



Temporalidades e narrativas: ser, viver e contar sobre existencialidades na roça

Charles Maycon de Almeida Mota¹

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: cmamota@uefs.br

RESUMO: Com este estudo, buscou-se compreender como professores/as que atuam em escolas da roça constituem a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência a partir da ruralidade da presença. Tomou-se como método a Pesquisa Narrativa, com ênfase no movimento biográfico-narrativo, com abordagem qualitativa ancorada nas bases da fenomenologia e da hermenêutica. Os dispositivos de pesquisa utilizados para a recolha e produção de dados foram entrevistas narrativas e das etnografias na roça. Conclui-se que a ruralidade da presença desencadeia modos de ser-viver-na-roça que possibilitam a produção de um lugar habitado conforme cada pessoa da roça reúne sentidos e significados de um demorar-se com as coisas e o lugar, instituindo maneiras específicas da docência em contextos rurais.

Palavras-chave: ruralidade da presença, pesquisa narrativa, docência na roça.

Temporalities and narratives: being, living and telling about existentialities in the countryside

ABSTRACT. With this study, we sought to understand how teachers who work in schools in the countryside constitute the presentification of being-in-the-country to signify its existence from the rurality of presence. Narrative Research was used as a method, with emphasis on the biographical-narrative movement, with a qualitative approach anchored in the bases of phenomenology and hermeneutics. The research devices used for the collection and production of data were narrative interviews and ethnographies in the countryside. It is concluded that the rurality of presence triggers ways of being-living-in-the-countryside that enable the production of an inhabited place as each person from the countryside gathers senses and meanings of a lingering with things and the place, instituting specific ways of teaching in rural contexts.

Keywords: rurality of presence, narrative research, teaching in the countryside.

Temporalidades y narrativas: ser, vivir y contar existencialidades en el campo

RESUMEN: Con este estudio buscamos comprender cómo los docentes que actúan en las escuelas del campo constituyen la presentificación del ser-en-el-campo para significar su existencia desde la ruralidad de la presencia. Se utilizó como método la Investigación Narrativa, con énfasis en el movimiento biográfico-narrativo, con un enfoque cualitativo anclado en las bases de la fenomenología y la hermenéutica. Los dispositivos de investigación utilizados para la recolección y producción de datos fueron entrevistas narrativas y etnografías en el campo. Se concluye que la ruralidad de presencia desencadena modos de ser-vivir-en-el-campo que posibilitan la producción de un lugar habitado en la medida en que cada persona del campo recoge sentidos y significados de una permanencia con las cosas y el lugar, instituyendo modos específicos de la enseñanza en contextos rurales.

Palabras clave: ruralidad de presencia, investigación narrativa, enseñanza en el campo.

Introdução

Viver em espaços rurais possibilita a construção de uma experiência ímpar para cada sujeito que habita estes espaços, pois a composição e instituição do seu *ser-na-roça*¹ vai se constituindo numa relação intersubjetiva decorrente do envolvimento bidimensional – interioridade e exterioridade – que é estabelecido a partir de diversos modos de ser, fazer, pensar e viver que cada pessoa da roça² imprime ao tomar a presencialidade como aspecto preponderante para significar a vida neste contexto.

Essa presencialidade é produzida conforme o que cada homem, mulher, menino/a e idoso/a compreendem de si como *ser-na-roça* e como *ser-na-roça* em si. Evidencio, aqui, que esse si como *ser-na-roça* corresponde à dimensão da exterioridade, por compreender a ruralidade da presença³ articulada na relação que os elementos do tempo e do espaço afetam e tomam esses sujeitos. Já o *ser-na-roça* em si congrega a dimensão da interioridade por tomar a ruralidade da presença no movimento de significação do real centrada especificamente naquilo que representa para cada um, sentidos para ser quem são, viver onde vivem, fazer o que fazem e pensar o que pensam de si.

É a partir do que as duas dimensões representam na constituição de um sujeito composto pela ruralidade da presença, que a docência em classes multisseriadas vai sendo um lugar de potência e possibilidades nas comunidades rurais, por carregarem especificidades relacionadas aos modos de *ser-viver-na-roça*, instituindo para este lugar um espaço para se pensar as condições da vida das pessoas que moram na roça, de modo a se colocar como local de produção político-social das comunidades, pois é o que a escola e o fazer docente tem significado nas comunidades em territórios rurais.

O presente estudo vai insurgindo a partir das histórias de vida-formação-profissão de professores/as de escolas rurais que trazem à tona como constituem seus modos de *ser-viver-na-roça* e desvela o *ser-na-roça*, evidenciando a *autobioformação*⁴ como espaço formativo que convoca e provoca esses/as professores como sujeitos da experiência. Tomo como inspiração a filosofia heideggeriana e a poesia de Manoel de Barros para pensar como as pessoas da roça produzem suas existencialidades no lugar habitado.

O presente texto representa um recorte da pesquisa desenvolvida xxxxx⁵ com centralidade nos processos de vida das pessoas que vivem na roça, propondo-se um movimento de compreensão e de interpretação que leve em conta a subjetividade dos sujeitos, buscando compreender como professores/as que atuam em escolas da roça constituem a presentificação do *ser-na-roça* para significar sua existência a partir da ruralidade da presença (AUTOR, 2022).

