

AUTOBIOFORMAÇÃO: PROCESSOS FORMATIVOS CONSTITUÍDOS E REDIMENSIONADOS PELO VIVIDO

■ CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

 <https://orcid.org/0000-0001-5927-3466>

Secretaria Municipal de Educação de Várzea do Poço (BA)

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

Com o presente texto, busco compreender como a autobioformação representa condições para que professores(as) que atuam em escolas da roça constituam a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência a partir da ruralidade da presença. Utiliza-se como método a pesquisa narrativa, com ênfase no movimento biográfico-narrativo, associada à abordagem qualitativa e ancorada nas bases da fenomenologia e da hermenêutica. Os dispositivos de recolha e de produção de dados da pesquisa se configuram em torno das entrevistas narrativas e das etnografias na roça. Conclui-se que o processo de autobioformação se apresentou neste estudo como demarcação de proposições epistemológicas e políticas do ser-docente, configurando-se como abertura para a existencialidade de professores e professoras da roça.

Palavras-chave: Autobioformação. Ruralidade da presença. Pesquisa narrativa. Docência na roça.

ABSTRACT

AUTOBIOFORMATION: FORMATION PROCESSES CONSTITUTED AND REDIMENSIONED BY LIVING

With the present text, I seek to understand how autobioformation represents conditions for teachers who work in schools in the countryside to constitute the presentification of being-in-the-country to signify its existence from the rurality of presence. Narrative Research is used as a method, with emphasis on the biographical-narrative movement, associated with a qualitative approach and anchored in the bases of phenomenology and hermeneutics. The research data collection and production devices are configured around narrative interviews and ethnographies in the countryside. It is concluded that the process of autobioformation was presented in this study as a demarcation of epistemological and political propositions of the be-

ing-teacher, configuring itself as an opening for the existentiality of male and female teachers in the countryside.

Keywords: Autobioformation. Rurality of presence. Narrative Research. Teaching in the countryside.

RESUMEN **AUTOBIOFORMACIÓN: PROCESOS DE FORMACIÓN CONSTITUIDOS Y REDIMENSIONADOS POR VIVIR**

Con el presente texto busco comprender cómo la autobioformación representa condiciones para que los docentes que actúan en las escuelas del campo constituyan la presentificación del ser-en-el-país para significar su existencia desde la ruralidad de la presencia. Se utiliza como método la Investigación Narrativa, con énfasis en el movimiento biográfico-narrativo, asociada a un abordaje cualitativo y anclada en las bases de la fenomenología y la hermenéutica. Los dispositivos de recolección y producción de datos de la investigación se configuran en torno a entrevistas narrativas y etnografías en el campo. Se concluye que el proceso de autobioformación fue presentado en este estudio como una demarcación de proposiciones epistemológicas y políticas del ser-docente, configurándose como una apertura para la existencialidad de los docentes y maestras del campo.

Palabras clave: Autobioformación. Ruralidad de presencia. Investigación narrativa. Enseñanza en la Roca.

Introdução

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, propõe-se 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.¹ Esse 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-roça² 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 elemen-

termo ainda presente nos contextos linguísticos das pessoas de algumas regiões do Nordeste, principalmente das localidades rurais situadas no interior dos estados, com sentidos e significados produzidos pelos povos que habitam os espaços rurais em que a pesquisa foi desenvolvida.

1 O vocábulo “roça” é tomado ao longo deste texto como uma ruralidade específica no âmbito das ruralidades contemporâneas, por ser defendida como

2 Este 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).

to 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.

É importante mencionar que o termo “autobioformação” apresentado no presente texto foi reorganizado por Pineau (2016) ao desmembrar 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 avaliar 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).

Nesse sentido, apresento aqui um recorte da pesquisa desenvolvida no processo de doutoramento,³ desvelando sobre processos de vida de pessoas da roça a partir de um movimento de compreensão e interpretação que considera a subjetividade dos sujeitos. Diante disso, busco compreender como a autobioformação representa condições para professores(as) que atuam em escolas da roça constituam a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência a partir da ruralidade da presença.⁴

Neste estudo, utilizo como método a pesquisa narrativa com ênfase no movimento biográfico-narrativo, associada à abordagem qualitativa, fundamentado nas bases da fenomenologia e da hermenêutica, considerando a importância de interpretar o ser em seu

contexto de vida e a partir dos sentidos que atribuem à sua condição de existir na roça. Tomo as entrevistas narrativas e as etnografias na roça como dispositivos de pesquisa. Elejo a perspectiva interpretativo-compreensiva como processo de análise das narrativas, por se colocar como possibilidade de compreensão sobre o que narram professores e professoras de escolas da roça, levando em conta seus contextos de vida.

Enveredamentos metodológicos: autobioformação e pesquisa narrativa 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

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

4 Este 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.

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 e 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. Nesse 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, revedo 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 à possibilidade de ele gerar um argumento de tese, ancorar este estudo na pesquisa narrativa, cujo foco de sua epistemo-

logia 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.

