


HISTÓRIAS DE VIDA ENTRELAÇADAS POR CAMINHOS (AUTO)BIOGRÁFICOS

ANA MARIA ANUNCIÇÃO DA SILVA¹ , ANTONIO JOSÉ
DE SOUZA² 

RESUMO: O presente trabalho é parte de um estudo investigativo, orientado pelo segundo autor, desenvolvido no terreno da educação e alicerçado na perspectiva da pesquisa qualitativa de abordagem (Auto)Biográfica. Buscou-se analisar como as identidades e as culturas do campo/roça emergem das histórias de vida-profissão-formação das docentes que lecionam há mais de uma década no Colégio Santo Antonio, Município de Ichu/Bahia. Para o desenvolvimento do estudo, utilizou-se a Pesquisa-Ação que possibilitou o alcance dos objetivos de pesquisa. Aqui, as docentes participantes narram as trajetórias formativas, resgatando as memórias, os percursos de formação e a constituição da profissão no campo/roça. Seus relatos trazem, entre outras coisas, os aspectos significativos e simbólicos do “tornar-se docente”, ao final, testemunham a pluralidade dos saberes da roça entrelaçados às suas existências e trajetória profissional. No movimento reflexivo, possibilitado pelo estudo, as docentes viram a educação como um caminho transformador no desvelar de suas identidades e culturas, percebendo os entrelaçados das suas histórias de vida com a constituição da formação-profissão no campo/roça.

Palavras-chave: Identidades e Culturas, História de Vida, Pesquisa-ação, Pesquisa (Auto)Biográfica.

1 - Pedagoga/Assistente Social. Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XIV). Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano/Campus Serrinha). Professora da Educação Básica do município de Ichu/BA. Integra o Grupo de Pesquisa Formação, Experiência, Linguagens (FEL/UNEB). E-mail: annaichu@hotmail.com;

2 - Teólogo/Historiador. Doutor em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSal) – com período sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris). Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus IV). Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano/Campus Senhor do Bonfim). Professor da Educação Básica do município de Itiúba/BA. Integrante do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes/IFBaiano), da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e foi Pesquisador-bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) entre 2019-2022. E-mail: tonnysouza@gmail.com.

Life stories intertwined by (auto)biographic paths

ABSTRACT

The present work is part of an investigative study, guided by the second author, developed in the field of education and based on the perspective of qualitative research with an (Auto)Biographic approach. We sought to analyze how the identities and cultures of the countryside/countryside emerge from the life-profession-education histories of the teachers who have been teaching for more than a decade at Colégio Santo Antonio, in the city of Ichu/Bahia. For the development of the study, Action Research was used, which made it possible to reach the research objectives. Here, the participating teachers narrate the formative trajectories, rescuing the memories, the formation paths and the constitution of the profession in the countryside. Their reports bring, among other things, the significant and symbolic aspects of “becoming a teacher”. In the reflective movement, made possible by the study, the teachers saw education as a transforming path in the unveiling of their identities and cultures, perceiving the intertwining of their life stories with the constitution of professional training in the countryside.

Keywords

Identities and Cultures, Life's history, Action research, (Auto)Biographic Research.

A semeadura inicial

Buscamos, neste estudo, entender a profissão docente enquanto o “cultivo” que consiste no “fazer” e “refazer” de práticas cotidianas, pois, conforme Souza (2018, p. 35), “[...] a formação acontece a partir da experiência pessoal do sujeito que se entrecruza com as experiências profissionais.”. Nesse sentido, o profissional é percebido, aqui, como algo que não se desvincula dos sentidos construídos na vida pessoal; afinal, a revisitação das memórias de formação desvelou vivências para além da docência, corroborando no desenvolvimento de análises críticas e autorreflexivas sobre o passado e o presente. O início da trajetória de formação das professoras (partícipes do estudo) dá-se na escola rural que oferecia o ensino até a conclusão do primário, com “sérios inconvenientes”, visto que elas não tinham acesso aos livros, havia uma constante rotatividade de professores e infraestrutura precária ou inadequada (SOUZA, 2018). Apesar de tal contexto, tem-se o rompimento de uma ‘herança negativa’ oriunda da impossibilidade histórica em acessar a escola, realidade dos antecessores das professoras. Elas (as professoras partícipes) carregavam o histórico da não escolarização familiar, portanto, a docência é tomada como um processo baseado nas construções pessoais e culturais, além das reconfigurações históricas.