Utilizo a Pesquisa Narrativa com ênfase no movimento biográfico-narrativo, associada à abordagem qualitativa. O estudo está ancorado nas bases da fenomenologia e da hermenêutica, intentando para compreender o ser em seu contexto de vida e a partir dos sentidos que atribuem à sua condição de existir em contextos rurais. Os dispositivos de pesquisa foram as entrevistas narrativas e as etnografias na roça. O processo de análise das narrativas deu-se à luz da proposta interpretativo-compreensiva, por trazer possibilidades de interpretação do que narram professores/as de escolas da roça.

Percurso metodológico⁶

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

¹ Esse termo é apresentado a partir dos modos de *ser-viver-na-roça*, colocando-se, aqui, como um constructo que tem inspiração na proposta de *ser-sendo* (Heidegger, 2015).

² Rios (2011, p. 21) concebe a roça como uma ruralidade específica centrada na semiótica da terra, um território configurado por “[...] uma cartografia que passa às margens das roças, que marca passagens, buscas, fronteiras, fazeres de distintas formas”.

³ Esse termo está construído com base nas discussões que realizamos sobre os 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*.

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

⁵ Pesquisa intitulada xxxxx (AUTOR, 2022).

⁶ Parecer Consubstanciado do CEP de nº xxxxxx.

uma presencionalidade 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), 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. [...] (Barros, 2018, p. 48).

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.

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

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

Os estudos com método biográfico e histórias de vida advêm de um contexto francófono, desenvolvidos a partir das proposições que instauraram outras perspectivas para as ciências humanas 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) 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 (Bertaux, 2010, p. 60).

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.

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.

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 Poço⁷, 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.

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

Di-Acauã⁸:

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:

⁷ 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 roça 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)

⁸ 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 avoadá.

Moro na comunidade muito pequena, nosso município também, é um dos menores da Bahia. Eu comecei essa luta como professor, [...] era menor de idade ainda, eu tinha 17 anos. Foi desde 91 que eu comecei dar aulas, como professor leigo, pois eu não tinha o magistério até então, e depois continuei estudando e consegui o magistério. Aqui na comunidade nós só temos é até o nono ano. Para cursar o Ensino Médio temos que nos deslocar para a cidade [...]. Comecei [...] como professor de alfabetização, [...] após o concurso eu fui trabalhar no Fundamental II como professor de matemática, mas não tinha formação de matemática não, só depois que fizemos a faculdade (Entrevista narrativa, 2020).

Damiana-Acauã:

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

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).

A escolha de Acauã⁹ 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.

Modos de Ser-viver-na-roça: produzir a escola e a docência em contextos rurais

A escola tem sido um espaço com uma dinâmica própria e, sua função social na roça tem se diferenciado em decorrência a aspectos que estão centrados no movimento que esta instituição encabeça nas comunidades rurais e por ser o espaço formativo de amplo atendimento, não ficando restrito apenas às crianças, jovens ou adultos/as que estão devidamente matriculados/as, mas por atender a todos/as os/as moradores/as da roça, pois é um espaço que representa o acesso aos movimentos de sociabilidade da comunidade.

Cabe ressaltar que quando atribuo para a escola da roça esse lugar privilegiado do amplo atendimento, significa dizer que a escola é um dos poucos lugares em espaços rurais reservados para o encontro cotidiano de grupos e, não está restrito apenas para o desenvolvimento dos processos de ensino e da aprendizagem propostos por um currículo formal. É o local das reuniões de associações, da vacina em períodos de campanhas, da catequese, de cultos religiosos, comemorações diversas e de tantas outras atividades que são realizadas por aqueles/as que habitam os espaços rurais.

A professora Di-Acauã evidencia em sua narrativa como são produzidas as relações com a comunidade e valorização do encontro no espaço da escola a partir das representações que congregam movimentos presentificados numa co-presença instituída pelos modos de ser-viver-na-roça.

Na escola rural, na escola do campo sempre nós fazemos questão de realizar a partilha, em todo evento que tem na escola a gente encerra com uma festa com alimentos, com a partilha de alimento, se for um café da manhã, os pais são convidados a trazerem também alguma coisa de sua roça, eles trazem com muita satisfação a batata que produzem, o aipim, o leite, quando todo mundo traz, a gente arruma a mesa e é uma festa, todo mundo se alimenta e sobra a comida, a gente sempre busca essa partilha na escola. Lá a gente não tem essa dificuldade. Não é o professor que tem que tirar do salário dele para fazer um café ou fazer bolo para todos, o aluno e todos os pais que fazem sozinhos não, eu vou fazer um bolo porque um bolo que eu fizer dá para todo mundo, todos os pais chegam com a sua bandeja pronta com o que tem na casa dele, você tem que trazer bolo disso ou daquilo, não, é do que eles sabem fazer, e por incrível que pareça, aparece cada coisa deliciosa que eles sabem fazer que às vezes a gente não sabe, então eles sempre fazem questão de participar em tudo, a

⁹ Pássaro de tamanho médio, sendo do grupo dos falcões, seu canto é tomado como inspiração para muitas lendas folclóricas de nossa região e de outros lugares do país.

gente não tem dificuldade, então a história da roça é isso aí, essa união, essa partilha na escola (Di-Acauã, Entrevista narrativa, 2020).

