando margem para que essas pessoas não queiram ficar nessa escola e busquem as escolas da cidade.

Desenvolver a docência em contextos rurais é conviver constantemente com o desafio de construir formas de habitar a profissão docente na roça pelo lugar da insurgência e da (re)significação do que está disposto neste ambiente. Ouvir as narrativas de professores/as da roça nos permite perceber condições outras de desenvolver a docência em territórios rurais, entendendo a forma como cada professor/a ressignifica e reinventa modos de fazer docente, produzindo maneiras próprias de um movimento de formar e formar-se conforme os contextos nos quais estão inseridos, evocando para isso formas de habitar a roça e a profissão docente na roça.

É desse movimento que cada professor/a da roça realiza que se desvela o ser-docente que se lança num ato provocativo do ser-mais que cada ente professor/a é, criando insurgências de um fazer docente na roça que respeita os jeitos de ser, viver, fazer e pensar de meninos/as, homens, mulheres e idosos/as de comunidades rurais a partir de como são provocados/as pela ruralidade da presença. O professor Sebastião-Acauã narra como desenvolve seu fazer docente na disciplina de Matemática, considerando os contextos e as condições de sua comunidade, evidenciando as contribuições que a formação tem e, também, seus modos de habitar o lugar e a produção de sentidos e significados que representam suas existencialidades na roça:

Nós sabemos que lecionar matérias da área de exatas não é fácil. Então eu procuro tornar minhas aulas mais lúdicas possível, uma vez que quando nós fizemos uma faculdade sabemos que não é fácil encarar uma aula de matemática, é cansativa. Então eu procuro me aperfeiçoar e levar para os meus alunos da melhor forma possível o entendimento. E na comunidade eu procuro desempenhar o meu papel nem só como professor de matemática, mas como pessoa, como um cidadão eu procuro desempenhar da melhor forma esse papel. Na comunidade eu procuro desenvolver e fazer da melhor forma e me engajar em todos os acontecimentos que porventura eu possa está colaborando. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

As narrativas de Sebastião-Acauã vão apresentando maneiras de entendimento de um professor de Matemática que percebe a visão que foi construída em torno da área de exatas pelas condições específicas de transposição didática que é preciso realizar para que os/as estudantes consigam acessar os conhecimentos dessas áreas e compreendam formas de aplicabilidade que estão além da reprodução de cálculos e memorização de fórmulas apenas.

Ser professor/a de escolas da roça e ministrar disciplinas da área de exatas provoca um movimento que requer contextualização das discussões, buscando maneiras de apresentar o

conhecimento da área articulado a situações de vida que contemplem a realidade das pessoas do lugar como condição inicial para a compreensão desses conhecimentos, podendo construir bases cognitivas para avançarem nos conhecimentos da área, seja para utilizar em benefício da localidade em que moram e desenvolverem suas atividades, seja para participarem de processos seletivos ou atuarem em outros espaços.

Compreendo que aqui o professor também traz em evidência as dificuldades que já enfrentou para entender fórmulas e cálculos dessas áreas, notando a importância que uma formação docente tem para seu aprimoramento na área que atua, considerando o teor do que precisa ser apresentado para os/as estudantes do Fundamental II na escola que atua. Tudo isso se articula a partir das relações que o professor Sebastião-Acauã estabelece com alunos/as e pessoas da comunidade, compreendendo-se como sujeito político e engajado em sua comunidade por participar de maneira efetiva das ações comunitárias ao desenvolver atividades de cunho social, o que o coloca numa condição de ter o desvelamento do ser-docente pelo lugar do engajamento comunitário e da produção de uma consciência social desencadeada a partir de suas possibilidades subjetivas e intersubjetivas de relacionar-se com seu espaço de vida.

As condições dadas na realidade de vida de Sebastião-Acauã se apresentam como convocativas de um ser-docente presentificado através das formas de ser-viver-na-roça que o envolve num enlace instituído pelas proposições de um coletivo que enreda as pessoas do lugar a partir das formas como habitam a roça e se envolvem entre si para significarem suas existências. Esse envolvimento com as pessoas da comunidade vai se constituindo como parceria que se fortalece em proposições de reciprocidade entre a escola e as pessoas da roça como condição de troca de conhecimento entre professores/as, alunos/as e comunidade, como é o caso das atividades que Di-Acauã desenvolve na propriedade de dois irmãos que já foram estudantes dessa escola e atualmente oferecem seu espaço para que sirva como *lócus* de aprendizagem, possibilitando que os/as alunos/as conheçam maneiras de viver e fazer na roça em seus próprios lugares de vida:

[...] a gente desenvolve atividades voltadas também para a roça, a gente valoriza esse espaço porque os alunos vem da roça, então a gente sempre dá exemplos, promove aula de campo voltada para essas questões. As aulas de campo que já fiz com eles foram lá no entorno da escola, em fazendas. Teve uma aula de campo que foi um espetáculo, foi a que aconteceu lá na fazenda de Aduino e Ailson, são dois irmãos que praticam a agricultura familiar de uma forma bem simples e bem proveitosa. Lá a gente tem alguns exemplos de sustentabilidade como o biodigestor que eles têm para produzir o gás com esterco do gado, então eles produzem o gás e cozinham. O gás que eles

utilizam lá não é o que compram na cidade. Eles têm o biodigestor, aí eles utilizam esse esterco produzido pelo gado, tem todo aquele processo até a transformação daquele gás para ser usado para a família cozinhar. Então quando os alunos veem isso bem de perto, é gratificante e também eles participam. Quando a gente foi lá levar na ordenha, ver ali o leite, eles já sabem porque eles moram na roça, mas talvez os pais deles fazem a ordenha manual. Muitos deles, mesmo morando na roça, não conheciam essa ordenha mecânica, então levei eles até esse lugar e eles puderam aprender muita coisa. Eles explicaram tudo sobre o plantio da palma, foi muito bom, lá tivemos almoço, lanche. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Conforme as narrativas da professora Di-Acauã, compreendo que há uma preocupação de promover aulas que tragam a realidade de vida dos/as alunos/as como mote para discussões na disciplina de Ciências, uma vez que a valorização de propostas contextualizadas se torna um princípio da docência em escolas da roça, estando muito presentes nas concepções sobre práticas pedagógicas que se apresentam como espaço de desenvolvimento de aprendizagem significativa.

Buscar o apoio das pessoas da comunidade que já desenvolvem práticas de agricultura familiar na região pode ser considerado como um fazer bem-sucedido. Isso por terem dado certo e garantido formas outras de habitar a roça, pelo lugar da (re)significação dos fazeres no campo associados à utilização de técnicas e tecnologia que potencializam a sustentabilidade, o cuidado com o espaço de vida, levando em consideração todo o movimento de cultivar, significa criar condições de insurgências que possibilitam abrir mão de tudo que siga na mão da exploração dos espaços de produção na roça.

O fazer docente dessa professora segue esse curso de cultivar os espaços de vida, tomando o conhecimento que a disciplina de Ciências apresenta somado às boas práticas de cultivo que as pessoas da comunidade já desenvolvem. Todo esse fazer docente desenvolvido pela professora Di-Acauã tem influência dos modos como habita a roça, trazendo a presentificação de seu ser-na-roça para as propostas de uma vida cotidiana na escola, deixando transbordar em sua prática decorrências das significações que produz a experiência de ser-docente, desencadeada pelo campo de uma circunvisão que vai sendo ampliada a partir de uma ruralidade da presença que a afeta e convoca seu ser-na-roça.

Perceber que o/a aluno/a consegue ampliar seus horizontes sobre a realidade de vida na roça e no espaço habitado é gratificante para qualquer professor/a que desenvolve a docência em escolas da roça, pois é uma maneira de ressignificação das formas de ver a roça e construir entendimentos sobre o espaço e as vidas que se instituem nele para além da visão e dos estereótipos que, ao longo dos tempos, foram sustentados por pessoas que não viveram e nem habitam a roça.

A docência na roça vai sendo produzida conforme as demandas do lugar e a compreensão de professores/as da roça em relação ao campo de circunvisão que cada um/a conseguiu construir a partir da convocação que faz do ser-na-roça, promovendo possibilidades de (re)significação da roça para as pessoas mais jovens que vivem nesses espaços, de modo que essas pessoas possam encontrar maneiras outras de valorização das atividades que se articulem em torno do cultivo do espaço de vida e possam produzir modos diversos de habitação da roça por uma convocação do ser-na-roça que se desvela pelas condições de abertura e clareira que cada pessoa se faz.

Fazer a articulação entre o conhecimento teórico e a vivência da comunidade dos/as alunos/as tomando a experiência como elemento basilar para o desenvolvimento de propostas pedagógicas significa uma maneira específica de trazer à tona maneiras de habitar a roça na profissão docente como perspectiva de um fazer docente que considera relevante os contextos de vida das pessoas da comunidade, como é o caso do professor Geni-Acauã, quando potencializa em sala de aula a experiência que conseguiu produzir das visitas e o envolvimento com os espaços da comunidade no entorno da escola na roça:

Com o conhecimento que a gente tem e o que eu aprendo quando faço visitas a essas comunidades rurais, essas experiências que a gente vê nas comunidades rurais ajudam bastante para trazer isso para sala de aula porque eu não vou trabalhar só aquela parte teórica, porque é cansativa, chata e tal. Então, uso a experiência dessas visitas, assim você pega o domínio de sala de aula, a atenção da classe. Você sabe que quando a gente pratica algo fica evidente que contribui bastante no desenvolvimento do trabalho. É muito bom o que aprendo lá e trago para a sala de aula. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Tomar as formas de habitar a roça como elemento basilar para o desenvolvimento da profissão docente em espaços rurais coloca-se como ponto principal para o desenvolvimento de propostas insurgentes na docência, pois propõe um reconhecimento do espaço habitado, expondo o/a próprio/a professor/a ao movimento de deslocamento dos espaços de vida das pessoas que moram no entorno da escola da roça, compreendendo como os/as estudantes vivem e habitam suas roças.

Para Geni-Acauã, as aulas precisam ser contextualizadas, tendo a realidade da comunidade como centralidade, de modo que os fazeres das pessoas da roça ganhem evidência e sejam um agregador para as propostas da disciplina. Assim, o conteúdo ganha outro sentido para os/as alunos/as e o/a professor/a ressignifica sua prática por compreender que essa articulação da parte teórica da disciplina com os acontecimentos cotidianos da vida

de quem habita a roça faz toda diferença na docência em contextos rurais. Habitar a roça na profissão docente é mobilizar as experiências constituídas pelo envolvimento com o outro, propondo a si mesmo como professor/a de escola da roça, outras possibilidades de compreensão a respeito de como vê, ouve, sente e narra suas condições de habitar a roça.

