

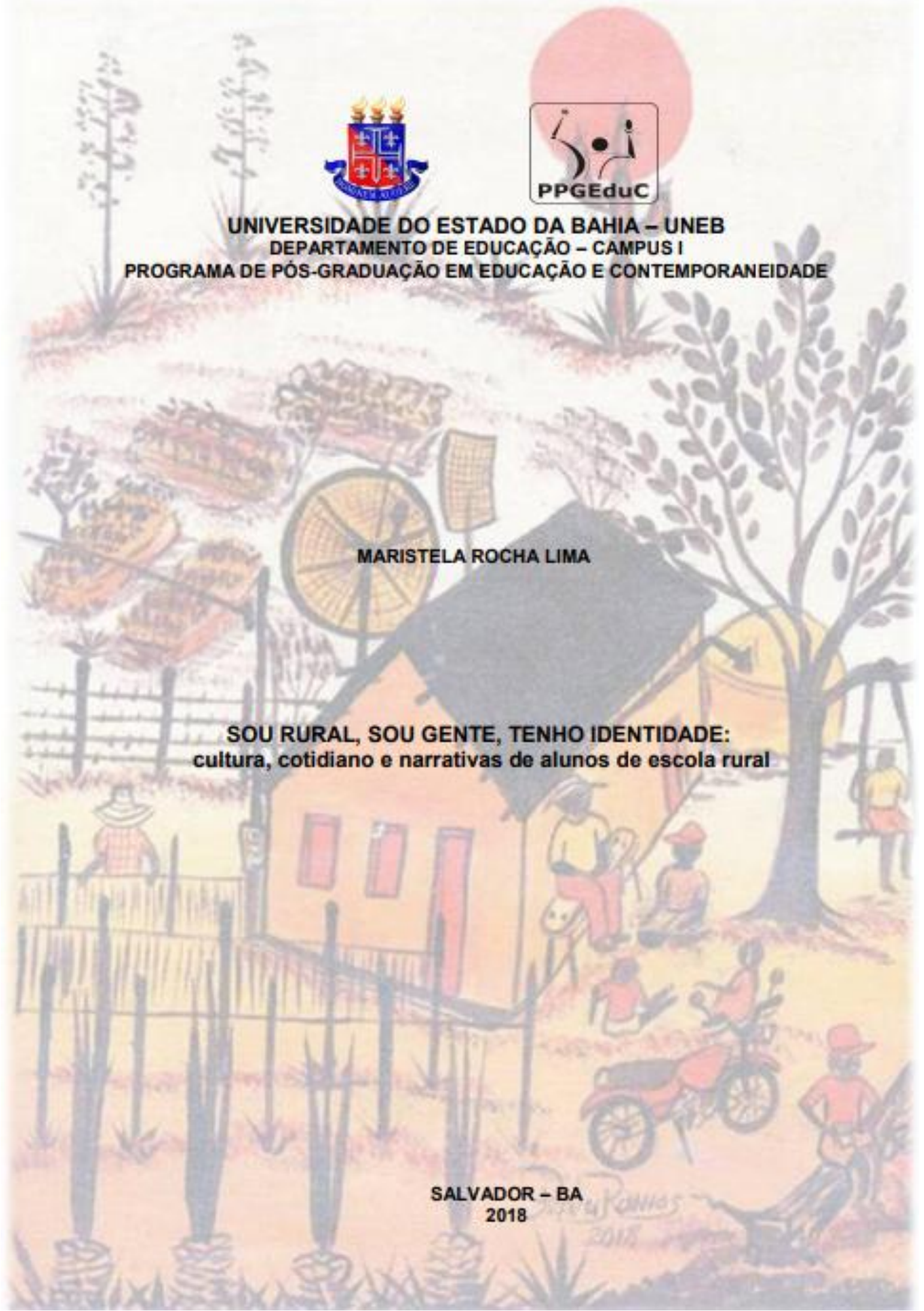


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

MARISTELA ROCHA LIMA

SOU RURAL, SOU GENTE, TENHO IDENTIDADE:
cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural

SALVADOR – BA
2018



MARISTELA ROCHA LIMA

**SOU RURAL, SOU GENTE, TENHO IDENTIDADE:
cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, para obtenção do Título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR – BA
2018**

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Lima, Maristela Rocha.

Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural: / Maristela Rocha Lima.-- Salvador, 2018.

214 fls : il.

Orientador: Elizeu Clementino de Souza Coorientador: Elizeu Clementino de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Identidades culturais. 2. Cultura escolar. 3. Experiências cotidianas. 4. Pesquisa (auto)biográfica. I. Souza, Elizeu Clementino de II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

Autorizo a reprodução parcial ou total desse relatório de pesquisa para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

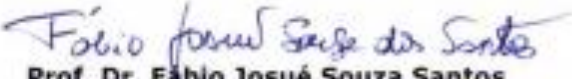
TERMO DE APROVAÇÃO

**SOU RURAL, SOU GENTE, TENHO IDENTIDADE: CULTURA,
COTIDIANO E NARRATIVAS DE ALUNOS DE ESCOLA RURAL**

MARISTELA ROCHA LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 22 de março de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil


Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil


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

Sou feita de retalhos

Pedacinhos coloridos de cada vida
que passa pela minha
e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato,
vou ficando maior...
em cada retalho, uma vida, uma lição,
um carinho, uma saudade...
que me tornam mais pessoa,
mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz
de pedaços de outras gentes
que vão se tomando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos,
finalizados...
haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês,
que fazem parte da minha vida
e que me permitem engrandecer minha história
com os retalhos deixados em mim.
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos
e que eles possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho,
possamos nos tornar, um dia,
um imenso bordado de “nós”.