Ser professor/a da roça e existir neste espaço é compreender que o envolvimento com as pessoas do lugar e da escola se mantém pelas relações intersubjetivas que os encontros com o outro provocam. Neste caso, a partilha na escolar em momentos comemorativos representa a potencialização dos modos de ver, ouvir e sentir a roça como grande possibilidade de abertura para o ser-na-roça presentificado por aquilo que nos valem para construir sentidos na produção da experiência de ser-docente na roça.

A escola da roça é um espaço estruturante e estrutural nas comunidades rurais que influencia os processos de vida e existência das pessoas que vivem nestes espaços, como também, recebe uma grande influência dos modos de ser e viver dessas pessoas e da natureza que a cerca em seus movimentos e proposições formativas. É neste acontecer na escola e em torno dela que são revelados os inúmeros modos de ser-viver-na-roça envolvidos por dois tempos (Pineau, 2003), o dia e a noite.

O dia neste lugar representa o tempo dos fazeres e afazeres inerentes dos modos de viver e conviver em espaços rurais, onde há um envolvimento com o outro e com o espaço da vida de maneira mais efetiva, sem descanso e de forma intensa. A noite na roça está reservada como um tempo do descanso e do recolhimento para as pessoas, como também, para os animais desses espaços, pois representa o momento da aprendizagem desencadeada pela subjetividade demarcada pelo movimento de interioridade de cada sujeito.

O que determina esses dois tempos na roça é a presença da luz natural, pois mesmo com a luz artificial as pessoas que vivem em espaços rurais, ainda desenvolvem seus fazeres e afazeres na condição da temporalidade instituída pelo tempo da natureza. Isso quer dizer que os saberes constituídos cotidianamente na dinâmica da vida e da experiência são presentificados nos modos de ser-viver-na-roça, demarcados pelas estações do ano, movimentos da terra, da lua e do sol. As coisas na roça respeitam e atendem às temporalidades da natureza e, o que neste contexto acontece está relacionado com as condições específicas de cada espaço de vida, aqui me refiro a condições climáticas, características de solo e especificidades geográficas existentes em cada lugar de vida em territórios rurais.

O que determina os modos de ser-viver-na-roça são as relações que mulheres, homens, meninos/as e idosos/as constroem a partir de movimentos que os permitem imprimir em seus fazeres e afazeres suas subjetividades e, com isso, cada um desses sujeitos vão encontrando motivos e desejos para se constituírem como são e querem viver nestes espaços, lutando por possibilidades de obterem seu lugar de protagonista da sua vida e de seus modos de pensar e agir sob ela.

São com os modos de ser-viver-na-roça que professores/as compreendem os movimentos da docência na roça, numa perspectiva do evidenciamento das coisas do lugar, dos sentidos e significados que suas formas de habitar a roça implicam que decorrem o fazer docente nas escolas da roça. Como a professora Di-Acauã expõe:

Percebo envolvimento constante, não só dos alunos, mas de toda a comunidade como já falei e volto a repetir, nas práticas desenvolvidas. Os questionamentos deles são constantes, os depoimentos são emocionantes, havendo assim a aprendizagem significativa, são os elementos aqui da roça que me ensinam e me proporcionam levar para os meus alunos essa aprendizagem (Di-Acauã, Entrevista narrativa, 2020).

A escola e a docência na roça vão sendo produzidas numa interação constante desse envolvimento com o outro provocando a construção de uma experiência constituída de acordo aos desvelamentos do ser-na-roça instituído pela ruralidade da presença que acolhe os acontecimentos de um deixar-se fazer roça como implicação de cada pessoa que compõe este espaço.

É no acontecer dessas relações que a docência na roça vai se constituindo, criando condições e propósitos que são desencadeados dos modos de ser-viver-na-roça, situando o fazer docente a partir das condições e especificidades dos contextos rurais em que cada escola está situada. Com isso, a formação dos sujeitos sociais de cada comunidade e de professores/as que atuam nas classes multisseriadas dessas escolas, acontece num movimento em que as relações que são produzidas nestes contextos determinam como cada sujeito constitui seu ser-na-roça. Isso implica dizer que estas relações subjetivas e intersubjetivas de cada sujeito da roça acontecem em quatro níveis, a saber:

a) relação estabelecida com o outro a partir dos vínculos maternos e familiares que cada sujeito constrói e experiencia. É esta relação que possibilitará condições de referencialidades com as demais relações que estes sujeitos virão a construir;

b) relação construída com o espaço de vida, aqui se estabelecem sentimentos de pertença ao lugar em que este sujeito mora, dessa forma, surge o sentimento de respeito a tudo que compõe este espaço, de modo a surgir uma constituição de um ser-na-roça que vai sendo presentificado no movimento de ações e representações que não mais dissocia esse ser desse espaço e vice e versa;

c) relação que se estabelece com as temporalidades da vida, aqui é especificamente uma temporalidade constituída pela presença e ausência da luz natural, pelas fases da lua, pelo movimento da terra e do sol, onde o comportamento dos animais significa anúncios de mudanças no cosmo. Isso faz com que o sujeito da roça congrege em sua vida modos de fazer, pensar, agir e constituir-se nas ruralidades da presença e;

d) relação constituída consigo mesmo. Esta relação somente acontece quando o sujeito consegue vivenciar os movimentos que possibilitam a construção de suas experiências, tendo oportunidade de viver os vínculos familiares, os espaços de sua vivência e as temporalidades da roça. Isso tudo é determinante para que cada mulher, homem, menino/a se constituam como sujeito da experiência e protagonista de sua existência no mundo.