Esta investigação é parte da Pesquisa-Ação desenvolvida na Especialização em Educação do Campo vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano, *Campus Serrinha*); a partir das histórias de vida-formação-profissão de três professoras (Bessa, Chica e Raquel) nascidas no campo/roça, com tempo de magistério de 30 anos, que moraram e lecionam no campo/roça. O caminho metodológico escolhido foi o método das narrativas (Auto)Biográficas e essas permitiram estudar e compreender os sentidos, a articulação e a reflexão da história de vida-profissão-formação entrecruzada com a docência. Escolhemos debruçarmo-nos pelas dimensões pessoais e vivências cotidianas, buscando apoio na perspectiva fenomenológica. Para obter os dados, lançamos mão do dispositivo memorial de formação, por ser um instrumento autorreflexivo e formativo. Para a análise e a sistematização dos dados, utilizamos os Núcleos de Significação, dado que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 223), visam “[...] apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes [...]”. Optamos por essa análise porque sentimos a necessidade de compreender os sentidos para além das palavras.

A realização deste estudo pode ser traduzida pelas palavras de Souza (2018, p. 132-133) quando diz que: “Ser professor/a é despir dos ranços, ressignificando as tenções e angústias, despertando a fome e o processo reflexivo (pensamento: teoria e prática), [...] rumo à apropriação da emancipação em detrimento

da anestesia que compulsivamente cega.” Nesse sentido, as professoras* Bessa, Chica Baptista e Raquel de Queiroz testemunharam essa transformação, na qual a profissão docente foi se construindo nas trajetividades e nos desafios vivenciados da lavoura à docência; movimentos encharcados de sentidos e “[...] condições de produção e de apropriação do saber, visando uma ampliação da formação, uma busca por mais qualificação e reconhecimento [...]” (RIOS, 2015, p. 91).

Bessa, Chica e Raquel narram, aqui, experiências formadoras iniciadas nas escolas-casas multisseriadas até a pós-graduação; atingindo o que Josso (2010, p. 48, grifo da autora) chamou de “[...] *status* de experiência quando fazemos um trabalho reflexivo sobre elas e [...] retiramos lições de vida para continuar a aprender e a viver melhor [...]

[...]”, estimuladas pelo caminhar-para-si. É inevitável sentir-se implicada(o) às histórias dessas docentes, pois elas trazem características que coadunam com nossas histórias de vida.

Entre outras coisas, este estudo ajuda a desconstruir o ‘mito’ de que a produção de conhecimentos se dá apenas em espaços formais, afinal, as narrativas das três professoras contam-nos das aprendizagens em família, da lida da roça e também com os professores nas escolas. A força de suas narrativas (auto)biográficas demonstram que é possível viver no espaço rural com perspectivas educacionais formais, através da busca pelo direito à educação.

Percebemos que rememorar não é uma ação isenta de sentimentos e pertencimentos. O processo narrativo permitiu-nos o reconhecimento das identidades como algo não estático, como bem explica Souza, (2018, p. 58, grifo do autor), dizendo-nos que “[...] as ‘identidades’ se agitam ao vento e entre várias, algumas tremulam por nosso próprio discernimento, enquanto que outras são infladas e arremessadas por pessoas próximas, bem como distantes de todo e qualquer lugar [...]”.

O “cordão umbilical”: as identidades

A questão da identidade é tratada, aqui, sob a ótica dos estudos do professor Antônio Ciampa (1998) que, em sua obra *A estória do Severino e a história da Severina*, apresenta-nos a concepção de identidade, enfatizando-a como parte do vivido, dos tempos, dos lugares, das relações familiares e sociais. Tal perspectiva foi imprescindível para este trabalho, pois permitiu entender as identidades das docentes

* Em conformidade com os princípios éticos, os nomes das três participantes serão preservados sendo substituídos por nomes fictícios escolhidos pelas elas mesmas. A primeira delas escolheu o nome Bessa que é o sobrenome de um cordelista nordestino; ela pensou neste nome em referência ao fato do primeiro livro que ela ganhara ter sido de literatura de cordel, ela, inclusive, é cordelista. A segunda homenageou a Professora Chica Baptista, militante do Movimento Social e uma das personalidades mais importantes do MOC (Movimento de Organização Comunitária, responsável, entre outras coisas, por ministrar cursos de capacitação para docentes do campo/roça no Território do Sisal/Bahia. A última professora escolheu ser chamada por Raquel de Queiroz, importante escritora natural do Ceará, tornando-se a primeira professora a entrar para a Academia Brasileira de Letras; a escolha deu-se, também, porque ela (a participante) é apaixonada pelas letras.

enquanto metamorfoses, processos em transformação, mudança no curso da vida e ao longo das interações em sociedade. Outra perspectiva também importante refere-se ao protagonismo das mulheres, já que, por bastante tempo, estiveram fora dos relatos históricos. Por isso, além da potencialidade formativa, neste trabalho, elas, as professoras, trouxeram posicionamentos que ainda existem no âmago dos ‘silêncios’ como bem explica Michelle Perrot (2007, p. 12): “[...] gostaria de contar minha experiência, porque, sob certos aspectos, ela é significativa da passagem do silêncio à palavra e da mudança de um olhar que, justamente, faz a história”.