A narrativa do professor Geni-Acauã vai apresentando diversas questões que implicam nos modos de habitar a roça e a profissão docente na roça. Assim, faz um relato a respeito de elementos de urbanidade que se fazem presentes na roça, especificamente em pequenas propriedades onde a agricultura familiar é predominante, deixando claro que as técnicas de manejo e produção nas áreas rurais ganharam novas formas de fazer substituindo as técnicas mais rudimentares que não contribuíam com o crescimento do lugar. Isso tudo facilita suas discussões na disciplina de Geografia, abordando pecuária extensiva, impactos ambientais que isso demanda, demarcando que para as mudanças acontecerem nos nossos espaços de vida a comunidade necessita entender como ponto relevante o clima desse lugar:

A Geografia tem tudo a ver com quem trabalha no campo. Ela está totalmente interligada. Então, eu vou chegar e falar sobre o clima, porque acontecem as secas, quais são os fenômenos naturais que ajudam a intensificar a seca. Há poucos dias recebi o convite para ir à casa de um colega, lá o trabalho no campo é bem organizado, bem estruturado. Eu disse a ele que chega dava inveja e quando aposentasse iria fazer isso, iria entrar nessa área de produção agrícola. Eu vou sair da Educação e ser produtor rural, vou aprender muito com vocês. Aí a gente começa a falar sobre a necessidade de mudar nosso modo de pensar em relação ao clima, depois a gente começa conversar como as pessoas no passado que passaram pela escola e que não tiveram esse aprendizado. O professor não dava aulas assim, não que esteja culpando o passado, mas com o passar do tempo a gente vai aprendendo como tratar melhor essas questões. Antes o professor chegava lá e só pedia para escrever e escrever, hoje a gente conversa como estamos conversando aqui, com os alunos e pais de alunos, eles questionam porque acontece a seca, conversamos sobre os fenômenos el niño e la niña. Eu explico que a seca ocorre por questões horográficas, aí os alunos dizem: - Que bicho é esse? Horográfica é a questão do relevo. Nosso relevo é muito alto e aí todas as umidades marítimas não conseguem avançar para o sertão como também as frentes dificultam a entrada pela parte oeste, aí eu começo explicando pra eles que a Chapada Diamantina é muito alta, sobre o Planalto da Borborema. Eles começam perguntando também sobre o que é aquela coisa chamada el niño, então vou explicar que são fenômenos naturais super interessantes, para você ter uma ideia, foram uma descoberta pelos pescadores, e até hoje com tanto avanço no serviço de meteorologia eles ainda não sabem qual a origem desse fenômeno. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

As condições dadas no espaço de vida de professores/as da roça determinam maneiras de ver, ouvir, sentir e dizer as coisas que significam nosso habitar a roça e narrar experiências

que são constituídas ao longo da vida das pessoas que habitam territórios rurais, propondo formas próprias de compreensão sobre acontecimentos e situações específicas do lugar de vida como proposição para a configuração da docência na roça. Geni-Acauã busca em seu espaço de vida, e nas relações que estabelece com as pessoas que moram em propriedades rurais próximas, possibilidades que contribuam para o seu fazer docente como professor de Geografia, que pensa na contextualização como proposta que o provoca a realizar movimentos insurgentes em suas práticas docentes na escola da roça.

Entender que a Geografia está muito relacionada com as pessoas da roça é decorrência de maneiras próprias de uma circunvisão constituída por aquilo que tem sentido neste espaço habitado que traz em si confluências de um ser-docente presentificado na e pela interação com o lugar habitado. Repensar sobre como a docência em escolas da roça era desenvolvida e não considerava as características dos contextos rurais e os fenômenos naturais que implicam nestes espaços é relevante para perceber a grande necessidade de uma mudança de pensamento em relação ao processo de desenvolvimento formativo em que professores/as e aluno/as são protagonistas e corresponsáveis pelo movimento de formar e formar-se, levando em conta dimensões sociais, políticas, cognitivas e culturais de cada pessoa, como elementos de valorização de quem são, onde vivem e como pensam.

O modo como Geni-Acauã narra sobre seus processos de reflexividade formativa, dizendo sobre como era seu fazer docente e como ele passou a rever e reconfigurar esse fazer, de acordo com as necessidades da escola e de seu contexto de vida, é decorrente de uma maneira de instituir uma prática docente afirmativa, autêntica, que vai sendo potencializada no envolvimento e abertura que o professor se fez em todo seu percurso de vida-formação-profissão, provocado por condições outras do ser-docente que sempre é proposição de um querer ser-na-roça que tem influência significativa da ruralidade da presença.

Narrar o habitar a roça desemboca em narrar como se habita a profissão em comunidades rurais. Neste caso, aqui há um ganho quando professores/as da roça realizam esse movimento de discussão e reflexão juntamente com as pessoas da sua comunidade. É uma configuração de formar e formar-se pela e na interação com o outro, numa recorrência aos princípios do conhecimento de si que Mota e Silva (2020, p. 23) reiteram como elementos relevantes na docência em escolas da roça:

A docência se constitui como atividade complexa, em que a formação cotidiana, pela vivência e produção de experiência na escola, determina modos de ser e de fazer a educação acontecer na roça, em classes multisseriadas. Nesse sentido, a formação congrega elementos do cotidiano da docência rural, que se fundamentam na auto/eco/coformação, autonomia

docente, na ação-reflexão-formação, na diversidade e na reciprocidade como marcas de um processo de formação que se vivencia e experiencia unicamente nos modos de ser e de viver a roça.

Com o movimento de formar e formar-se pela e na interação com as pessoas da comunidade, fica em evidência como o fazer docente de professores/as da roça é configurado pelas influências de uma experiência que foi constituída pelo encontro, na valorização do que é construído a partir daquilo que cada professor/a da roça entende de si. Isso se organiza partindo das relações com seus pares e pessoas do lugar que habita e com o espaço habitado, centrando nas compreensões que tem de uma autonomia docente que se produz desse movimento de travessias, no entendimento sobre diversidade numa vinculação com a reciprocidade que vai se dando no acontecimento da vida na roça.

São essas as grandes categorias que implicam nas formas que cada professor/a toma para si na constituição das experiências que produz com seu envolvimento com sentidos e significados de habitar a profissão docente na roça. Sendo assim, a roça na profissão passa a ter outro lugar no que versa sobre ser-docente, pois passa a configurar uma habitação produzida conforme o campo de circunvisão que cada professorar/a da roça conseguiu construir.

O campo de circunvisão que o professor Geni-Acauã tem provoca maneiras de interação com a comunidade, possibilitando o desenvolvimento de um processo formativo comunitário que dá abertura para dialogar sobre conhecimentos geográficos com estudantes no contexto escolar assim como com familiares e pessoas da comunidade que se sentem motivadas ao envolvimento neste processo de formar e formar-se do professor que se dá pela mutualidade. Na narrativa do professor Geni-Acauã podem ser evidenciados alguns elementos que compõem seu entendimento a respeito do que mobiliza para a produção de sentido de ser-docente e habitar a profissão docente na roça a partir de uma compreensão de que o campo de sua circunvisão se amplia a partir do modo como este se apropria dos conhecimentos de uma Geografia específica, que posso chamar aqui de Geografia da roça como modo de significar o habitar poeticamente a roça que este professor produz.

Ao produzir esse habitar poeticamente a roça são desencadeados processos inter-relacionais de uma hermenêutica do lugar que propõe ver, ouvir, sentir e narrar a roça como espaço (re)significado pelo deixar-se ser no lugar habitado. Para Geni-Acauã, ser professor em comunidades rurais ainda significa ocupar uma posição de destaque e reconhecimento social no lugar. Com isso, tem-se o respeito de alunos/as e seus familiares. Isso se apresenta

em decorrência das relações que professores/as como Geni-Acauã constroem em seus espaços de vida, assumindo a docência como modo convocativo do ser.

Em suas narrativas sobre a escola em contextos rurais, o professor mencionou a importância da escola na roça, apresentando o lugar que este espaço tem na sua comunidade, enfatizando como essa escola representa o desenvolvimento social e cultural do lugar, trazendo de maneira enfática que educação é o acontecer da vida nesse espaço que habita. Neste sentido, também mencionou a ausência de políticas públicas e investimentos para ampliação e manutenção de espaços físicos dessas escolas, mesmo sabendo que já houve uma certa valorização desses espaços que ainda não foram fechados nas localidades rurais.

A escola significa muito para a vida desse professor e de toda a comunidade, ressaltou ele, apresentando uma narrativa que versa sobre o impacto que essa escola tem para a erradicação do analfabetismo no lugar motivando a busca por melhores condições de vida a partir do entendimento de ascensão social, mudanças nas formas de ver o mundo e mudar práticas de um desenvolver fazeres nas propriedades. Em seguida, o professor Geni-Acauã foi provocado a falar de valorização da profissão docente na roça, bem como no contexto geral da profissão. Sendo assim, afirmou que se sente valorizado na escola que atua e tem buscado se envolver nas propostas de formação que a SME tem promovido, o que tem contribuído para um melhor desempenho na profissão e desenvolvimento de uma prática docente baseada na reflexão e na contextualização:

Quanto à questão de valorização de uma escola rural eu conheço os dois lados da moeda. Eu trabalhei num período, não me sinto hoje desvalorizado, para ser sincero eu não vou dizer que a gente é desvalorizado naquela escola e pela Secretaria de Educação. Mas antes sim, não havia um respeito pelo professor de jeito nenhum. O professor era visto como qualquer um, hoje não, a gente já estabelece uma boa relação com a Secretaria, com o pessoal do colégio, com famílias. O espaço físico, se a gente pegar e fizer uma comparação com 20 anos atrás, tenho um vídeo aqui, eu ia mostrar o vídeo para meus alunos para eles verem como era a escola do passado e hoje. A gente não trabalhava dentro de uma escola não, basicamente era dentro de uma casa de farinha. Merenda escolar, pelo amor de Deus! Valorização do professor nem pensar! O espaço físico da escola, pelo amor de qualquer coisa! Era ruim demais! Hoje não posso reclamar, posso pedir para ampliar, mas reclamar não. Hoje tenho valorização, mas antes não. Sou um profissional dessa área de trabalho faz 36 anos e me sinto muito bem, é tanto que não quero sair para me aposentar agora. Levo em consideração aquilo que faço lá dentro e fora dela e tem o também o reconhecimento das pessoas. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020).

Narrar a relação da docência com a comunidade, com a roça na profissão e a profissão na roça provoca trazer à tona condições de trabalho, estrutura da escola da roça, elementos estruturais e estruturantes da profissão docente ao longo de um percurso de vida-formação-profissão e como professores/as de escolas rurais pensam e vivem a profissão nestes espaços como condição própria de produzir seu habitar a roça e a profissão, representando seu ser-na-roça a partir de uma ruralidade da presença decorrente das existencialidades na roça.

Professores/as da roça constituem a presentificação do ser-na-roça por uma relação narrada e instituída na experiência que produzem como ser-docente que mobiliza e reúne modos de ver, ouvir e sentir a roça, considerando suas subjetividades e compreensões que perpassam por condições hermenêuticas. Reconhecer-se num movimento de valorização ou não na profissão docente em escolas da roça provoca compreensões outras sobre processos de vida em espaços rurais, entendimento a respeito do que é a produção de sentidos que as pessoas da roça tomam para si, reunindo princípios e formas de ver o mundo conforme as experiências que são instituídas com o ser-na-roça presentificado por cada professor/a da roça.