O ser-na-roça em si e o si neste ser-na-roça é um atravessamento que acontece simultaneamente e concebe todos os modos que constituem as relações que foram elencadas. Os sujeitos que vivem em territórios rurais constituem seu ser-na-roça diante de condições determinantes de seu ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2015). Com isso, posso evidenciar que o sujeito da roça é o tempo e o espaço que ele mesmo se deixou constituir para viver a roça e fazer-se a partir das ruralidades da presença, condição constituída, também, pelos seus modos de ser-viver-na-roça.

Considerando essa perspectiva de formação dos sujeitos sociais que vivem na roça, é importante mencionar a teoria tripolar de Pineau (2003) como elemento de grande valor na formação docente de professores/as de classes multisseriadas, sendo a heteroformação, autoformação e a ecoformação os três polos que compõem as temporalidades da formação e estão marcados pelos dois tempos vivenciados por todos aqueles/as que vivem em espaços rurais.

O termo autoformação carrega significados amplos e bem complexos quando nos referimos ao movimento formativo de professores/as de classes multisseriadas. Este termo compreende uma autonomização dos sujeitos como protagonistas de seu processo formativo. Para Pineau (2003, p. 157), “esta autonomização provoca um movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação”, ou seja, é uma condição formativa que o próprio sujeito articula através de tudo aquilo que suas experiências como docente validam como necessários ao seu fazer. É nesse movimento de autoformação que professores/as da roça tem a oportunidade de tomar a dimensão da interioridade como base para sua formação.

A heteroformação pode ser considerada como um movimento que requer a interação no processo formativo, é onde os sujeitos se formarão com os outros, em conjunto. É nesse movimento que a reciprocidade encontra-se presente e o prefixo *hetero* se coloca como sinônimo do prefixo *co*. Neste movimento formativo é fundante os processos de intersubjetividades que emergem entre pares desencadeando uma formação que se dá mutuamente, em conjunto, onde os pares coformam-se, trazendo suas trajetórias de vida-escolarização-profissão para o centro das proposições de uma formação centrada no outro, vindo à tona a dimensão da exterioridade de cada sujeito.

O terceiro polo se refere ao movimento da ecoformação, este se dá na interação do sujeito com seu espaço de vida. É a influência que esse espaço representa para professores/as da roça que se torna um elemento da formação desses docentes, neste caso a natureza e seus fatores se colocam como aspectos elementares da formação por nos colocar em forma e nos dar forma, aqui, cada sujeito é envolvido numa interatividade que faz vir à tona as dimensões da interioridade e da exterioridade que se interpoem num movimento intermitente e dinâmico, responsável pela conexão do sujeito ao meio em que está inserido.

Professores como Geni-Acauã vão compreendendo que seus modos de ser-viver-na-roça são possibilidades dos fazeres da docência no lugar pela reunião das condições existenciais que decorrem dos movimentos formativos desencadeados das formas como habitam a roça e se relacionam com as temporalidades do lugar.

Quando entrei para trabalhar na Educação eu tinha uma certa habilidade com cortes de cabelo, mas eu já atuava nessa área, o que aconteceu é que quando entrei na Educação não parei com esta atividade, passei a administrar o tempo, durante a semana, de segunda a sexta-feira tinha um tempo específico para a Educação, é prioridade, no final de semana, sábado e domingo ou feriado que são livres atuo aqui num pontinho, faço bico. Aprendi a organizar meu tempo na área profissional, é desse jeito que vou caminhando (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020).

A ruralidade da presença que abarca os modos de ser-viver-na-roça é provocativo de outros jeitos de viver-fazer na comunidade, como maneira de constituição de afazeres que ampliam possibilidades da docência e representam existencialidades na roça. Isso se mostra como o desvelamento do ser-na-roça vai sendo provocado na constância de como cada pessoa da roça se lança no lugar habitado.

Em meio ao movimento de compreender quem e como são os sujeitos que habitam os espaços rurais, é importante buscar interpretar esses sujeitos em seus contextos de vida e tradições do lugar em que estabelecem as relações para dar significância aos seus modos de fazer, pensar e agir. Por esse mesmo sentido é que o ser-na-roça não pode estar dissociado de seus modos de ser-viver-na-roça.

É por isso que homens, mulheres, meninos/as e idosos/as constituídos/as como seres ontológicos não podem ser compreendidos/interpretados sem que seja tomado seu espaço de vida como espaço ontológico em que suas

subjetividades dominam e são responsáveis pela maneira como cada ser se compreende e se constitui nos espaços rurais.