Nesse sentido, essa escrita mostra o movimento histórico percorrido pelas professoras Bessa, Chica e Raquel; elas que nasceram na roça – nas condições de suas épocas – por parteiras, mulheres que, com suas experiências de vida, exercem a função de obstetra em circunstâncias carregadas de simbologias, rezas, crenças, uso de folhagens e “segredos das avós”; um acontecimento que faz parte da constituição sociocultural rural. Revelando, assim, seus vínculos com a roça desde o “cordão umbilical”. Eis as falas que comprovam tal vínculo:

Professora Bessa: “[...] vim ao mundo aos 14 dias do sétimo mês do ano de 1969, pelas mãos da parteira “mãe Josefa.”. (Professora Raquel): “[...] nasci em 28/03/72 na fazenda Queimada do Morro.”. Professora Chica: “[...] nasci na Fazenda Queimada do Meio em Ichu.”. Elas são filhas de agricultores, o trabalho com a terra ocupa grande significado em suas vidas, pois, conforme pontua Souza, (2018, p. 121), são travessias intrínsecas às “[...] experiências culturais e identitárias [...]”, em outras palavras, são “entre-lugares” que desencadeiam o processo da construção de si.

Nos trechos narrativos, entre outras coisas, elas revelam aspectos concernentes às suas famílias; por exemplo, a professora Chica falou de sua família numerosa: “[...] dos nove filhos sou uma das caçula desse casal de lavradores.”. No tempo da infância de Chica, as famílias eram grandes, tanto quanto os desafios para manter os filhos bem alimentados, saudáveis e vivos. Chica, que sofreu paralisia com um ano de idade, não se recorda de ter tido acesso à vacina quando criança, mas ouviu sobre a pouca condição financeira e o tratamento recebido com a medicina natural, através das práticas alternativas de “[...] defumação, banhos e até enfaixar com taliscas de árvores e uso de folhas como a babosa, por exemplo [...]”.

O depoimento de Chica revela a necessidade do rural driblada pelo conhecimento contido nas plantas, cascas e raízes, algo muito comum e confiável para os povos do campo/roça, como destaca Malvezzi (2007, p. 57), “[...] o povo catingueiro é apaixonado pela caatinga, e ainda que precariamente, aprendeu a viver em seu ambiente [...]”. Tais cuidados e práticas de saúde atravessam o tempo e perpassam gerações, demonstrando o poder curativo dos conhecimentos tradicionais. Segundo Malvezzi (2007, p. 21), “[...] essa revolução cultural passa pela dimensão religiosa do povo local.”. Dessa forma, o ser-da-roça liga-se ao ambiente, através das experimentações empíricas que são tradições culturais, registradas aqui enquanto sentimento de pertença das professoras.

Já a professora Raquel relata a sua infância permeada pelo lazer, referindo-se aos brinquedos e brincadeiras em meio à natureza. Lazer e trabalho se emaranham, é trabalho aliado ao divertimento. Trabalho enquanto reprodução ampliada da vida, retratado enquanto momentos em que havia a junção das famílias vizinhas para os mutirões ou boi-roubado para a capina, a despalha do milho, a bata do feijão na vara, para a ranca e a domesticação da mandioca. Disse Raquel: “[...] jogava bola, subia nas árvores, comia frutas e tomava banho de chuva, pois isso era muito normal na vida das crianças da minha época [...]”. Raquel também testemunha o quanto foi difícil o preconceito sofrido por ser filha de mãe solteira e, por consequência, a companhia dos “[...] muitos medos [...] pouca vez e voz.”. Raquel conviveu com o estigma de ser filha de uma contradição para a época, isto é: mulher com filhos, sem ser casada, afinal, em geral, “[...] a mulher, mãe solteira [...] assume a guarda e o encargo dos filhos [...]” (PERROT, 1993, p. 76); recebendo a mácula de família fadada ao fracasso.

O testemunho vai ganhando diferentes contornos, conforme avança para outros episódios, pois crescer em estatura traz responsabilidades. As lembranças das professoras estão, como já se sabe, fincadas na vida no campo/roça, por isso suas narrativas, ajudam-nos na compreensão de um objeto importante para esse estudo: a educação para os filhos dos trabalhadores rurais que, como lembra Ribeiro (2010, p. 293-294), “[...] experimentam uma maior necessidade de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família.”.