A ruralidade da presença convoca formas de habitar a profissão docente na roça levando em conta as atividades que são desenvolvidas no lugar, as condições de vida, os modos de existir na roça e como isso tudo se ressignifica ao longo das experiências que cada pessoa produz. Ser respeitado como professor/a de escolas da roça perpassa por compreensões de estruturação dos espaços físicos da escola, cumprimento de direitos trabalhistas e do que reza o Estatuto de valorização do magistério, pois trouxe melhores condições para a valorização da profissão no que diz respeito à garantia de vantagens e incentivo à formação.

Outra questão que soa como valorização na narrativa do professor Geni-Acauã se apresenta em torno do status da profissão na comunidade, pois, ao ser comparada com as outras atividades formais e não formais a docência tem, ainda, um certo prestígio para a região. Isso por ser uma atividade que tem um cunho intelectual e é considerada importante na comunidade rural, sendo a condição que muitas famílias têm para que seus filhos e filhas possam acessar a ciência e a cultura do letramento e, possivelmente, acessarem uma profissão que possa oferecer-lhes melhores condições de vida no futuro.

Apresentar as condições de trabalho de duas décadas atrás se coloca aqui, para este professor, como negação de direito a uma educação de qualidade, ao acesso a políticas públicas sérias e para toda população do município, independente de localidade geográfica em que reside. Por isso a comparação com uma casa de farinha, no sentido de como as coisas eram dispostas e tratadas na escola sem considerar que a escola é o espaço de formação que existe na comunidade, bem como o lugar onde a gestão municipal se faz presente na roça.

Se inscrever na roça e produzir a profissão docente no espaço rural tem relação direta com o ser-docente que cada professor/a desvela, considerando as experiências que logrou ao longo dos movimentos que realizou em sua vida na roça, potencializado pelas condições de um ser que já é e sempre foi a presentificação do ser-na-roça. Viver na roça e desenvolver a docência nesse espaço provoca pensar seu contexto de vida e modos de fazer, sentir, ouvir, ver e viver sua realidade a partir do que está proposto no lugar e também das condições a partir das quais o ente professor/a se coloca como abertura para o ser-docente, considerando acontecimentos que se dão circunstancialmente pela ruralidade da presença. É neste sentido que Di-Acauã revela como seu fazer docente se dá na escola da roça:

O que acontece comigo na roça, na minha casa e no meu dia a dia levo essas experiências para sala de aula, porque você falar uma coisa que você não vive é uma coisa e, você falar para os seus alunos o que você vê, o que você vive é outra. Muitas práticas, muitas atividades que eu desenvolvo na minha roça levo para sala de aula para fazer juntamente com meus alunos. Um exemplo é a horta escolar, todos os anos eu desenvolvi esse projeto com os meus alunos porque eu sei que pode, sei que é uma coisa real, sei que você vai se alimentar de forma saudável e que é possível, porque eu fiz, eu faço na minha casa. Ao fazer em minha casa passo para eles também fazerem junto com a família deles. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Compreender que a docência na roça se potencializa através das acontecências que cada professor/a vive em seu contexto, se coloca como possibilidade de um fazer docente que valoriza as formas de ser-viver-na-roça e como um processo de abertura para um movimento de formar e formar-se com o outro, mobilizando saberes da experiência que é instituída a partir dos modos de habitar a roça.

Trazer a horta escolar como exemplo de um fazer que se potencializa a partir de vivências em um contexto de vida específico e por observar os relatos e os contextos de vida de estudantes que também vivem na roça é possibilidade de possibilidade de um fazer docente que se desenvolve numa direção de empreender formas outras de vida na roça que toma como aspecto de valor o que cada pessoa realiza em sua propriedade. Esse movimento propõe que a escola seja uma extensão da vida na roça, sendo que a roça passa a ser entendida como uma ligação com o contexto escolar, fazendo-se complementariedade entre espaços que não se dissociam quando os modos de existencialidade na roça seguem pelo lugar da afirmação de si e daquilo que o espaço de vida representa para nós.

Habitar a roça e a profissão docente, conforme as discussões e a valorização que esses/as professores/as apresentam ao narrar o lugar de vida, chamando atenção para a importância da escola na comunidade rural, demarcando a educação como sendo a própria

vida que se dá e acontece no/pelo envolvimento na docência, considerando todo um movimento de entrega à docência, é compreender formas próprias de habitar a profissão docente na roça associada ao entendimento complementar de produzir um habitar a roça na profissão docente.

Posso entender que habitar poeticamente a roça é uma construção desencadeada pelo envolvimento que realizamos com nossos espaços de vida, com as pessoas do lugar, atividades que são compreendidas em nossos contextos como fazeres e afazeres na roça e na docência, bem como pela forma como compreendemos o movimento de ver, ouvir, sentir e pensar abarcados pelo campo de circunvisão que construímos com esse envolvimento na roça e com a roça.

Tomo as narrativas que professores/as realizam sobre suas experiências de habitar a roça e sua comunidade para potencializar minhas formas de desver a roça, considerando um exercício contínuo de distanciamentos e aproximações como modo de entendimento de meu espaço de vida, sendo provocado a pensar narrativamente sobre meu habitar poeticamente a roça e a profissão docente, interpretando as formas como professores/as significam suas vidas e o ser-docente em comunidades rurais. Para isso, busco recolher as narrativas e tomar o movimento hermenêutico-interpretativo como possibilidade de produzir uma pesquisa narrativa que tem como centralidade minha vida na roça, que se coloca como mote para apresentar o processo de narrar as experiências que professores/as narram a respeito desse habitar a roça e a profissão docente.

5.2.2 A plenitude de capinar e tanger a boiada na roça: deixar-se ser-docente em escolas rurais

Em meu percurso etnográfico na roça, onde sou provocado a fazer um deslocamento de minhas formas de ver, sentir, ouvir e pensar sobre meu lugar de vida, onde constantemente estou buscando maneiras de afirmar quem sou e o que me motiva a viver este espaço da roça e, com isso, significar a docência que desenvolvo, estou sendo convocado por aquilo que me afeta, sejam coisas ou acontecimentos. Quando algo me afeta, passo a ver, sentir, ouvir, pensar e narrar a seu respeito de um modo diferente, sobrecarregado de espanto e, ao mesmo tempo, admiração. Sendo assim, passo a construir uma relação de apaixonamento com as coisas e os acontecimentos com os quais sofro a afecção. Essa afecção que me acomete traz em si uma carga intensa de sentidos outros para aquilo que sempre vi, ouvi, senti e pensei, mas não representava muita coisa em minha vida até que fosse acometido pela afecção.

O sentido que apresento com o modo de afecção pelas coisas ou acontecimentos na roça tem uma sobrecarga semântica relacionada com uma intensidade de adoecimento que carrega consigo formas de sentir e perceber a partir de uma sensibilidade que nos mobiliza a notar o que estava o tempo todo com a gente, mas não era visto, muito menos sentido. Nesse processo de etnografar a vida e a docência na roça realizo o movimento de observação, escrita, reflexão e interpretação das formas como as pessoas desse espaço produzem sentidos para habitar a roça, compreendendo que minha implicação com esse lugar me oferece condições próprias para entender como somos convocados pelos elementos que compõem a existência na roça.

Isso significa que para pensar narrativamente sobre as experiências que professores/as que habitam a roça e desenvolvem a docência em escolas neste contexto, é necessário tomar a própria vida e a experiência na roça e na docência como lastro importante que propõe modos específicos de compreensão do ser-na-roça, considerando o movimento hermenêutico-interpretativo para entendimento das formas como o ser-na-roça vai sendo desvelado através do que cada ente toma para significar sua existência no espaço habitado.

Percebo que narrar sobre capinar e tanger boiadas na roça e a plenitude que esses afazeres da lida na roça representam se colocam aqui como atividades feitas de cor-ação, portanto, feitas com sangue (FOGEL, 2015). Esses afazeres são realizados com envolvimento e vontade, uma ação de todos os dias, faça sol ou faça chuva. Capinar e tocar ou tanger boiadas na roça são ações que desencadeiam acontecimentos do ser-na-roça que é presentificado na e com a intensidade como se envolve e é afetado pelo seu fazer.

No movimento da escrita que realizo sobre a tese-vida que me proponho a desenvolver, faço com coração, pois mobilizo intensamente todos os meus esforços de força e pensamento para compreender o ser-na-roça a partir do movimento hermenêutico-interpretativo. Enquanto isso, meu pai e mais quatro vizinhos realizam a tarefa de capinar alguma área de terra. Um fazer diário e incessante, já que, quando acabam o eito⁵³, tomam outro; quando terminam essa área de terra já precisam iniciar em outra parte, pois o mato cresce com força.

Se não capinar, esse mato toma toda a plantação, sufocando-a e se sobrepondo ao que fora plantado e dessa maneira nada vinga. Capinar a terra em cada plantação envolve cuidado nos mais variados sentidos. Arrancar o mato pela raiz. Dependendo do que está sendo

⁵³ Divisão que as pessoas fazem numa área de terra a ser capinada ou roçada como forma de organizar o trabalho a ser realizado.

cultivado é preciso dar terra à planta⁵⁴ ou até mesmo juntar o mato em pequenas coivaras⁵⁵ para não atrapalhar o crescimento da plantação. Essa é uma atividade que exige preparo físico para a roça, mãos fortes e grossas para o manuseio da enxada, tudo isso é feito de coração, envolve vontade, delicadeza e cuidado.

Ao mesmo tempo em que estou a escrever e produzir textos sobre as (in)significâncias que se encontram em meu habitar poeticamente a roça e acompanhar as pessoas capinando suas roças, ouço gritos e aboios⁵⁶ de pessoas tangendo boiadas na estrada aqui em frente de casa. O gado vai sendo tocado por homens montados a cavalo. Ora seguem tranquilos, em outros momentos seguem mais apressados e quando o gado que está no meio da boiada avista ou sente cheiro de outro gado que se encontra nas roças ao lado das estradas e corredores, começa a berrar, às vezes se agita, às vezes só berra anunciando sua passagem por aquele lugar, outras vezes parecem iniciar um entoar berradeiro que movimenta os olhares de todo ser vivente que se encontra ali por perto.

Tanger boiada requer cuidado, atenção e firmeza. Precisa saber o momento de relaxar sem se descuidar, decorando rapidamente o que torna cada boi único naquela boiada, observando como cada um deles reage à condução que o vaqueiro e os cachorros vão realizando. Tudo precisa ser feito de coração, com sangue, envolvimento, seguindo o tempo dos bichos, estando preparado para as eventualidades da estrada. Os cavalos, os cachorros de gado⁵⁷ e os vaqueiros vão seguindo o ritmo da boiada. Seus aboios se realizam conforme o caminhar do gado e chega um momento em que tudo toma rumo, então, o gado, o cavalo e o vaqueiro seguem um só ritmo, caminhando conforme suas vontades. Para tanger boiada na roça é necessário entender de manha de gado e arte de tangedura, assim como contar com cachorros e cavalos que disso entendem também, pois os comandos são precisos e necessários para tocar boiada pelas estradas afora.