Como um sujeito que narra a vida a partir de uma perspectiva que está cunhada em vivências e experiências constituídas e construídas no acontecer da vida em territórios rurais, aqui, especificamente nos contextos da roça que se presentificam numa simbologia do real desencadeada dos movimentos que se dão no processo de subjetivação que cada um constrói na interação neste e com este lugar, penso que os modos de ser-viver-na-roça se configuram e reconfiguram-se de maneira dinâmica, atendendo às necessidades de vida de cada pessoa que mora na roça, de modo a possibilitar o estreitamento de fronteiras entre o tradicional e o moderno sem desconsiderar o lugar e a importância de cada um desses campos, pois essa inter-relação atende às demandas da contemporaneidade.

O professor Sebastião-Acauã apresenta em sua narrativa seu modo de perceber como são tomadas as maneiras de significação do rural a partir da reconfiguração de práticas utilizadas na roça que vão sendo aprimoradas de acordo os processos de avanço tecnológico.

Uma coisa bem comum também que é fácil da gente notar é no nosso meio, chamamos de cubar terra, eu tive outro dia com uma pessoa e ela ficou impressionada com a forma na qual se cuba terra, para saber quantas tarefas de terra que tem determinado lugar. Ele disse que era difícil porque não sabia fazer conta de dividir, hoje é muito difícil ter pessoas que fazem esse tipo de conta para que se possa ter exatamente. Hoje todo mundo tem uma terra e não sabe às vezes fazer essa cubação, hoje é feito com GPS, mas antigamente as pessoas procuravam aqui uma pessoa para fazer aquela conta que media a quantidade de terra pra vender, uma pessoa ia tirar uma, duas, três tarefas de terra, as pessoas não sabiam (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020).

Lidar com o tradicional e o moderno se apresenta como possibilidade de ressignificação do rural e congrega valor para os modos de ser-viver-na-roça como condição de abertura para o desvelamento do ser-sendo que se evidencia com o ampliamiento das condições de desver o rural numa circunstancialidade de trans-ver¹⁰ a roça, mobilizando entendimentos de uma complementação que se apresenta com as maneiras que cada pessoa da roça traduz vivências e experiências de suas existências no lugar.

São as demandas da contemporaneidade que colocam a roça como um espaço reconfigurado, a partir de princípios ético-políticos como o respeito aos saberes tradicionais e à compreensão da vida a partir dos movimentos e fenômenos da natureza que demarcam um enraizamento insurgente, destacando a roça como um lugar hermenêutico pelos modos de re-existir e criar condições para viver num espaço visto como um contexto de valor inferior, tanto do ponto de vista humano como capital, quando tomado por uma concepção fundamentada nos velhos binarismos campo-cidade, rural-urbano, atrasado-avançado, dentre outros.

Cabe ressaltar que lugares hermenêuticos são constituídos por povos, comunidades e culturas excluídos do sistema (neo)colonial hegemônico, por atribuírem lugar de importância e significação simbólicas aos insumos que existem nestes espaços, por instituírem compreensões diversas para a vida em contextos como a roça, qualificando os modos de ser-viver-na-roça como condicionalidade da existência de mulheres e homens, meninas/os e idosos/as que habitam territórios rurais.

Logo, é cabível destacar que ao tomar a roça como esse espaço hermenêutico me motiva, como um ser-na-roça constituindo-se pesquisador, a buscar na investigação possibilidades de compreender a tradição e modos de ser-viver-na-roça para encontrar elementos que me ajudem a reinterpretar a nossa realidade. Isso requer um distanciamento que não representa um afastamento do nosso contexto, mas sim um movimento de imersão na complexidade do sentir hermenêutico, concebido aqui como um processo dinâmico e coformativo que engloba o olhar, ouvir e intuir.

Com isso, temos a narrativa do professor Geni-Acauã que apresenta movimentos que vão se constituindo desse lugar hermenêutico na interação que se propõe a fazer com o outro em seu espaço habitado.

Fiz um curso na Universidade sobre a Geografia Rural e lá a gente conhece a parte teórica, eu começo a conversar com eles sobre tudo aquilo, quando chego lá, eles também tem muito conhecimento a respeito de técnica e produção, conhecem muito sobre o campo, então a gente junta os conhecimentos, acabo aprendendo muito, tem cada coisa que eles sabem e que muita gente deveria saber. Tenho alguns colegas aqui com quem converso mais sobre o nosso cotidiano que eu digo para visitar fulano de tal que ele vai te mostrar algumas técnicas que vão mudar o teu jeito de produzir e você vai se dar bem. A gente vai aprendendo um pouco com cada um (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020).

¹⁰ Utilizo esse termo a partir da poética de Manoel de Barros com o sentido de outras maneiras de ver e viver a roça.

Aprender e existir com e na roça, perpassa pelas condições da presentificação do ser-na-roça de cada pessoa que vive neste espaço e pelo modo como essas pessoas interagem com a roça habitada, considerando seus processos de viver, sentir, ver, desver e trans-ver a roça. dessa forma, trans-ver a roça é possibilidade de ser-mais que vai se instituindo do ser-aí disposto com a ruralidade da presença.