Para a Educação do/no Campo/roça, o trabalho enquanto princípio educativo tem importância fundamental, tendo a agroecologia enquanto prática essencial. Nessa perspectiva, a Professora Bessa deixou exalar o sentimento de valorização, pois “[...] como filha de trabalhadores rurais que sou e me orgulho disso, comecei logo cedo a manusear algumas ferramentas, a plantar e a colher.”. A Professora Chica partilhou algo semelhante: “[...] sempre fui ativa nos trabalhos e ajudava minha mãe a manter as despesas da casa vendendo coentro, maxixe, cambucá, feijão de corda, cabacinha, quiabo e o que conseguia plantar rápido ou que fosse da época.”.

Bessa rememora sua infância entrelaçada entre o “brincar” e o “trabalhar” que começou na tenra idade, manuseando ferramentas no plantio e na colheita, inclusive, ela diz que “[...] todo mundo tinha uma enxada [...]” que identificava cada integrante da família pela espessura e tamanho. Já Chica, apesar de sua condição física, assumia o lugar de ajudante de sua mãe, colocando-se ativa nos trabalhos, contribuindo com as despesas da casa. Enfatizo, por conseguinte, o protagonismo das mulheres rurais que, como ressalta Malvezzi (2007, p. 14), “[...] submetidas desde criança, as mulheres carregam na pele, nos músculos e nos ossos, a dureza de um trabalho repetitivo e pesado [...]”.

O cotidiano infantil narrado pelas professoras ressalta uma semiótica construída na relação com o “outro” e com o lugar. O/A campo/roça é o espaço do labor, do lazer, do vivido e do concebido é, definitivamente, o local do ‘entre-lugares’, das identidades e das culturas em constante intercâmbio de

significados e valores. Por isso, considero importante lançar mão da compreensão de ‘entre-lugares’ do professor Homi Bhabha (1998, p. 27, grifo do autor) por traduzir os contornos vivos, nos quais as professoras elaboraram suas memórias nos meandros do tempo passado e presente, bem como nas relações políticas, sociais e culturais no “[...] trabalho fronteiriço [...] de passado e presente [...] como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente.”

Exemplos desse “trabalho fronteiriço” encontram-se nas experiências acerca do processo educativo dessas professoras, marcado por intermitências, chegadas e, às vezes, desistências. Marcado pelo trabalho árduo na agricultura e pela pobreza, muito embora o trabalho, como princípio da vida, proporcionou-lhes a produção da existência.

O fato é que as memórias do passado revelam o quão difícil foi para as professoras frequentar a escola. Era preciso equilibrar o tempo da roça – o que garantia a sobrevivência – com o tempo da escola – que permitia vislumbrar outras alternativas, sonhos possíveis, pois como diria Freire (1992, p. 99), “[...] o sonho é assim uma exigência ou uma condição [...]”. Contudo, a infância rural foi de descontinuidade nos estudos; assim, elas seguiram com a lida na roça e, apesar disso, o trabalho pesado não lhes tirava a leveza da vida, posto que os trabalhos na terra constituíam encontros comunitários, aprendizagens concretas, conexões reais com os mais velhos da família, transformadas em conhecimentos e em participação nas unidades familiares de produção. Encontros como o rememorado pela professora Raquel que, ao falar do milho assado no fogão a lenha, na verdade, fala de algo mais: “[...] eu me recordo dessa busca de lenha, das maravilhas que vivi na caatinga, e de quantas possibilidades nela encontrei para resistir [...]”.

Apesar do trabalho pesado e árduo na lavoura, elas não incutiram à noção de campo/roça aspectos inferiorizantes, ao contrário, enaltecem esse território e a capacidade de (re)fazerem-se e resistirem aos desafios, portanto, as professoras entenderam o campo/roça a partir da semiótica fundamental para a constituição de suas identidades e culturas. Nesse sentido, reportamo-nos a Nóvoa (1992, p. 16) quando diz que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão [...]”, ou seja, na profissão docente.

O sociólogo Bauman (2005, p. 17) admite que a identidade é um processo em transformação e não uma garantia para toda eternidade: “Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida.”. De acordo com Bauman (2005), o pertencimento das docentes ao lugar campo/roça não é uma condição dada, como se as mãos da parteira pudessem conferir uma “marca”. O pertencimento, assim como a identidade, deu-se num processo negociado no curso da vida a partir das experiências e encontros que são proporcionados.