Esse 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 Connelly (2015). Esses dois campos epistêmicos são evidenciados aqui para justificar como o(a) pesquisador(a) começa sua pesquisa e vai constituindo-se nesse 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. Nesse 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).

A pesquisa narrativa se configurou como campo político e epistemológico, significando aqui possibilidades outras de um processo que inter cruzou minhas narrativas com as narrativas de professores e professoras da roça como movimento formativo centrado na perspectiva da autobioformação. A caracterização tridimensional apresentada por Clandinin e Connelly (2015, p. 85) representa como o movimento formativo se dá na pesquisa narrativa em termos e espaços:

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.

É dessa proposição de tridimensionalidade que o posicionamento epistemo-político insurge como modo de valorização de quem narra, instituindo seus aspectos a nível de individualização e de coletividade, podendo revelar seus processos de subjetividade.

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

A 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 cruzarem 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).

Nesse sentido, 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”.

Cabe ressaltar que o estudo foi desenvolvido a partir de dois momentos planejados inicialmente, levando em conta o objeto de estudo e a problemática que tomei como mote para a construção da tese desenvolvida ao longo da pesquisa, a saber: 1) mapeamento das pesquisas nos bancos de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibcit) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (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); e 2) realização de entrevistas narrativas e etnografias da roça 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 trouxe à tona como a perspectiva da autobioformação se configura oportunidade para exposição das compreensões que professores e professoras da roça têm de mundo habitado, tomando como base suas experiências de vida e formação.

A construção de etnografias da roça vai sendo constituída a partir de diário de pesquisa com narrativas, sendo complementadas com a realização de entrevistas narrativas, resultando em 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 e entrevistas narrativas se apresentaram como possibilidades para pensar narrativamente o habitar a roça e a profissão docente nesse 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.

Apresento a seguir os(as) docentes narradores(as)⁵ através de excertos das narrativas de si que são reveladas nos percursos das entrevistas narrativas.

Geni-Acauã⁶:

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,

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

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

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).

Sebastião-Acauã:

Moro em uma 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 1991 que eu comecei a 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 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).

Processos de autobioformação: movimentos de insurgências do ser-docente

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. Nesse caso, auto-formar-se com o vivido, na vida, com a vida. Autobioformação 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 possibilida-

de 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, mostra-se 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 nessas 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 vivi-

do. 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, possibilita-nos 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 nesse 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. Esse 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.

No decorrer de minha atuação como docente nos Anos 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, na qual 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 res-

peitar 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, surgiu 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 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 reencontro 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 espertão 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 29 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 em busca do que precisam. Isso se coloca como grande desafio para as famílias que habitam esses 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 es-

tudar 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.

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 pre-

sente fisicamente nessa minha roça noto que busco reunir elementos do que significam sua presença e transporte para os lugares que estou. Sinto-me 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 nesse espaço que meu modo de ser próprio e autêntico se desvela, presentificado naquilo que faço e vivo diariamente.

Preparar as coisas na roça, envolver-me 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 por que 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: 3/4 (três quartos) de farinha, 2/4 (dois quartos). Então ele usava a fração, jamais ele imaginava que estava usando fração, 1/4 (um quarto) de farinha, ele não usava aquilo. Hoje ele usa esse conhecimento na terra, ouço ele dizendo: - Mande arar minha terra, arar 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 nesse 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 nesse 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. Esses 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 al-

guns 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. Lavar 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) 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.

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 nesse 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 isso, 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 paradas⁷ 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.

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 (2010, 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.

Essa questão de descontinuidade representa muito em relação ao que conseguimos narrar com as perspectivas de futuro inter-re-

7 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.

lacionadas 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.

Enveredamentos finais

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 nesse processo. Nesse 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.

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.

Apresentar uma reflexão a respeito de como estou buscando interpretar meu per-

curso de vida e os percursos de professores e professoras da roça, a partir das transformações que são possíveis com o movimento biográfico-narrativo que é formativo e atravessado pela experiência, mostra-se 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.

É importante destacar que o processo de autobioformação se apresentou neste estudo como demarcação de proposições epistemológicas e políticas do 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, ao apresentar, a partir de minhas narrativas intercruzadas com as narrativas de vida de professores e professoras da roça, a relevância social que pesquisas a respeito da docência e experiências em contextos rurais têm na contemporaneidade.

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(as) 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.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- 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.
- 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.
- HEIDEGGER, Martin. **Ensaios 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.
- 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 Maycon de Almeida.; SILVA, Fabrício Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; 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: 4 set. 2022.
- 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.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. Tradução Claudia Berliner. v. 3. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 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.

Recebido em: 04/09/2022

Revisado em: 05/04/2023

Aprovado em: 18/04/2023

Publicado em: 29/04/2023

Charles Maycon de Almeida Mota é doutor(a) em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Educação Básica da rede municipal de ensino de Várzea do Poço (BA). Pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva (Gepei) e no Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade na Educação Básica (Diverso). *E-mail*: charlesmaycon22@hotmail.com