Os modos de ser-viver-na-roça provocam abertura para o ser-sendo que deixa-se fazer pelo processo coformativo que lugares hermenêuticos possibilitam, por um fazer vir à tona condições disponíveis nas relações intersubjetivas que os grupos produzem, direcionando sentidos para práticas e modos outros de fazer com ênfase na alteridade que se apresenta como propulsora de um movimento coformativo na roça.

Esse processo dinâmico e coformativo que estou chamando aqui de sentir hermenêutico significa evidenciar a vida e os modos de fazer, pensar e agir de pessoas que habitam os espaços rurais a partir de concepções que estão ancoradas nas proposições de Heidegger (2015) que se utiliza do verbo *compreender* no sentido de “tomar posição a favor de...” (Gadamer, 2013, p. 349) como possibilidades de um ser ontológico ser interpretado sem sua dissociação do seu espaço de vida.

Considerando-me parte desse conjunto que compõe os grupos de pessoas que vivem na roça, me autorizo a fazer uma reorganização sobre o sentido do verbo *compreender* apresentado anteriormente, de modo a ter: tomar posição com... Revelando minha implicação com meu contexto de vida e com os grupos que estão em volta desse contexto. Por isso, reitero a proposição de Gadamer (2013, p. 349) quando menciona que “todo compreender acaba sendo um compreender-se [...]. Nesse sentido vale para todos os casos que aquele que compreende projeta-se rumo a possibilidades de si mesmo”.

Então, o movimento que realizamos para apreender os sentidos de ser e estar no mundo, a partir da compreensão a respeito dos modos de ser-viver-na-roça atravessa a nossa condição de ser-na-roça, colocando em evidência nossos princípios ético-políticos com este lugar de vida, lugar de fala, como pressuposto de interpretação e reinterpretação dos modos de ser, fazer, pensar e agir de sujeitos da roça.

A professora Di-Acauã mostra com sua narrativa, como lida com os processos de um fazer-se fazendo-se roça de um ser-sendo na cadência daquilo que é convocativo dos modos de ser-viver-na-roça em que a docência não se desprende das acontecências do lugar e de sua vida.

Ontem Nilton teve que sair e eu não podia ir porque eu tinha que dar a comida do gado, eu tinha que colocar ração nos cochos, eu fiquei, mas graças a Deus deu certo, agora eu vou ver se eu consigo colocar, estou esperando Paula colocar lá para ver se vai dar certo com a internet Rural que tem aí, eu vou ver, ela disse que vai colocar, é essa que eu vou colocar aqui em casa também, porque aqui eu vou fazendo as coisas e vou participando da reunião, ontem mesmo na hora da reunião quando Paula estava apresentando aquela tabela eu estava com celular no bolso e com o fone, levando as galinhas até o cocho para deixar o gado comendo, observando o gado e com a câmera e o áudio desativados fiquei só ouvindo, aí fiz as duas coisas, participei da reunião e alimentei o gado. Graças a Deus quando a gente quer a gente consegue. E ainda estou fazendo a especialização do ciências 10 pelo IFBA, eu e Paula já enviamos as atividades. É só agradecer a Deus, eu peço vida ao senhor e saúde, porque isso aqui me traz alegria e felicidade (Di-Acauã, Entrevista narrativa, 2020).

O rural ressignificado numa perspectiva da ruralidade da presença desemboca modos outros de ser-viver-na-roça pelas circunstancialidades dos acontecimentos do ser-na-roça revelado nas intercorrências de um fazer-se fazendo-se roça, como prospecção de possibilidades desencadeadas das existencialidades na roça e na docência neste contexto.

Os fazeres e afazeres da roça se entrecruzam com os movimentos da docência de acordo às necessidades do momento, isso se organiza como tempo e condição formativa congregando para a produção de experiência de ser-docente por mostra-se como convocativo de exposição, afetamento de um demorar-se junto às coisas do lugar habitado e se impregnar com os acontecimentos de ser caminho e caminhante.

Narrar a vida e a docência na roça aparece como elemento formativo que reposiciona o lugar do fazer docente em contextos rurais, tomando como base a vida e as experiências que são construídas com os modos de ser-viver-na-roça. É desse lugar que penso a formação docente em escolas da roça, de uma perspectiva outra que valoriza os sujeitos e suas realidades de vida, ou seja, uma pedagogia vital, colocando no centro das discussões as diferenças que os constituem, as necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais da comunidade e, também, aquilo que tomam como projeto de futuro por gerarem sentidos e possibilidades de re-existir em contextos rurais.

Essa situação institui o movimento da autobioformação como possibilidade permanente de formar e formar-se na roça, onde toda e qualquer pessoa que habita este espaço se torna importante no processo formativo da comunidade e de si. A proposta da autobioformação ganha uma importância por congrega em sua concepção de base uma fundamentação nas histórias de vida dos sujeitos que não, somente, está centrada nas condições do gráfico.

Neste sentido, a autobioformação centrada nas narrativas de vida dos e pelos sujeitos que vivem em territórios rurais se coloca como um lugar potente de validação e legitimidade de saberes e fazeres existentes nestes contextos,

que são intercambiais com o conhecimento científico, que são fundidos e constitui práticas outras que também são utilizadas na roça.