Ao assumir um “corpo” inserido no mundo, estabelecemos “relações” com esse mundo que, inexoravelmente, repercute em nossa razão, decisão, liberdade e “consciência”; somos, diz Barbier (2002, p.

101-102), “[...] parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento [...], manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, [...] em interação na sua relação com o mundo [...]”. Assim, é possível dizer que nossas identidades e os pertencimentos são construídos na cultura e no estabelecimento dos vínculos sociais. E não fica somente por aí, pois tal concepção é complexa porque é subjetiva, exigindo a tomada de consciência de si.

São muitos os fragmentos narrativos das professoras concernentes a essa relação com os “outros” e o lugar, por conseguinte, do corpo inserido no mundo, inter-relacionando-se e tendo consciência de si. Nesse sentido, ao rememorar o passado, as docentes testemunham um presente vivo; apesar do tempo. Percebe-se isso nos trechos a seguir: “[...] a nossa alimentação vinha da roça: o feijão, a farinha, o beiju, ovos, leite, carne, frutas, verduras e hortaliças, sem contar com as invenções de nossa mãe, o caruru de palma e língua de vaca [...]”, narrou Bessa. Já Chica falou da criatividade “[...] inventando comida como o caruru da palma, vajada, molho com feijão e cebola, alimentos frescos da produção familiar, batatas, abóbora.”. Raquel enfatizou que esperava “[...] o período de inverno para sentarmos próximo ao fogão à lenha e assarmos bastante milho [...]. Na época de arranca de mandioca também era uma folia só, pois brincávamos muito de esconde-esconde.”. No entanto, no que se refere à escola no campo/roça “[...] quem duvida que, em troca do código escrito que ela ensinou, roubou a identidade, deixou os alunos com vergonha de seus pais e de seu ambiente, baixou sua autoestima?” (MOURA, 2003, p. 19). Não é para responder, mas para pensar.

Trajetórias formativas docentes

O ato de nos assumirmos como docentes no campo/roça do Semiárido nordestino revela algo que nos identifica com a resistência e a força ante as adversidades; como é possível apreender no fragmento autobiográfico testemunhado pela professora Bessa ao falar sobre a escolaridade de seus pais: “[...] meus pais não tiveram a oportunidade de estudar, apenas aprenderam a ler, escrever e calcular no antigo MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos), mas desejavam que seus filhos estudassem [...]”; demonstrando que o difícil acesso não se concentrava apenas na distância, mas na ‘dureza da vida’. Raquel, que é filha de mãe solteira, sempre viu a sua escolarização ameaçada, por isso, a lembrança da escola é recordação de “[...] um período de grandes dificuldades em minha vida”, diz a professora. Após a conquista de frequentarem uma ‘escola rural’, as professoras depararam-se com os impactos da mudança da escola da roça para a escola da cidade. O preconceito sofrido, que lhes causaram sofrimento, os apelidos que as inferiorizavam e “entrecortavam” por termos pejorativos, de escárnio e ironia conforme relata Bessa “[...] naquela época, estudantes que vinham da zona rural sofriam críticas e eram nomeados pelos colegas como de ‘tabaréu da roça’ [...]”.

Na escola da cidade, a diferença expressada pelo “ser da roça” surgiu enquanto uma diferença estabelecida “[...] por uma ‘marcação simbólica’ [...]” (HALL, 1996, p.13); representada pelo desprovimento financeiro, pela distinção na fala, pelo vestuário, pela simplicidade dos materiais escolares, em suma, pela incompreensão de suas identidades e de sua cultura do campo/roça. A escola é um lugar no qual o encontro das pessoas acontece, também, a partir de suas diversidades, pois é “[...] por meio da diferença que os sujeitos reconhecem a sua identidade [...]” (ANDRADE, 2017, p. 43). Por muito tempo, e até os dias atuais, a escola apresentou dificuldades para trabalhar com a diversidade, “sufocando”, silenciando e velando por meio da tentativa, consciente ou inconsciente, de padronização. À vista disso, Moreira e Candau (2003, p. 161) afirmam que: “A escola sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. [...] abrir espaços para diversidade, a diferença [...] constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.”. Nesse seguimento narrativo, a professora Chica compartilha a felicidade contida do pai por ela ter se tornado professora “[...] dos meus irmãos eu fui a [...] única que chegou a ser professora [...]. Os meninos haviam abandonado por conta do trabalho. [...]. Eu sempre firme e forte, vendendo o que podia [...] estudando à luz do candeeiro.”.