Cada afazer que nos propomos realizar na roça exige plenitude, seja capinar, tanger boiada na roça, escrever ou desenvolver a docência. Cada atividade exige nossa atenção, nossa dedicação, nosso envolvimento e nossa força. São atividades feitas com sangue, de coração. Afazeres que nos oferecem condições de aprender constantemente com as observações, o modo e a intensidade com que somos convocados e provocados a desenvolver.

⁵⁴ Ação de juntar um pouco de terra no pé da planta para que se fortaleça e possa dar bons frutos.

⁵⁵ Vários garranchos secos que são juntados em meio ao roçado para serem queimados ou se desfazerem no tempo.

⁵⁶ Cantiga entonada por vaqueiros para tocarem os rebanhos de bois e vacas.

⁵⁷ Cachorros adestrados pelos próprios vaqueiros para encontrarem os animais e ajudar a tocar quando estes dão trabalho para seguir.

A plenitude se faz pela forma como cada pessoa que se propõe a fazer se entrega e se afeta com o que está fazendo. Isso revela o ser dos entes e institui para as pessoas da roça sua condição de ser-mais evocada a partir de sua existência na roça. A plenitude está compreendida aqui pelas formas de envolvimento e doação que cada pessoa da roça depreende para realizar as atividades e afazeres que são convocadas a fazer em seus lugares habitados. Não é diferente com a docência em escolas da roça. São inúmeros os sentidos que as coisas e o tempo na roça me provocam para pensar narrativamente a docência e o ser-docente, considerando os modos de afecção pelas coisas e acontecimentos do ser-na-roça, considerando formas de ver, sentir, ouvir e pensar próprios de minha circunvisão neste lugar.

Nessa época chuvosa e muito fria aqui na roça, início do mês de agosto, os terreiros estão cobertos por um limo verde acinzentado, a terra da chapada vermelha aqui de casa foi completamente recolorida por um tom quase preto por conta da chuva constante e dos ventos frios desse mês. Confesso que não estava muito acostumado com um inverno como o desse ano⁵⁸, um inverno bom de chuva, tudo que foi plantado deu com fartura, todo mundo aqui na região fez boa colheita de milho, feijão, abóbora e quiabo. As hortaliças estão se perdendo nos canteiros, seja nas hortas próximas de casa, ao lado das cisternas de produção⁵⁹ ou na beira de tanques e lagoas.

Um tempo bom, tempo de chuva em abundância, tempo de plantar e poder colher num lugar que os períodos de seca são intensos por conta das estiagens prolongadas. É assim no sertão da Bahia: a fome de muitas pessoas da roça diminui, o trabalho aumenta e o que desponta com tudo isso é o esperar por tempos melhores, para viver num lugar onde é necessário muito esforço para manter a vida e produzir (in)significâncias para existência na roça.

Este é o contexto e o sentimento que tenho neste movimento de realização das entrevistas narrativas que me proponho a realizar com professores/as da roça. Realizei a entrevista narrativa de modo presencial com a professora Di-Acauã, que estava com algumas dificuldades de acesso a meios digitais e por contar apenas com poucos dados móveis para acesso à internet, de modo que não tínhamos condições de realizar uma entrevista mediada pela tecnologia, utilizando o aplicativo *Teamlink* como tenho utilizado com os/as outros/as professores/as. Então, a professora sugeriu que a entrevista fosse realizada num local na rua. Combinamos nosso encontro para o dia 31 de julho de 2020, na Escola Recanto Colorido,

⁵⁸ Agosto de 2020.

⁵⁹ Reservatórios construídos em propriedades de pequenos/as produtores/as rurais como proposta da agricultura familiar para cultivo de hortaliças e árvores frutíferas, acompanhando o nível do terreno, tendo uma área de 100m² em média de calçamento para captar água da chuva.

pois só teria a presença de nós dois no espaço, mantendo o distanciamento físico, seguindo as orientações dos órgãos oficiais de saúde para maior proteção em relação ao contágio da Covid-19.

A professora iniciou sua narrativa apresentando como era sua lida na roça juntamente com seu esposo, relatando que a primeira coisa que os dois fazem ao levantar bem cedinho é a realização da ordenha com algumas vacas que tem em sua propriedade. Em seguida, organiza a alimentação dos animais de pequeno porte como galinhas, perus, saques⁶⁰ e pintos e somente após ter cuidado e organizado a alimentação desses animais é que vai preparar o café da manhã.

Depois de realizar todo esse movimento dos afazeres matinais da roça, a professora Di-Acauã segue para a escola da rua, em que leciona a disciplina de Ciências em apenas três turmas de Séries Finais do Ensino Fundamental do Instituto Educacional São Francisco de Assis – IESFA. Essa é uma carga horária extra, pois é lotada com as 20 horas de sua carga horária efetiva através de concurso público no CECALF, onde também ensina a disciplina de Ciências nas Séries Finais do Ensino Fundamental.

A professora mencionou que sua chegada na escola da roça é bem diferente da escola na rua, pois na escola da roça ela vivencia um momento de partilha, pois, como precisa chegar mais cedo, antes do início das aulas no período da tarde, acaba se encontrando com colegas professores/as que vêm de lugares mais distantes e almoçam juntos/as. Isso traz à tona condições de uma relação que se efetiva a partir de momentos de envolvimento e prazer por estar com quem compartilha as histórias e fazeres na escola da comunidade.

As narrativas da professora Di-Acauã vão evidenciando as práticas que esta desenvolve com estudantes e que se potencializam fora da escola, quando os/as estudantes são desafiados/as a produzirem ações da agricultura familiar nos quintais de suas casas ou em outros espaços da propriedade rural que vivem. Ao mencionar esse trabalho, a professora ressalta o envolvimento das famílias nas atividades solicitadas e orientadas pela escola. Isso tem dado condições de uma melhor interação desses familiares com a escola, pois são atividades que estão relacionadas com suas experiências de vida e afazeres do cotidiano na roça.

A partir disso, a professora indicou que ser da roça possibilita entender quem estuda em escolas rurais, pois sabe das dificuldades que as pessoas enfrentam para chegar na escola, seja professor/a ou estudante. Para algumas pessoas, os percursos entre suas casas e a escola

⁶⁰ Ave conhecida conforme cada região do país. É uma ave de porte médio e convive bem com galinhas e perus. Tem uma plumagem acinzentada com várias pintas brancas pelo corpo inteiro.

são longos, ficando difícil para acessar a escola em tempo de chuva, pois, muitas vezes não têm como se deslocar. Então, se manter estudando ou exercendo a docência em escolas da roça requer muito esforço, estímulo e entusiasmo:

Estamos sempre perto do aluno e sabemos entender o aluno porque eu também sou da roça. Sei quais são as dificuldades para chegar na escola, principalmente quando chove. Teve um dia de uma festa do São João que fiquei responsável para levar as cocadas, comprei as cocadas e quando eu fui no horário da festa tinha chovido, caí de moto na Ladeira indo para escola, fiquei sem saber o que fazer, pois não aguentava levantar a moto de cima de mim no meio da ladeira e, era só pedindo a Deus que não viesse carro nem outra moto, porque se viesse não tinha como frear, iria me matar ali. Mas graças a Deus consegui sair, empurrando a moto mesmo deitada no chão, eu ia empurrando a moto porque quando eu levantava meus pés na lama não ficava, não se fixavam, escorregavam, eu escorregava e a moto escorregava, então fui deitada empurrando a moto até o final da Ladeira. Depois fui até a casa da minha tia, ela curou minhas feridas, não tive como chegar até na escola, mas passou por ali alguém que ia até o povoado e enviei aquelas cocadas. A festa não aconteceu com a minha presença, mas o que eu tinha que levar, chegou a tempo, aconteceu tudo. Voltei machucada para casa, fui curar os ferimentos, mas graças a Deus não desisti também porque para ir de minha casa para a escola não tem como ir a pé, é muito longe, mesmo às vezes com medo, vou para a escola, meu transporte é a moto que eu uso. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Estar perto e saber entender o/a aluno/a de escolas da roça considerando toda condição de ser e viver na roça tem outra perspectiva quando o/a professor/a também mora e desenvolve suas atividades docentes na escola da roça, uma vez que tanto o/a professor/a como o/a estudante deparam-se com dificuldades de acesso, dilemas para continuar estudando, dificuldade para conciliar os afazeres na roça e o compromisso com o estudo, ausência de apoio e incentivo de políticas públicas e ainda outras implicações específicas que se apresentam com as temporalidades da roça.

Todas estas questões com as quais professores/as e estudantes de escolas da roça lidam ao longo de suas histórias de vida-escolarização congregam para a produção de experiências que se colocarão como pilar para suas formas de significar a vida na roça pelo fato de serem provocativas para afirmar uma vida autêntica que cada ente vivente na roça deixa-se ser a partir de como fez-se abertura neste movimento de produzir experiências. Ao narrar acontecimentos na roça que provocam formas diversas de lidar com o inesperado, a professora Di-Acauã apresenta uma situação específica que impediu sua chegada à escola, mas não comprometeu o andamento da comemoração com a qual havia se comprometido.

Essa narrativa que Di-Acauã realiza evidencia um fato que coloca sua vida em risco e como lida com o inesperado e a circunstancialidade do momento vivido. Tal acontecimento não significa para a professora motivo de desistência, pois, pelo contrário, provoca-a a encontrar maneiras de chegar à escola todos os dias, utilizando sua motocicleta como principal transporte para acessar seu espaço de trabalho. Habitar a profissão docente na roça tem forte relação com as temporalidades que demarcam momentos e condições próprias de acesso à escola em espaços rurais. Essas temporalidades da roça propõem condições próprias de (re)existir e persistir como professor/a de escolas da roça por trazer consigo possibilidades de abertura para o ser-na-roça.

Neste sentido, entendo que habitar a roça na profissão docente vai sendo uma produção desencadeada a partir da reunião entre as condições que as temporalidades da roça acontecem e como construímos modos de significar a vida na roça em meio a essas temporalidades. Essa reunião traz em si uma maneira específica de pensar e desenvolver a docência. É neste movimento de habitar a roça na profissão e construir um habitar a profissão docente na roça que compreendo o deixar-se ser-docente, considerando que para construir habitações é necessário que sejamos abertura para o ser.

Reafirmar a identidade como professora da roça é uma situação que desencadeia compreensões sobre a vida e a docência neste espaço, de modo a valorizar formas próprias das pessoas que moram na roça e acessam a escola. É também possibilidade de ampliar horizontes e reconfigurar formas de ver, ouvir, sentir e pensar, considerando como cada morador/a da roça se relaciona com o lugar e a partir disso produz suas formas de habitar a roça. A Professora Di-Acauã traz em suas narrativas a relação que existe entre elementos de urbanidade e ruralidades em seu contexto de vida, ressaltando como isso tem sido necessário para o desenvolvimento dos espaços rurais como manutenção de melhores condições de fazer e viver em contextos rurais. Ela destaca que a roça é lugar de constituição das relações, deixando em evidência que sua família tem fortalecido os vínculos em torno da roça.