Essa perspectiva da intercambialidade entre saberes e conhecimentos delibera processos formativos na roça a partir de modos de saber, fazer e formar-se abertos que tomam como mote central para a formação docente proposições calcadas nos movimentos de tensão, diálogo e negociação entre grupos com expectativas de construção de princípios e valores ético-político, social e científico que comunguem com a realidade de vida na e da roça.

A narrativa do professor Geni-Acauã segue pelo lugar de uma anunciação de abertura para o ser-na-roça instituído por condições da incompletude convocada do ser-aí que se mostra provocação de possibilidades diversas de existencialidade na roça.

Você sabe que a sociedade e as pessoas mudam, e essas mudanças contribuíram muito para a melhoria, principalmente na área de produção, hoje a gente pode observar as pessoas aqui, os agricultores familiares aprendendo a conviver, a gente nunca aprende totalmente, mas aprendendo a conviver com o clima, hoje a produtividade ultrapassa limites. Lembro que meu pai e meu avô tinham uma vaquinha que produzia três, quatro, cinco litros de leite, achava que era uma coisona. Hoje estamos vendo colegas da gente aqui ao lado da nossa casa, produzindo 25 litros de leite por animal. Aqui em todas as áreas da agropecuária o desenvolvimento é show (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020).

O processo de autobioformação como espaço que propõe abertura para o ser-na-roça desencadeada pelos modos de narrar a vida e provocar um pensar narrativamente as experiências que cada pessoa da roça constitui conforme seu envolvimento e compreensões de si e do espaço que habita, instaura uma condição de reflexividade coformativa inerente a deslocamentos para trans-ver a roça e ressignificar o rural numa perspectiva da ruralidade da presença.

Narrar sobre como é viver a roça e as coisas deste espaço, convoca uma ruralidade da presença que se mostra no desvelamento do ser-na-roça, reconfigurando modos de existir, sentir, fazer e aprender conforme as demandas e necessidades da época e do lugar. É o ser-aí em sua convocação de outras possibilidades de ver e viver na roça por evidenciar processos de tradução que se produzem das tradições do lugar para uma reinvenção das formas fazer e viver na roça.

Vale ressaltar que o meio rural na modernidade, conforme Wanderley (2000) sofreu fortes influências de fatores internos e externos, isso foi configurando este contexto a partir de um movimento de complementariedade com outros espaços de vida. Com a globalização e diversos programas sociais de governo, bem como, investimentos de cunho privado de empresas que visam a exploração do capital natural e humano existentes nos espaços rurais, as comunidades locais passaram a usufruir de bens materiais provenientes dos espaços urbanos, isso foi ressignificando a vida e possibilitando a construção de simbologias que considero atender à tradução cultural (Bhabha, 2013).

O que quero justificar com isso, é que são esses movimentos de complementariedade entre os espaços rurais e outros espaços que estão presentes, também, nos modos de ser-viver-na-roça e compõem o conjunto de elementos que institui a ruralidade da presença. Portanto, implicam o fazer docente em escolas da roça e se presentificam nas reflexões levantadas no ceio dos processos formativos nas comunidades locais.

Com isso, evidencio a autobioformação como um espaço formativo que surge nos contextos das comunidades rurais, vinculando à docência na roça outras maneiras de pensar a vida e realizar uma reflexividade sobre possíveis intervenções nestes lugares. Assim, tomo o obstáculo bio-epistemológico escrito por Pineau e Le Grande (2012, p. 99), significando que “pensar a vida é, paradoxalmente, num primeiro momento, afastar-se dela, desdobrar-se, alargar essa ‘implicação’, abrir um entre-dois”.

Esse seria um movimento que se daria a partir da condicionalidade do pensar a vida e a docência na roça, sendo neste momento, o estabelecimento de uma fronteira entre o eu e a vida que significa o abrir um entre-dois, como modo de compreender os paradoxos que o eu e a vida apresentam nesses modos de ser-viver-na-roça.

O pensar a vida e a docência na roça estabelece o obstáculo bio-epistemológico numa vertente da reflexividade que cada sujeito como ser-na-roça se propõe a fazer quando está no movimento do pensar formativo, pois quando nos predispomos a pensar, colocamos em evidência certezas e incertezas a respeito das nossas vidas e lugares que habitamos, bem como, trazemos para esse pensar as relações estabelecidas com o outro e com nossas comunidades.

É esse deslocamento que fazemos ao pensar. Isso requer um certo distanciamento que gera desdobramentos outros e implica tomada de decisões necessárias que serão responsáveis por outros modos de ser-viver-na-roça e constituição da docência em classes multisseriadas. O obstáculo bio-epistemológico é salutar neste processo autobioformativo como um espaço de formação com centralidade no ser-na-roça, por se colocar como oportunidade formativa que traz à baila a vida e as narrativas de vida como objeto de formação, em que cada sujeito tem a condição de autonomização, onde serão constituídos os “biopoderes” importantes, tanto para a arte

de governar quanto para a arte de existir” (Pineau & Le Grande, p. 98, 2012) ou quiçá a arte de re-existir em territórios rurais.