Os seus relatos trazem, entre outras coisas, os aspectos significativos e simbólicos do ‘tornar-se docente’ que se inicia nas vivências e nas privações experimentadas no âmbito familiar, comunitário e escolar; isto é, segundo Bauman (2005, p. 91), “[...] a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação [...]” e senso de pertencimento à vida na roça. Observemos nos fragmentos a seguir essas experimentações. A professora Bessa testemunha: “[...] estagiei [...], estudando à tarde e à noite, sob a luz do candeeiro, [...] desafiada a lecionar [...] matemática [...] tive um reconhecimento por parte [...] das pessoas com quem convivia [...]”. A docência era aspirada desde a infância pela professora Chica: “[...] o Magistério para mim foi algo que desejava, porque desde criança brincava de ensinar com as colegas imitando meus professores.”. A entrada na profissão docente enquanto a realização de um “sonho”, o cumprimento de uma expectativa. Nesse movimento, as docentes constituíram identidades nos “entre lugares” (BHABHA, 2013), por exemplo, quando conseguem a aprovação em um concurso público. “Em 1999 tive o prazer de fazer o meu primeiro concurso público, passar e melhorar, assim, as condições financeiras com melhores salários.” – disse a professora Bessa. A professora Chica também revela algo semelhante: “[...] fiz o primeiro concurso público em 1999. Batalhei muito para isso acontecer. Passei e fui chamada. [...] Ainda nesse período as perseguições políticas eram muito fortes. Fui transferida para outras escolas rurais [...]”.

No decorrer do tempo, as três professoras vivem um período de perseguições políticas tão comuns nos pequenos municípios do Brasil. Foram transferidas; passagem permeada por perseguições, ameaças e desvalorização. “Durante essa caminhada, quando tudo parece estar andando, novamente somos surpreendidos por gestão atrasada e perseguidora, afastando os concursados, alegando irregularidade” – contou a professora Chica. Fato comum para a Professora Raquel: “[...] no início de 1989 por motivos

inexplicáveis fui transferida para trabalhar em Nova Esperança e por não possuir nenhum meio de transporte acessível de minha casa até lá, perdi o emprego. Foi um ano de grandes carências.”.

Suas narrativas enfatizam desafios, resistências e lutas, como a busca pela licenciatura que se tratava de um ‘sonho’ quase impossível, conforme reflete a professora Bessa: “[...] agarrei a oportunidade iniciando, assim, a tão sonhada licenciatura em Matemática. Tive o apoio de meu esposo [...] mesmo cansada da lida do campo, a licenciatura, aumentou o reconhecimento do povo de minha terra.”. A entrada na universidade também se materializou para a Professora Chica: “[...] depois de tantas idas e vindas [...] agarrei a ideia juntamente com outros colegas [...] a licenciatura ia me dá meios para compreender e atuar no espaço escolar e na sociedade que vivo com mais empoderamento.”. O que também é conquista anunciada pela professora Raquel: “[...] a universidade foi uma conquista importante [...] a concretização de um sonho [...]. Fazer educação é acreditar numa sociedade melhor e é essa crença que me inquieta [...] e me dá força para lutar.”. Nas experiências e nos sentidos construídos, as professoras Bessa, Chica e Raquel testemunharam em – primeira pessoa – suas superações, conquistas, desafios no contexto do campo/roça que é permeado pela diversidade.

Percebemos nos relatos semelhança tamanha que, em um determinado momento, pensamos se tratar de ‘um personagem coletivo’, portanto, de voz uníssona, transitando pelos mesmos enredos, fazendo as mesmas travessias. Fazer esse percurso é trilhar um caminho formativo, diga-se de passagem, uma formação singularizada, isto porque é, conforme Josso (2008, p. 31), um “[...] processo de formação que caracteriza o percurso da vida de cada um [...] num querer e poder ser em devir [...]”. Assim, sentidos de formação foram construídos, pelas experiências formadoras na trajetória profissional: “Hoje, com trinta anos de profissão, continuo na ativa [...], sem perder a oportunidade de mostrar para os estudantes que para se chegar aonde queremos é preciso foco e determinação.” – Professora Bessa. “Nessa escola eu me encontro, [...]. Procuro motivar os estudantes a acreditarem em seus sonhos [...] a lutarem por eles. [...] projetos que valorizam o espaço rural [...] no torrão onde habitamos, suas crenças, saberes, costumes.”. – Professora Chica. “Quando comecei a trabalhar, [...] sabia que estavam diante de mim pessoas que buscavam na escola a construção de uma vida melhor.” – Professora Raquel.