Além disso, discorreu sobre o respeito que as pessoas da roça nutrem pela figura do professor/a, fazendo com que tanto a escola como a família signifiquem espaços de formação que proporcionam uma relação colaborativa entre as famílias e a escola da roça. Tudo isso gera possibilidades de um fazer docente que leve em conta os afazeres da roça com a docência, dando centralidade à vida neste contexto como uma proposta coerente e de respeito aos processos vivenciados na roça. A professora Di-Acauã narra como tem percebido o desenvolvimento de um fazer docente num contexto em que a ausência de incentivos e proposta de políticas públicas se fazem escassas e como a comunidade se organiza diante

dessa situação, criando possibilidades de um fazer que se produz na contramão das intencionalidades de lógicas hegemônicas que tentam privar as pessoas da roça daquilo que é direito de qualquer grupo ou comunidade:

Acho que as políticas públicas acontecem um pouco, tinha que acontecer bem mais no investimento na escola da roça porque ainda é pouco. A escola na zona rural precisa, tem que se investir, procurar políticas públicas para que aquela escola permaneça, porque aquela escola quando é retirada daquele lugar, retira-se também a festa, o almoço em comunidade, no tempo de São João a quadrilha, que às vezes, a comunidade está ali para participar. Acho que a escola na zona rural quando é fechada, o impacto é visível, tanto para os alunos quanto para a comunidade do entorno dessa escola. Acredito que não é a melhor forma fechar a escola, mas que a escola promova e faça algo para trazer esses alunos do entorno e seja uma escola prazerosa para que eles possam estudar ali, porque às vezes eles têm essa noção de que ir para cidade é melhor, que estar dentro do ônibus é melhor, sem saber que está arriscando a sua vida, sendo que ali na escola no entorno, perto da sua casa é de grande valia para os alunos e, também, para toda a comunidade local. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

As narrativas dessa professora trouxeram à tona situações recorrentes que as escolas da roça enfrentam, pois sempre estão em segundo plano, quando são consideradas pelas políticas públicas. Ela destaca que isso já melhorou em nosso município, mas essa visão ainda persiste, pois o movimento de fechamento de escolas de comunidades rurais vem sendo, ao longo dessas duas últimas décadas, intensificado, atendendo a concepções dos grupos hegemônicos.

Com isso, as escolas que ainda permanecem sofrem ataques e é alvo de desmonte de uma proposta que mantém a comunidade com um vínculo mínimo, ou nenhum, de representação do poder público em espaços rurais. Esta questão reforça todos os estigmas e estereótipos pejorativos que foram e, ainda, são atribuídos às pessoas da roça e seus espaços de vida, impondo para estas pessoas a condição de não-gente (MOTA; SILVA; RIOS, 2017) que vai se mantendo pelas ausências daquilo que é direito de meninos/as, homens, mulheres e idosos/as diante da constituição federal e da declaração universal dos direitos humanos.

Mesmo com todas as dificuldades que as escolas da roça enfrentam em seu processo de existência, se apresenta como um espaço potente para a comunidade, uma vez que esta representa o lugar de celebração e encontro na roça, sendo considerada como espaço de partilha e festejos que não está restrito a estudantes e professores/as, mas sempre se coloca aberto para a comunidade. Com isso, há uma participação efetiva de moradores/as da roça neste espaço. Este é um movimento de insurgência que as pessoas da roça realizam, como

forma de resistência a lógicas hegemônicas que tentam eliminar a roça e suas tradições, de maneira intencionalmente organizada para manter o trabalho escravo e uma condição de subalternidade.

O espaço da escola representa para a comunidade o lugar do encontro e da manutenção das tradições de um povo que luta incansavelmente para existir em seus espaços de vida, seja pela ordem da subsistência ou pela produção de sentidos e significados que simbolizam sua condição de habitação do lugar. Habitar a profissão docente na roça permeia condições de incertezas e instabilidades em relação à existência ou não da escola na comunidade, provocando professores/as da roça a lidarem com inúmeras questões que afetam seus modos de existir como professores/as. É por considerar essa realidade de ameaça ao funcionamento de escolas da roça que esses/as professores/as sinalizam a necessidade de maiores investimentos para estes espaços, disponibilização de políticas públicas que proponham qualidade da educação em espaços rurais, possibilitando que as pessoas da roça tenham boas perspectivas para uma formação decente e condizente com as formas de existencialidades que produzem.

Conforme as narrativas de Di-Acauã, a escola representa muito mais que um espaço de execução de propostas pedagógicas e curriculares centradas apenas no conhecimento científico e técnico. Ela se coloca nas comunidades rurais como espaços potentes de formação de toda a comunidade, fazendo-se condição provocativa de um deixar-se ser-na-roça por ser instituída pela ruralidade da presença que se revela no ser-docente de professores/as que habitam a roça.

A gente tenta tornar a escola um lugar prazeroso, não só para os alunos, mas também para a comunidade, para os pais. A gente sabe que na roça não tem tantos atrativos como na cidade, então tudo que a gente tenta fazer na escola da roça não é só para os alunos, a gente tenta fazer para toda a comunidade local. Se a gente faz uma festa do São João, a gente não faz apenas para os alunos, a gente convida a comunidade, já que a escola da roça não tem tanto atrativo, a roça não tem tanto atrativo. Na escola a gente proporciona este envolvimento da comunidade, faz café da manhã todo mundo junto e em todas as comemorações da escola a gente tenta trazer a família e a comunidade, já que é um lugar que não tem tanto atrativo. Na comunidade e na roça a gente tenta promover este envolvimento e a família está ali com toda dedicação, com toda vontade de participar dos festejos. Acho que um ponto significativo é que a gente faz na escola da roça é comemorar junto com a comunidade, dá essa oportunidade para eles estarem na escola desfrutando também daqueles momentos de diversão. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

O significado e importância que a escola e a docência têm na comunidade rural representam a compreensão de modos de existencialidade na roça pelo lugar da potencialização das relações entre as pessoas do lugar, considerando o movimento formativo que se dá com o outro e com o lugar de vida. Quando a professora Di-Acauã menciona em sua narrativa que a escola da roça e este espaço de vida não têm muitos atrativos, fica evidente que há uma comparação com espaços de escolas urbanas e locais de lazer que existem na cidade. Isso não coloca a escola rural e nem a roça numa condição de inferiorização, ao contrário, pois a atratividade nestes espaços se configura pelo envolvimento entre as pessoas da comunidade no espaço da escola.

A potência disso tudo está no modo como o ser-docente é revelado, provocando professores/as como Di-Acauã pensar e compreender que a escola da roça e o próprio fazer docente podem propor outras formas de atratividade que levem em conta as subjetividades das pessoas que habitam a roça e se colocam como parte dessa escola e da formação pela e na intersubjetividade demandada do envolvimento coletivo. Sebastião-Acauã menciona em sua narrativa o quanto a escola se coloca como espaço de acolhimento e proposição de envolvimento das pessoas da comunidade a partir das comemorações que são desenvolvidas neste espaço, mobilizando toda comunidade como movimento de lazer, co-formação e fortalecimento de vínculos entre esta comunidade e o espaço escolar na roça:

A escola eu posso te dizer, sou até suspeito de estar falando isso, nossa escola é referência na comunidade. Vou citar aqui vários exemplos de festa na qual a gente faz e vê as pessoas aderirem, seja festa folclórica ou não. Se você faz uma apresentação do samba de roda que mais eles gostam aqui, a escola enche de um jeito. Nossa escola tem um pátio pequeno e nós não temos na escola um ambiente no qual a gente possa fazer uma apresentação boa, então a gente apresenta mais na rua, em um lugar público como a quadra, em outro momento na praça.

Aconteceu aqui um envolvimento muito grande numa festa do licuri que a escola estava envolvida. Foi uma coisa fora do comum. A gente vê as pessoas se envolvendo. As pessoas gostam porque está falando uma linguagem delas. A mãe e o pai veem seus filhos envolvidos, botando a mão na massa. Por isso, que eles se envolvem, as pessoas se engajam porque quando você vê as pessoas fazendo um trabalho e está envolvido naquele trabalho é muito diferente. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

A escola passa a ser o espaço que mantém a tradição viva na comunidade, isso é motivo de envolvimento de homens, mulheres, meninos/as e idosos/as que habitam a roça, pois é com esse movimento de manutenção cultural das coisas que a comunidade valoriza que essas pessoas produzem significações do existir na roça. A escola na roça passa a representar a condição do encontro e, conseqüentemente, a construção de sentimento de coletividade que

possibilita e garante a produção intersubjetiva para que estas pessoas valorizem a escola e constituam uma relação referencial com este espaço na roça.

As comemorações que as escolas da roça promovem, em sua maioria, tem relação com a vivência da comunidade, sua cultura, atividades que as pessoas do lugar valorizam, por isso Sebastião-Acauã evidencia que por estas comemorações terem uma linguagem própria do lugar convocam as pessoas da comunidade a terem maior interesse. Esse falar a mesma linguagem é uma maneira de fazer menção a um modo específico de contextualização dos fazeres da docência em contextos rurais, trazendo à baila uma ênfase para as atividades que estudantes poderão apresentar para familiares. Isso é agradável e muito satisfatório para professores/as da roça pelo fato de perceber aí, uma valorização de seu trabalho como possibilidade de ressignificação das condições de ser professor/a em escolas rurais.

Pensar a escola da roça pelo lugar do envolvimento e valorização de quem vive na roça, se coloca como possibilidade para habitar a profissão docente neste espaço e lutar para que as coisas na roça sejam valorizadas, afirmando aquilo que promove condições de existir em contextos rurais e representam as formas de habitar a roça. Com esse movimento de narrar sobre a docência e vida na roça, a professora Di-Acauã passou a relatar sobre sua experiência na docência, trazendo a tona como se deu sua entrada na profissão, evidenciando momentos que são uma referência para que compreenda o que é ser professora de escolas rurais e como isso implica no desenvolvimento de seu fazer docente.

Sendo assim, relatou que aos 18 anos realizou o primeiro concurso público municipal em 1996, concorrendo a uma vaga para regente auxiliar, pois naquele momento ainda não tinha concluído o curso de Magistério. Por seu pai e o restante de sua família terem sido oposição política naquela época, só foi chamada pelo fato de ter um nome desconhecido, sendo conhecida somente por seu apelido. Por perseguição política teve que ir trabalhar numa escola distante de sua casa e não tinha transporte para o lugar, então com seu primeiro salário comprou uma bicicleta. Na ocasião, ela tinha uma parceria de grande cooperação com a servente da escola onde trabalhava, então, as duas precisavam se deslocar para a escola pela manhã, organizar o espaço e a merenda, abastecer a escola com água, que precisava ser apanhada num tanque da propriedade onde a escola fora construída. Todas as atividades elas desenvolviam em parceria.