Nesse movimento formativo com o processo de autobioformação, as narrativas de vida propõem situação de emancipação aos sujeitos que se envolvem nesse processo, pois isso implica um conhecer a si mesmo e compreender sua condição de ser-no-mundo (Heidegger, 2015) a partir do espaço de vida que se estar inserido.

E, uma vez que uma mulher, homem, menino/a e idoso/a se oportunizam a pensar a respeito de suas vidas na roça, deparam-se com o obstáculo bio-epistemológico, instituindo um intervalo ou fronteira entre quem eles já são, como pensam e vivem e o que sua realidade de vida ou o seu espaço fazem deles, para diante disso, reposicionarem-se como protagonistas de suas vidas e comunidades, validando-se como pessoas que habitam a roça e constituem formas próprias de se relacionar neste e com este lugar.

O professor Sebastião-Acauã traz em sua narrativa uma atuação comunitária que se produz da potência instituída das relações com as pessoas de sua comunidade, docência e condição de ser-mais que provoca suas condições de protagonismo político, ético e social no espaço habitado.

Em nova esperança tenho também minha vida particular, eu gosto muito do futebol, me identifico muito, tanto é que nos últimos anos, nos últimos meses eu tenho treinado uma galerinha aqui, os meninos, eu tenho futebol aqui de mulheres, primeiro as mulheres que na quadra na verdade a gente faz assim, um ou dois dias na semana, geralmente é no dia de segunda-feira, a gente faz esse treinamento das mulheres, e logo após a gente tem dois grupos de meninos de até 12 anos, depois tem outros até 15 anos no máximo (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020).

Quando Sebastião-Acauã diz desse lugar de ter uma vida particular em sua comunidade, entendo que isso é também um modo próprio de afirmar uma vida autêntica na roça, por manter uma relação social que não seja apenas restrita às questões da profissão e no espaço da escolar, mesmo demarcando essas particularidades o/a professor/a da roça sempre está envolvido/a numa relação constituída na e pela docência. Isso evidencia que as experiências do ser-docente são produzidas pela presentificação do ser-na-roça que convoca para si condicionalidades daquilo que cada professor/a que mora na roça faz, sente e ver.

Considerações Finais

Quando essas pessoas re-elaboram e afirmam seus modos de ser-viver-na-roça, superam o obstáculo bio-epistemológico por reposicionarem-se em um lugar outro que foi instituído a partir do um entre-dois, este sujeito condiciona para si e para sua realidade de vida possibilidades que instituem uma ou diversas potências que estão embutidas numa perspectiva bio-epistemo-política como maneira de eliminação da fronteira ou interstício que surgira quando se propunha o pensar a vida e a docência na roça.

Essa perspectiva bio-epistemo-política se coloca aqui como um marcador constituído nos movimentos formativos, em que histórias de vida e as narrativas da vida são tomadas como elementos indicadores de transformações sociais a partir de modos de fazer e pensar de grupos considerados como minoria política. É no ceio desses grupos que as possibilidades surgem e se estruturam, ganhando força através do reconhecimento de que as microestruturas e os micropoderes são potentes na reinvenção da realidade e reconstituição da vida em espaços rurais.

É a partir dessas proposições e reflexões que venho defendendo aqui, que compreendo os modos de ser-viver-na-roça como espaço de vida que possibilita a constituição do ser-na-roça a partir de uma ruralidade da presença que centra o ser na ontologia do sujeito que vive em contextos rurais produzindo experiências e narrando de si, dos outros e desses espaços de vida como elemento desencadeador de uma formação configurada na e pela realidade desses sujeitos.

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.

Referências

- Barros, M. de. (1999). *Compêndios para uso dos pássaros*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Barros, M. de. (2018). *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Bhabha, H. K. (2013). *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Gadamer, H. (2013). *Verdade e método I*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.
- González-Monteagudo, J.; Ochoa-Palomo, C. (2014). El Giro Narrativo En España: Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, n. 62, p. 809-829, jul./set.
- Heidegger, M. (1991). *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução e notas Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural.
- Heidegger, M. (2012). *Ensaio e Conferências*. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes.
- Heidegger, M. (2015). *Ser e tempo*. Tradução revisada Marcia Sá Cavalcante Schuback; Posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10. ed. Petrópolis: Vozes.
- Pineau, G. (2003). *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM.
- Pineau, G.; Le Grand, J. (2012). *As histórias de vida*. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN.
- Pineau, G. (2016). Narrativas autobioformativas. In: Sousa, E. C.; Demartini, Z. B. F.; Gonçalves, M. *Gênero, diversidade e resistência: escrita de si e experiências de empoderamento*. Curitiba, PR: CRV, p. 11-16.
- Rios, J. A. V. P. (2011). *Ser ou não ser da roça, eis a questão!* Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA.
- Várzea do Poço (BA). (2015). *Decreto-lei n. 09, de 19 de junho de 2015*. Plano Municipal de Educação. Arquivo da SME/Várzea do Poço-BA.
- Wanderley, M. N. B. (2000). A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. In: *Estudos sociedade e Agricultura*, n. 15, p. 87 – 145, out.

Informações sobre os autores

Autor 1: Doutor em Educação e Contemporaneidade no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Coordenação Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade, diversidade, formação de professores e educação do campo.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5927-3466>
E-mail: cmamota@uefs.br