Colheita e celebração final

O anfiteatro dos testemunhos das três professoras foi, majoritariamente, o rural, revelando-nos ruralidades que não mais existem e que, inclusive, “[...] foram desconstruídas, mas que, paradoxalmente, ainda estão presentes na ‘roça’[...]” (SOUZA, 2018, p. 90-91, grifo do autor). Essa constatação refere-se ao campo/roça como um rural que precisa ser visto não apenas como bucólico ou romantizado, mas como uma semiótica cheia de possibilidades. Isso posto, o campo/roça, nas narrativas, foi mais que um cenário,

foi lugar onde se revelou a docência em convivência com a produção agrícola familiar, demonstrando que “[...] antes de ser profissional o(a) docente é pessoa que nasceu em uma época, local, circunstância, aspectos que interferem em suas concepções de mundo, na produção de saberes, em suas ações [...]”. (RIOS, 2015, p. 67).

Debruçamo-nos sobre as memórias de Bessa, Chica e Raquel no esforço de investigar como a trajetória de vida reverberava na prática pedagógica e encontramos relatos de professoras comprometidas e mobilizadas com o fazer docente, mas, também, as vivências pessoais no campo/roça e os aspectos próprios da interioridade das docentes, dando-nos perspectivas outras acerca do lugar das nossas constituições pessoais a partir da representatividade das professoras enquanto mulheres da roça que chegaram à docência.

Dito isso, a metodologia da Pesquisa-Ação, vinculada às narrativas (Auto)Biográficas, permitiu-nos a inserção em uma discursividade que entende o fazer docente ligado aos contextos econômicos, políticos, identitários, étnicos, socioculturais, éticos, tecnológicos, ambientais e geográficos. Sendo assim, na socialização da vida, evidenciou-se o entrecruzamento das vivências na escola e no lugar onde elas (as professoras) nasceram, cresceram e constituíram as suas identidades docentes. Em consequência, ressaltamos o caráter formativo deste estudo, evidentemente, não no sentido de colocá-las (as professoras partícipes) na “forma”, mas em criar oportunidades para a reflexão à luz da própria história de vida; afinal, segundo Souza (2018, p. 113), “[...] a reflexão é parte substancial do processo de formação do/a docente, pois cada professor/a tem a sua marca, [...] o ato de refletir é libertador porque desperta [...] o seu pensar.”.

Logo, referimo-nos à formação pela compreensão dos saberes vindos da experiência, em vista de uma valoração de si e do outro. Trata-se, epistemologicamente falando, de um conhecimento perante a realidade no exercício da docência que, também, é influenciada pelos desafios presentes em uma região que convive com a semiaridez. Dessa forma, o trabalho discursivo deste estudo, centrado nas histórias de vida-profissão-formação das professoras Bessa, Chica e Raquel, culmina na partilha de elementos memorialísticos acerca da infância na roça; do trabalho agrícola baseado na lavoura e pecuária; das vivências na escola doméstica; das dificuldades – enquanto “herança” – passadas de pais aos filhos; das constituições familiares da roça; do desconforto no rito de passagem da escola multisseriada rural para a escola da cidade; da entrada na profissão; da precariedade das condições do trabalho docente; da formação universitária e da ausência desse processo histórico na formação docente para escolas do campo/roça; das oportunidades relatadas e encaradas como direitos necessários aos sujeitos do campo/roça e da melhoria das condições profissionais dos trabalhadores(as) da educação.

É importante destacar que abrir o “baú” das memórias foi uma deliberação das professoras na ocasião do Diagnóstico, isto é, na primeira fase da Pesquisa-Ação; algo que foi desdobrado em outras fases do processo investigação-ação-formação. Bessa, Chica e Raquel continuaram exercendo uma postura

reflexiva através das “[...] dimensões pessoais e profissionais [...] relacionados com a investigação-formação [...]” (NÓVOA, 2013, p. 13).

A formação por meio das histórias de vida escritas e partilhadas em rodas de conversa possibilitou, às três professoras, o entendimento sobre como as identidades e as culturas do campo/roça se articulam com suas práticas pedagógicas. Por isso, concordamos com Bauman (2005, p. 37) quando diz que se torna mais sensato carregar a identidade como algo “[...] leve, pronto a ser despido a qualquer momento [...]”. Foi o que aconteceu, pois, nas conversas, encontrou-se a compreensão das várias identidades que são assumidas no curso da vida, por exemplo: agricultora, filha, estudante, mulher, mãe, esposa, professora etc.