No decorrer da tarde as crianças chegavam, era uma classe multisseriada com crianças de 3 a 10 anos, sendo divididas em grupo e orientadas pela professora e pela merendeira que se comprometia a ajudar nesse processo. O espaço físico da escola era bastante precário, de

modo que uma parte das crianças tinha que passar a tarde sentada em esteiras, pois não tinha cadeiras suficientes para todas:

Depois descobriram que era Di-Acauã filha de Carlito e a gente votava em outro partido, então quando descobriram que essa Di-Acauã era filha de Carlito, como perseguição, me jogaram para a escola da roça, a escola de difícil acesso, a escola lá do Pé do Morro, não estou lembrando agora o nome da escola, mas fui trabalhar lá. Como trabalhar nessa escola? Não tinha transporte, não tinha carro para levar, com o primeiro salário eu comprei uma bicicleta. A servente também ia da sede para essa escola, não lembro quantos quilômetros, acho que eram mais ou menos uns 6 a 7 km se não me falha a memória. A gente saía cedo, era uma escola multisseriada, a gente levava nosso almoço e nossa roupa porque eu e a servente íamos juntas, chegando lá eu ajudava ela na limpeza da escola para que ela me ajudasse na hora que as crianças chegassem, então era assim, mas com muito amor e com muita união entre eu e ela.

Quero mencionar Fia, porque ela foi uma pessoa de guerra, aquela pessoa que, graças a Deus, no tempo que trabalhamos juntas sempre fomos unidas. Outro ponto, não tinha cisterna e não tinha água na escola, a água a gente pegava num tanque da fazenda do vizinho, era uma ladeira bem alta e a gente descia para pegar os baldes de água para fazer a limpeza e depois de fazer a limpeza ia pegar água para tomar banho, trocar de roupa, almoçar e esperar os alunos.

Não tinham carteiras suficientes para todo mundo, os pequenos da Educação Infantil ficavam sentados na esteira. Fia pegava essas crianças, eu passava atividade orientava Fia para que ela orientasse as crianças, era uma troca, eu ajudava ela e ela me ajudava com aquele tanto de criança. Era muito prazerosa aquela escola, foi a minha primeira escola, mesmo eles achando que era uma perseguição, mas para mim foi um prazer, me senti ali uma pessoa, uma profissional porque foi meu primeiro emprego. Então me senti muito feliz, uma pessoa de responsabilidade.

Sempre procurei trazer a família para escola, quando a gente sente que alguém estava necessitado de alimento ou de roupa, por serem mesmo bem carentes as pessoas que moravam no entorno da escola, inclusive nós tínhamos alunos lá que seis deles que eram filhos de uma mãe só, então a gente ajudava esses alunos, às vezes a gente fazia cesta básica para eles porque eles eram bem carentes, a gente levava a roupa quando a gente tinha roupa, pedia roupa para aquelas crianças, a gente sempre fez esse trabalho além de se preocupar com o aprendizado, a gente também tentava sanar as dificuldades. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Diante disso tudo, a professora ressalta que considerou esse momento inicial de sua carreira como muito importante para ser a profissional que é hoje, pois buscou formação e se esforçava para desenvolver uma prática efetiva que pudesse colaborar com a formação daquelas crianças, sendo destaque na área de alfabetização pelas metodologias que desenvolvia. Para ela, a escola da roça, para além da proposta de formação acadêmica das pessoas que a frequentam, desempenha uma função social muito grande na vida de crianças,

jovens, adultos e idosos que habitam os espaços rurais, pois a escola pública em comunidades rurais tem sido um dos únicos lugares em que as políticas de estado se fazem presentes.

Muitos/as gestores/as municipais, ainda, consideram a escola da roça como lugar de retrocesso, espaço que era ocupado por professores/as da sede que votaram contra o gestor que assume o mandato. No geral mesmo, a escola da roça é tomada como inferior em relação às escolas da cidade. Este entendimento é fundamentado numa lógica hegemônica e, principalmente reforçada pelo lugar de quem não entende o que significa ser e viver na roça, levando adiante um ideário que se construiu em torno de uma visão do atraso, fragilizando as identidades rurais que nossos municípios carregam.

As histórias de vida-escolarização-profissão de professores/as da roça são permeadas pelas condições de precariedade em todos os sentidos, sendo que uma das únicas coisas que os motivam a persistirem e criarem outras condições para suas vidas é lutar na contramão das lógicas hegemônicas que impõem para o outro uma perspectiva da subalternidade. Neste sentido, cada professor/a da roça se vale do deixar-se ser-docente numa condição reforçada pelas possibilidades que seu campo de circunvisão lhe oferece, mobilizando-se com o outro para construção de outros modos do fazer que superem e coloque em cheque aquilo que estruturas hegemônicas instituíram para as pessoas da roça.

Lidar com a precarização da profissão e das escolas rurais mobiliza professores/as da roça a circunstâncias diversas que provocam a uma reinvenção de si, considerando o que tem à sua disposição, trazendo à tona suas compreensões como parte de um coletivo que vive em comunidades alijadas de seus direitos e, que historicamente em nosso país e em países latino-americanos, sentem na pele os resquícios da colonização e da carga que tudo isso deixou para nós. Deixar-se ser-docente aqui, está numa configuração daquilo que o ser-na-roça se revela num ente que é abertura constante e não se apega a um conjunto de normas e convenções sociais instituídas pelos parâmetros urbanocêntricos, mesmo tendo influência de uma formação pautada neste parâmetro.

Ser professor/a de escola rural é dedicar-se de maneira integral, mesmo sendo lotado/a oficialmente com 20h. É ter um estatuto da profissão e desempenhar outras funções que destoam do que existe neste estatuto para insurgir em seus espaços de vida e criar condições dessas insurgências em suas comunidades, vivenciando condições indignas de uma profissão que se encontra fragilizada socialmente falando. Quando professores/as da roça narram sobre a experiência que constituíram ao longo de seus percursos no início da docência, mostrando como conseguiu lidar com as situações de dificuldades na entrada da profissão docente na roça, evidenciando seu ser-docente numa presentificação de seu ser-na-roça, possibilita uma

compreensão de como produzir formas de habitar a profissão docente na roça nesta configuração contemporânea.

Preparar o espaço, abastecê-lo de água, cuidar de si para esperar as crianças num turno oposto ao de sua lotação oficial, significava para a professora e merendeira um processo ritualístico fincado no cuidado com as pessoas da comunidade e, também representava como as duas profissionais compreendiam a docência na roça. Isso vem à tona na narrativa que Di-Acauã apresenta, como maneiras de superação e enfrentamento de dificuldades ao desenvolver a docência em escolas da roça, motivada pelas questões do encontro com o outro e busca de como poderia fazer, naquele momento para pensar condições de formar e formar-se em contextos rurais, em meio a tantas adversidades que existiam para a profissão docente na roça.

Posso compreender que o movimento de narrar sobre processos de vida-formação-profissão na roça, representa aqui, possibilidade de rever trajetórias vividas, selecionando aquilo que constituiu experiência para trans-ver a roça e a profissão docente neste contexto, de modo a buscar produzir modos de habitar a roça e a profissão para criação de pedagogias que considerem processos históricos de (re)existência da comunidade e da escola da roça. Habitar a profissão docente na roça convoca-nos a pensar sobre as questões da própria comunidade para além do âmbito estritamente pedagógico, existe aí uma construção de entendimentos que perpassam pelo nosso posicionamento político e compreensão social dos contextos em que estamos inseridos.

A professora Di-Acauã destaca que, atualmente, a escola da roça necessita ser fomentada através de políticas públicas que considerem os contextos locais e levem em conta a necessidade do lugar, promovendo proposta para a valorização de uma educação pública de qualidade, versando sobre permanência da escola na roça, reestruturação dos espaços físicos dos prédios escolares e formação docente que seja condizente com esta realidade. A professora se mostra bastante motivada com as mudanças nos modos de viver a roça, pois ressalta que as pessoas estão valorizando mais o espaço rural e que, com isso, possa acontecer o inverso do que vem acontecendo com o fechamento das escolas em comunidades rurais, pois com o movimento das pessoas voltarem para espaços rurais em sua comunidade vai demandar a reativação de escolas neste lugar:

Posso citar um exemplo dessa primeira escola que trabalhei, quando passo hoje não tem nada, não tem mais nem o prédio, estrutura nenhuma, só tem o terreno e, ali eu vejo que tem muitos alunos, mas esses alunos vão ser todos trazidos para a sede enquanto aquela escola poderia estar ali. Ah! Porque são

poucos alunos ali, alguns dois, três, quatro. Ah! Não compensa! Mas, dois, três, quatro, possa ser que um tempo depois venham mais, depois vão chegando mais. Então acho que não é viável porque tem poucos alunos fechar a escola. Tem que dar um tempo para ver se vai chegando e, hoje eu acho que as escolas que foram fechadas vão ser construídas ou reconstruídas porque as pessoas hoje estão optando a irem morar na roça. Vejo como exemplo lá perto da minha casa, não tinha quase ninguém, quase nenhum vizinho, hoje a gente já vê o pessoal loteando duas tarefas, três tarefas, então já tem muita gente morando ali naquela região, creio que logo mais vai ter que se construir escolas na roça e não demolir escolas da roça. (Di-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Tomar a reflexão que Di-Acauã faz ao narrar sua compreensão a respeito do fechamento das escolas em áreas rurais possibilita pensar que esse é um fenômeno impulsionado pelas proposições dos grupos que têm pensamento calcado em bases hegemônicas e intentam para um projeto de sociedade que reforça uma suposta subalternidade das pessoas da roça, podendo significar a manutenção do poder de grupos elitistas.

Mesmo percebendo que a professora Di-Acauã apresenta grande esperança de uma mudança no cenário de sucateamento e fechamento das escolas da roça, por saber da potência que este espaço tem e significa para as pessoas do lugar, posso notar que os movimentos feitos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação se mostram numa contramão disso, pois o grande argumento é a redução de gastos e a falta de condições de manterem ativas escolas com poucos/as alunos/as.

A experiência do ser-docente de professores/as da roça se institui em meio a lutas e labutas para defenderem a permanência das escolas de suas comunidades por compreenderem que, além da potência que este espaço tem, é a manifestação de respeito aos direitos dos povos do campo. Isso é decência, é legal e, acima de tudo, possibilidade para afirmar uma vida autêntica numa condição da ruralidade da presença. Então, para que a narrativa da professora ecoe com força é importante nos aliar a quem tem os mesmos propósitos, buscando fazer valer que “construir escolas na roça e não demolir escolas da roça” se torne realidade. Nesta direção podemos tomar como mote o projeto Ruralidades diversas e diversas ruralidades, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Grafho/UNEB, que nos propõe pensar sobre os novos rumos para as escolas rurais. O Grapho propõe com tal projeto realizar uma investigação sobre processos e ações educativas em variados espaços rurais no Brasil e na França.