Contar as histórias de vida e ouvir as histórias das outras foi algo novo para Bessa, Chica e Raquel. Na verdade, tornou-se uma oportunidade agregadora que, até então, nunca tinha sido experimentada por conta do excesso da carga horária em sala de aula e pelo ínfimo espaço dedicado às atividades completares (ACs) que, inclusive, acontecem em dias e horários diferenciados; dificultando a efetivação de encontros formativos na perspectiva (Auto)Biográfica, implicando, entre outras coisas, “[...] na malha da conversa, [...] o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro [...]” (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Creemos que este estudo trouxe uma maior dialogicidade e aproximação entre as docentes partícipes, permitindo que fosse feita uma (auto)análise acerca do papel da docência na formação dos(as) educandos(as) – filhos e filhas de agricultores(as) do campo/roça – que têm um histórico de negação de direitos e de constantes investidas de ‘desvalorização’ de suas realidades, identidades e culturas; pois, “[...] ao narrar este momento de sua[s] vida[s], em um movimento de formação, a[s] docente[s] reflete[em] sobre o lugar que ocupam hoje nas escolas da roça, após terem acessado outros saberes e outras competências [...]” (RIOS, 2015, p. 98). Desse modo, ao final da Pesquisa-Ação, encontravam-se sensibilizadas, compelidas e mais vinculadas ao campo/roça e à constituição de suas profissionalidades.

Assim, a docência no campo/roça para Bessa, Chica e Raquel foi ressignificada a partir da vocalização das suas histórias de vida; ganhando novos olhares, novas percepções e o reconhecimento de suas profissionalidades. Por isso, consideramos que este estudo aponta caminhos formativos possíveis, afinal as protagonistas fizeram um trabalho sobre si mesmas a partir de algo que todos nós temos: memória; narrando as histórias de suas vidas, enquanto trabalham nelas (PASSEGGI, 2008, p. 43). Nesse sentido, utilizar as histórias de vidas na formação é apoiar-se numa abordagem centrada no ‘sujeito aprendente’ que, se apropriando das experiências e aprendizagens, forma-se na mutualidade destas com a vida (JOSSO, 2010).

Dessarte, é possível pensar a formação docente e o trabalho pedagógico a partir da diáde experiência-sentido. A significância deste estudo está, exatamente, na compreensão enfática das docentes como ‘entes’ que aprendem no ato de ‘narrar-se’, renovando o vigor. Logo, não há como negar o poder formativo da narração de-si.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2022.
- ANDRADE, Vivian Santos. **Exercício da docência na formação de professores: identidades docentes no município de Cansanção Bahia**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, Bahia, 2017. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/bitstream/20.500.11896/835/1/ViviaTFCC.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- CIAMPA, A. da C. **A Estória do Severino e história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Tradução de Guacira L. Louro e Tomaz da Silva. Porto Alegre: Faculdade de Educação UFRGS, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- MALVEZZI, Roberto. **Semiárido: uma visão holística**. Brasília: CONFEA, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(as): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.
- MOURA, Abdalaziz de. Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA). *In: BAPTISTA, Francisca. Maria; BAPTISTA Naidson. Quintela (Orgs.). Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, Bahia: MOC; UEFS; (Pernambuco); SERTA, 2003, p. 17-27.
- NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. *In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, Lisboa: Porto Editora, 2013.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 43-61.
- PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michele. O nó e o ninho. **Revista Veja**, 25 anos: reflexões para o futuro. São Paulo, 1993. p. 75-81.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês trabalho e educação**. Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/afins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão Docente na Roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SOUZA, Antonio José de. **O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira**: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas. Curitiba: Editora CRV, 2018.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2001.

Informações do Artigo

Recebido em: 10/09/2022
Revisado em: 29/09/2022
Aceito em: 06/10/2022
Publicado em: 20/11/2022

Conflitos de Interesse: Os autores declaram não haver quaisquer conflitos de interesse referente a este artigo.

Contribuição dos autores:

Autor 1 – Idealização da proposta, escrita e revisão final.
Autor 2 – Idealização da proposta, escrita e revisão final.

Como citar este artigo

Silva A. M. A. da; Souza A. J. de, (2022). Histórias de vida entrelaçadas por caminhos (auto)biográficos. **Revista Macambira**, 6(1), e061019.
<https://doi.org/10.35642/rm.v6i1.733>

Licença:



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International .

Article Information

Received on: 10/09/2022
Revised on: 29/09/2022
Accepted on: 06/10/2022
Published: 20/11/2022

Conflict of Interest: No reported.

Authors' contribution:

Author 1 – Ideation of the proposal, writing and final revision.
Author 2 – Ideation of the proposal, writing and final revision.

How to cite this article

Silva A. M. A. da; Souza A. J. de, (2022). Life stories intertwined by (auto)biographic paths. *Revista Macambira*, 6(1), e061019.
<https://doi.org/10.35642/rm.v6i1.733>

License:



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.