Deixar-se ser-docente em escolas da roça é um modo de afecção que nos toma e nos condiciona a pensar a docência na roça a partir do que se encontra disposto no lugar de vida, fazendo com que signifiquemos nossas formas de ver, sentir, ouvir e narrar como

possibilidade da constituição de variadas formas de produzir nossas existências na roça, de modo que possamos desenvolver com plenitude nossos fazeres e afazeres na roça. É pelo lugar da afecção que a docência na roça provoca que professores/as sentem grande indignação quando acontece o fechamento dessas escolas de suas comunidades. Isto fica bem evidente nas narrativas do professor Geni-Acauã quando apresenta seu entendimento a respeito dessa possibilidade:

Não quero nem pensar, vou ser sincero, se o gestor público municipal de Várzea do Poço pensa em fechar essa escola que tem uma história de mais de 30 anos, ele vai dar um tiro muito grande no pé que ele não vai voltar a caminhar nunca mais, pois manter a escola é uma questão de moral e ética porque todas características boas que ele pode colocar aqui a gente encontra dentro daquela escola. Se tirar a escola daqui eu acho que a comunidade vai ser totalmente menosprezada, depreciada e desvalorizada. Essa valorização que temos aqui parte daquela escola que tem uma história muito grande, me emociona muito quando chego a falar do CECALF, porque foi dali que todo o desenvolvimento dessa comunidade principalmente do ano 2000 pra cá, mudanças, espaço físico bem organizado. Jamais deve se pensar em fechar aquela escola, vou falar o quê para meus alunos. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

Fazer menção ao um dito popular para se referir a uma atitude precipitada de um/a gestor/a ao cogitar o fechamento de uma escola rural representa de maneira enfática o repúdio de Geni-Acauã, bem como de muitas pessoas da comunidade, uma vez que a instituição tem uma história e atende à comunidade há mais de três décadas. A manutenção de uma escola como o CECALF na comunidade é a oportunidade de acesso a um bem público que para as pessoas da roça equivale ao esperar por dias melhores, sendo o espaço de encontro. Além disso, esta escola significa condição de existencialidade da própria comunidade em si.

Quando o professor evidencia que manter a escola em sua comunidade é uma questão ética e moral, significa que é direito das pessoas contar com serviços públicos básicos em seus espaços de vida. Isso tem sido muito negligenciado ao longo da história do país, pois são ínfimas as propostas de políticas públicas que incluem as pessoas que vivem em espaços rurais. Para Damiana-Acauã, a escola da roça oferece comodidade, facilitando o acesso a um bem público, por isso, a comunidade precisa rever seu entendimento a respeito de ter a escola de sua região em pleno funcionamento, buscando por uma educação de qualidade. Para isso, faz-se necessário tomar a escola da roça como esse lugar de potência que tem seus sentidos e significados, evitando comparações esdrúxulas com as escolas da rua.

Entendo que cada escola tem suas especificidades conforme seu público e o lugar onde se encontra inserida e isso não inviabiliza que a docência seja desenvolvida de uma forma

efetiva e os serviços educacionais sejam condizentes com uma proposta educacional emancipadora. Ao contrário, pois quando reconhecemos nossas condições de existir e resistir em espaços rurais temos melhores condições de lutar pelo direito a serviços públicos de qualidade e de acesso para todos/as:

A escola é importante na comunidade porque quem mora lá sai de uma distância dessa, dentro de um transporte no tempo de um calor, chega na rua suado, passando mal. Eu já vi criança que quando desceu do transporte, já foi vomitando, passava mal, às vezes porque nem deu tempo almoçar direito. Na comunidade ali pertinho da escola, saiu da sua casa já está na escola, todo mundo se conhece, é uma proteção. É uma vida que vai se acabar, é uma comunidade que se acaba quando fecha uma escola. (Damiana-Acauã, entrevista narrativa, 2019)

A compreensão que a professora Damiana-Acauã tem sobre a manutenção da escola da roça em funcionamento está associada aos movimentos que precisou realizar para acessar os estudos e desenvolver sua formação ao longo de seu percurso na docência. Pensando a partir deste lugar, posso entender que é justamente em função da ausência dessa comodidade por ter uma escola mais próxima de suas casas que muita gente abandona os estudos, pois não tem outra pessoa que possa acompanhar até as escolas da rua e não podem deixar que as crianças sigam longos percursos sozinhas.

Como os/as outros/as professores/as da roça, Damiana-Acauã também enfatiza que a escola é para a comunidade um lugar representativo de sua existência e possibilidade de crescimento e evolução de comunidades rurais. Com isso, percebo que o ser-na-roça de professores/as da roça vão sendo presentificados a partir das formas como veem, ouvem, sentem e pensam, considerando os modos de significar a vida e o habitar a roça. Neste sentido, esses modos relacionados ao campo de circunvisão desencadeia o ser-docente desvelado com movimentos de co-fazer-se e deixar-se ser naquilo que já é.

6 PROSAS FINAIS: ENTRE PÉS DE MONZÊS E PROPOSIÇÕES

O cheiro do mato verde, a brisa leve dos tempos de trovoadas, o cantar suave dos passarinhos, os caminhos repletos de mariposas e borboletas amarelas compõem a poética do lugar que habito. Ouvir o canto do sofrer misturado com o cantar do pássaro-preto é uma sinfonia linda ecoada das bananeiras, pés de seriguelas, de cajás, das mangueiras e dos vários pés de monzês que cercam minha casa aqui na roça. Como menino da roça, ainda me perco olhando para as borboletas que aparecem nas janelas de casa e com facilidade abandono o que estou fazendo para mergulhar em pensamentos de poesia. Acredito que sejam desses mergulhos que nascem meus melhores pensamentos sobre a vida e sobre meu demorar na roça.

Na escrita da tese, um dos lugares de parada significativa que se apresentou como ponto inicial e, em alguns momentos final, foi a minha roça. Esse lugar habitado e provocativo de meu ser-na-roça. Foi aqui que tive oportunidade de demorar com a tese, em meio a dezenas de pés de monzês, onde os primeiros pensamentos narrativos sobre a tese surgiram e foram amadurecendo, tomando forma, escopo e robustez ao longo do tempo com as prosas solitárias e também acompanhadas pela minha orientadora, colegas do grupo de pesquisa, amigos/as e familiares.

Muitas vezes essas prosas se faziam em outros espaços da roça e da rua e, no final, aqui mesmo nessa roça entre pés de monzês eu passava a refletir e repensar questões provocativas que se apresentavam como ruralidade da presença que constituía o ser-na-roça dessas pessoas que habitam territórios rurais. Minhas etnografias da roça eram realizações incansáveis, pois vivi a tese intensamente, pois até mesmo quando estava nos bares e vendas⁶¹ da roça ouvia atentamente as narrativas de meninos/as, homens, mulheres e idosos/as da roça para acolher o movimento de vida que essas pessoas fazem e, possivelmente, entender como significam suas vidas na roça.

Conforme pensamentos construídos a partir de leituras e discussões a respeito das ruralidades contemporâneas, docência na roça e o movimento das etnografias na roça, defendo como tese que professores/as que atuam em escolas da roça ressignificam suas existencialidades na roça e na profissão docente conforme seus modos de ser-viver-na-roça, produzindo experiências constituídas pelo desvelamento do ser-na-roça centrado na ruralidade

⁶¹ Pequenos armazéns que servem como apoio às pessoas que moram em comunidades rurais.

da presença, logrando experiências de seu ser-docente a partir de uma perspectiva do ser-mais que habita espaços rurais.

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.

Não quero dizer, com isso, que narrativas apresentadas graficamente ou gravadas não tenham seu valor. O que penso e quero endossar aqui é que as narrativas podem congregam valor para a formação trazendo à tona aquilo que muitas vezes nem todo sujeito consegue narrar colocando num papel ou narrando para um gravador aquilo que o toca e o afeta exatamente como isso de fato aparece em sua vida.

Autobioformação representou também uma abordagem que possibilitou que eu tomasse minha própria vida e experiência na docência como perspectiva de formação, provocando e deixando-se atravessar pelas experiências de ser-docente que professores/as narradores/as na pesquisa desvelaram. Sendo assim, posso ressaltar a importância desse

movimento de estudo nos primeiros processos da pesquisa narrativa através da aproximação com o *lócus* de estudo e redimensionamento sobre questões que foram emergindo nas narrativas de professores/as colaboradores/as. Isso possibilitou redirecionamentos que foram desdobrados ao longo de toda pesquisa.

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 alinhando-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 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.

A narrativa se colocou, também, como a configuração da presença do ser por possibilitar a representação da condição de provocação de como compreendemos as temporalidades do narrar e do narrado, como potência do ser-aí que nunca está dado e que vai se fazendo no fazer-se. A partir disso, compreendo que a narrativa significou uma trama que foi sendo enredada e logrou uma estrutura construída e reconstituída numa temporalidade própria que insurgiu do movimento significado nas relações subjetivas e intersubjetivas produzidas por professores/as da roça.

É com estas relações que o ser-na-roça se institui, numa significação e simbolização que as pessoas da roça constroem com seus modos próprios de existencialidades no lugar, considerando o que é vivido e se constitui como experiência na e com a roça. Dessa maneira, a roça representa uma presencialidade do ser que vai sendo manifestado nos entes que somos, instituídos numa espacialidade de nosso ser-no-mundo que também representa nosso espaço de vida.

Ao pensar modos de habitar a roça a partir da presencialidade do ser, inspirado na filosofia heideggeriana, na poética de Manoel de Barros e na estética das matas aqui na roça, fui convocado a narrar um processo de pesquisa que se constituiu pelo caminho da experiência de professores/as da roça e instituiu a filosofia da roça como possibilidade de trans-ver a roça e as coisas da roça numa condicionalidade poética, estética e sensível. Uma representação dos espaços de vida pelo lugar do afeto, dos (sem)sentidos e (in)significâncias que produzimos ao habitar a roça. A filosofia da roça compreende toda a construção de sentido de um deixar-ser a partir das possibilidades que somos quando nos fazemos clareira do ser, abertura para a manifestação do ser que vai se revelando com os acontecimentos na roça e na docência na roça, instituindo processos do ser-na-roça evocado por uma ruralidade da presença.

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 que institui o ser-na-roça é a compreensão que tenho, conforme a pesquisa desenvolvida, como assenhramento 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.

Esse processo de demorar-se junto ao lugar e às coisas da roça configura modos de ser-viver-na-roça, pois constitui as relações que meninos/as, homens, mulheres e idosos/as constroem com os movimentos que vão sendo impressos pelo e no envolvimento com os fazeres e afazeres, suas subjetividades que propõem maneiras próprias para afirmação de uma vida autêntica, criando possibilidades para fazerem-se protagonistas de suas vidas e de suas formas de pensar e agir.

Percebi que a relação com a docência na roça toma dimensões que acolhem o ser-docente na roça que vai sendo revelado com o envolvimento que professores/as da roça constroem com o lugar e com sua comunidade, conforme seus modos de compreensão do espaço habitado e sentidos que mobilizam para produzir suas existencialidades na roça. A experiência do ser-docente de professores/as da roça vai sendo constituída em paralelo aos movimentos de luta e labuta que desenvolvem como forma de defender a permanência da

escola nas comunidades rurais por entenderem a potência que este espaço representa para essas comunidades, sendo que sua existência é a legitimação de respeito aos direitos dos povos do campo e representa possibilidade de ser-mais numa condição fundada pela ruralidade da presença.

Essas experiências do ser-docente também vão sendo produzidas conforme os modos que cada professor/a mobiliza e traduz os sentidos dos acontecimentos que os/as envolvem nesse processo de habitar a roça. Isso possibilita condições para trans-ver o rural habitado e a profissão docente na roça, revelando o ser-na-roça a partir do ser-aí constitutivo dos entes desses/as professores/as. É desse movimento que a presentificação do ser-na-roça vai se fazendo numa constância dos acontecimentos em espaços rurais e propõe-se atravessamento da docência nas escolas da roça, instituindo pedagogias insurgentes produzidas no envolvimento com o outro a partir de compreensões que cada professor/a constrói com a experiência de habitar a roça e a docência na roça.

Os resultados desse estudo também indicam que habitar a profissão docente na roça requer um movimento de constituição contínua da co-presença a partir da presentificação das ruralidades que habitam os/as docentes em seus pertencimentos, em suas trajetórias e narrativas. Que ainda é muito forte o processo de negação e subalternidade da escola da roça em relação à escola da rua e da profissão docente em comunidades rurais, deixando-se em segundo plano a dignidade humana de quem habita territórios rurais, deslegitimando direitos, saberes e tradições dessas pessoas.

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.

Em meio a todos os resultados obtidos com a pesquisa, apresento que uma de minhas dificuldades neste processo foi o redimensionamento do percurso metodológico para a reconfiguração da realização de algumas entrevistas narrativas que aconteceriam após meu retorno do estágio doutoral na Universidad de Mar del Plata. Isso foi alterado por conta da pandemia que se instalou no período inicial do estágio doutoral, provocando pensar outras formas para dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, uma vez que não podíamos ter o contato presencial com professores/as participantes da pesquisa.

A construção dessa tese significou para minha vida um movimento de abertura e reinvenção de si, possibilitando a compreensão de como utilizo as narrativas sobre experiências constituídas para me desnudar de visões colonizadas sobre os processos de vida-profissão, trans-vendo a roça que habita em mim como condição para afirmar minha vida autêntica. Isso só é possível quando consigo perceber que meu demorar na roça e com as coisas do lugar é possibilidade de distanciamento e aproximação de meu contexto de vida e circunstância para desver a roça.

Desenvolver uma pesquisa construída narrativamente com colaboradores/as que narram suas experiências e realizam um movimento de pensar sobre suas trajetórias de vida-formação-profissão e rever seus modos de desenvolver a docência nas escolas da roça, produzir as etnografias da roça não dão conta de encerrar este estudo pela amplitude e vastidão da temática e ainda mais dos sentidos que as pessoas da roça produzem para significar como a habitam. Por este motivo, apresento à banca examinadora algumas conclusões e proposições como fechamento desse processo de tese, deixando claro que esta temática ainda pode e precisa ter mais estudos.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. v. I. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BARROS, Manoel de. **Compêndios para uso dos pássaros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2016.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 29 maio 2018.
- BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 19 jun. 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. 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, Dileno Dustan Lucas de. **Escola pública do campo**: perspectivas da (multi)seriação. Curitiba: CRV, 2018. p. 155-168.

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

DERRIDA, Jacques. A diferença. *In*: DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Porto: RÉ S Editora, 1986. p. 33-63.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. *In*: DUSSEL, Inés. **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 87-112.

FERREROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: FINGER, M.; NÓVOA, A. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 77-90.

FOGEL, Gilvan. **Sentir, ver, dizer**: cismando coisas de arte e de filosofia. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

FOGEL, Gilvan. **Homem, realidade, interpretação**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; OCHOA-PALOMO, Carmen. 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., 2014.

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

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

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

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

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. *In*: HERNÁNDEZ, Fernando. **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: ED. da UFSM, 2017. p. 49-73.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

KAYSER, Bernard. La renaissance rurale. Sociologie des campagnes du monde occidental. *In*: VEIGA, José Eli da. Destinos da Ruralidade no processo de globalização. **Estudos avançados**, v. 18, n. 51, p. 51 – 67, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. *In*: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 65-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiências e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20 – 28, jan./fev./mar./abr., 2002.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

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

MOTA, Charles M. A.; SILVA, Fabrício O.; RIOS, Jane Adriana V. P.; Profissão docente e ruralidades contemporâneas: identidade e diferença nas escolas rurais. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 848-863, set./dez., 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9370/5833>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Docência em classes multisseriadas**: conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferenças nas escolas da roça. Curitiba: CRV, 2019.

MOTA, Charles M. A.; SILVA, Fabrício O. Docência em classes multisseriadas na roça: modos de formar-se e compreender as diferenças. **Roteiro**. Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20903/14225>. Acesso em: 13 dez. de 2020.

MOTA, Charles M. A.; SILVA, Fabrício O.; RIOS, Jane Adriana V. P.; Ruralidades contemporâneas: modos de ser, viver e de agir de crianças da roça. **Revista Educação e Cultura contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 106-128, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5876/47967584>. Acesso em: 19 set. 2021.

MOTA, Charles M. A.; SILVA, Fabrício O.; RIOS, Jane Adriana V. P.; Ruralidades contemporâneas: educação básica em foco. **Cadernos de Pesquisa**. São Luis, v. 28, n. 2, p. 39-64, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9520/9126>. Acesso em: 24 nov. 2021.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1999. p. 13-34.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

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

PINEAU, Gaston. 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, 2016. p. 11-16.

RECHIA, Karen Christine; MENDONÇA, Geovana; MENDES, Luanardi; PREVE, Ana Maria Hoerpers. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. *In*: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 9-17.

RICOEUR, Paul. **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, 2010a.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: o tempo narrado. Tradução Claudia Berliner. v. 3. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

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

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

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

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

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, María Marta; VÁZQUEZ, Luis Gabriel Porta. Narrativa, mundo sensible y educación docente. *In: Estudios de Filosofía Práctica e historia de las Ideas*, v. 19, p. 1-13. 2017.

APÊNDICE A – Unidades de sentido teórico-analíticas da pesquisa – compreensão e interpretação das narrativas re-colhidas



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc

Unidades de sentido teórico-analíticas da pesquisa – compreensão e interpretação das narrativas re-colhidas

Unidades de sentido	Geni-Acauã	Di-Acauã	Sebastião-Acauã	Damiana-Acauã
Ser-aí (existência) na roça: significado do lugar, da origem, do morar, o viver e ser na roça, relação roça/cidade, ser professor(a) em comunidade rural.				
Ruralidade da presença (ser-aí - Dasein): modos de viver, sentir, aprender e existir na e com a roça.				
Habitar a roça/a profissão: relação da docência com a roça, com a comunidade, a roça na profissão, a profissão na roça.				

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2020).

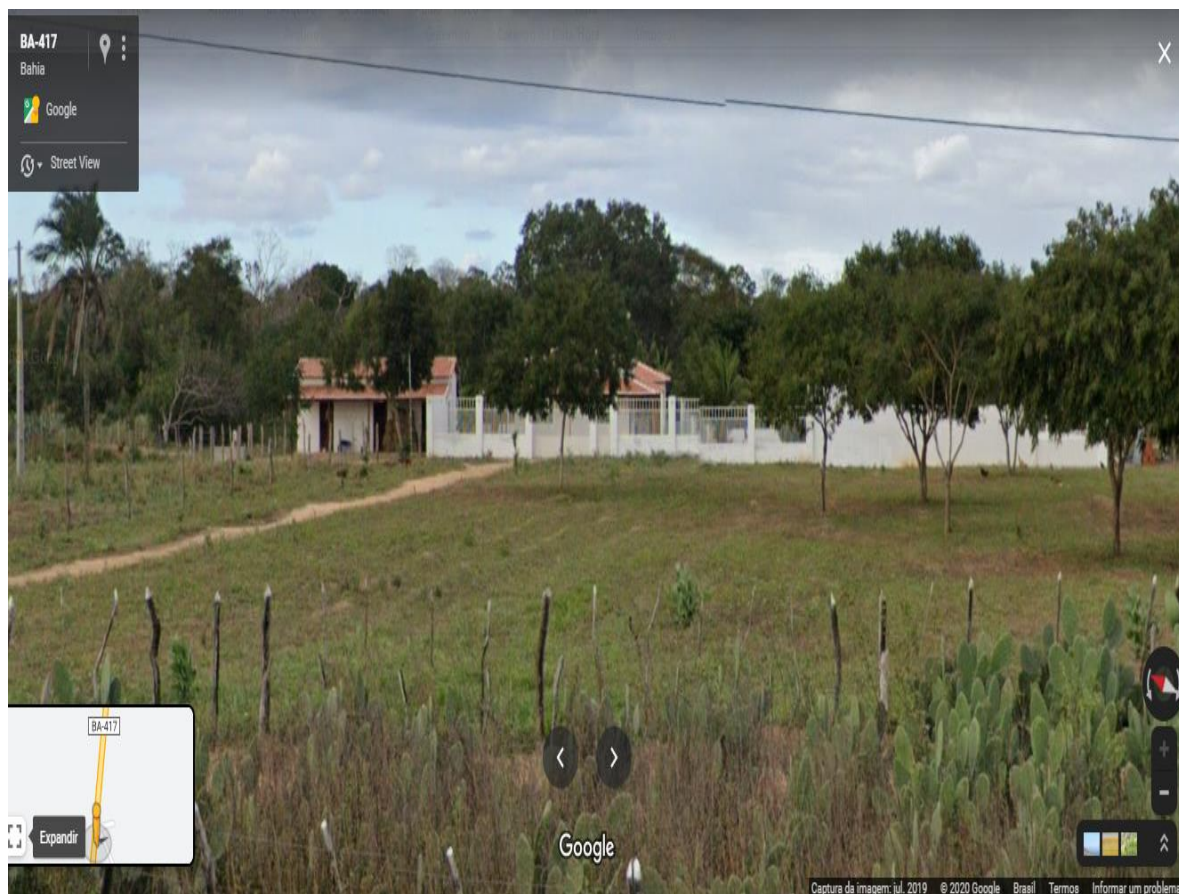
ANEXO A – Localização do Sítio Mata da Lua às margens da Rodovia BA 417 Várzea do Poço/Serrolândia



Fonte: Mapa do *Google Maps* adaptado pelo pesquisador (2020).

ANEXO B – Localização do Sítio Mata da Lua no território de Várzea do Poço/Serrolândia

Fonte: Mapa do Google Maps adaptado pelo pesquisador (2020).

ANEXO C – Vista do Sítio Mata da Lua capturada da BA 417 Várzea do Poço/Serrolândia

Fonte: Mapa do Google Maps adaptado pelo pesquisador (2020).