(PIZZIMENTI, 2013)

Dedico este trabalho a
Adolfo Rocha, avô querido, a quem muito amo e admiro.
A José Acelino de Lima e a Marilene Rocha,
que me possibilitaram nascer e encontrar
em mim motivações para nunca desistir.
À Valentina e Elisa Victória, que me ensinam a ser mãe.

AGRADECIMENTOS

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.*

(GONZAGUINHA, 1982)

Considero a gratidão um dos sentimentos mais nobres que uma pessoa pode manifestar ao outro, assim como a concepção do pleno reconhecimento, valorização e retribuição de um gesto, atitude, auxílio realizado por uma pessoa em favor de outra.

Dizer obrigada, às vezes, não é suficiente para manifestar tamanha gratidão às pessoas que nos momentos mais importantes e desafiadores da minha vida foram compreensivas com minha “ausência”, me estendendo a mão amiga, me oferecendo um abraço, um sorriso, uma palavra de apoio, encorajamento e/ou conforto, um amparo, uma orientação... Por reconhecer que apenas dizer *muito obrigada* não é suficiente, então, faço aqui o registro de minha eterna gratidão.

Ao maravilhoso *Deus*, o qual me concedeu o dom da vida, a capacidade de sonhar e a permissão para a realização de mais uma conquista em minha vida. O Deus no qual deposito diariamente minha confiança, reconhecimento e agradecimento por todas as conquistas a mim concedidas; por todos os momentos felizes e, por que não os tristes e turbulentos também, pois foram nestas situações que talvez eu tenha aprendido a superar muitas limitações, construindo, assim, conhecimentos e adquirindo sabedoria para lidar com as situações adversas que a vida e a pesquisa nos impõem. A este *Deus* tão espacial para mim, o meu muito obrigada e *minha* eterna gratidão.

Aos *meus familiares* – filhas, esposo, pai, mãe, irmãs, irmãos e sobrinho –, pela compreensão, dedicação, encorajamento e apoio ilimitado e incondicional quando, em muitos momentos, precisei me ausentar de nossos momentos em família. Mãe e irmãos, aquela frase pronunciada por vocês quando fui aprovada no mestrado “*vai, nós te ajudaremos*” foi então o maior, um dos maiores incentivos que tive para enfrentar este desafio, pois sabia que minhas filhas estavam sendo muito bem cuidadas por vocês. Aproveito e aqui registro que Valentina e Elisa Victória foram os maiores incentivos e inspiração que tive ao longo deste percurso formativo.

Ao meu orientador, *Professor Elizeu Clementino de Souza*, por ter acreditado e confiado em mim, sendo singular em minha vida enquanto pessoa-professor-orientador que me permitiu crescer junto. Obrigada pela escuta, encorajamento e aprendizagens que me possibilitaram *ascender* enquanto pessoa e profissional, assim como o acolhimento, o carinho, a preocupação e o cuidado que me permitiram amadurecer e galgar por caminhos e lugares até então inimagináveis, sendo para minha vida uma constante fonte de inspiração.

Aos *Professores da banca examinadora* – *Jane Adriana Rios, Jussara Portugal e Fabio Josué Souza* –, por terem aceitado este convite, disponibilizando-se a dedicar o precioso tempo de vocês a este trabalho, fazendo significativas inferências, contribuições, sugestões de leituras que me possibilitaram caminhos para a consolidação desta escrita.

Aos *alunos rurais* – *Ackles, Amanda, Isabela, Joana, Lúcia, Mateus, Rafael e Rebeca* –, colaboradores desta pesquisa e familiares que permitiram a participação destes neste enredo, no qual as histórias de vida foram traduzidas em palavras, revelando sentidos e significados *do* ser rural. Meninos e meninas que confiaram a mim a história de suas vidas, aventuras, segredos e sonhos, sendo assim coautores

e protagonistas desta investigação, possibilitando-me não apenas a escrita deste enredo narrativo, mas também traçar um perfil do processo de construção de identidade de alunos rurais em meio a uma sociedade dita globalizada. Obrigada pela disposição, carinho e acolhimentos de vocês e de seus familiares.

À *Letícia Rocha*, a quem tenho como filha e muito a agradecer. Você com sua disponibilidade e dedicação, cuidando, fazendo companhia, aconselhando e assumindo compromissos na dimensão formativa de minhas filhas nos momentos que estive ausente. A você, Letícia, meu merecido reconhecimento e minha gratidão.

Aos meus demais *familiares* e *amigos* que continuamente me incentivavam com sorrisos, abraços e palavras encorajadoras. Que sabendo de minhas limitações para estar junto com vocês em alguns momentos, sempre se mostravam compreensivos e solidários através de mensagens e *emoticons* de carinho e incentivo a continuar. A todos vocês que compreenderam minhas ausências e distanciamentos decorrentes deste momento formativo, todo o meu carinho e afeto.

À *amiga Joana Nuñez* e *familiares* que me acolheram em sua casa e vida, me amparando como em casa e braços de mãe. Obrigada pelo zelo e por nossas saudáveis e enriquecedoras conversas que muito me ensinaram sobre a vida. Para vocês, faltam-me palavras, mas sobra-me um enorme sentimento de gratidão.

Às *amigas Jussara Portugal* e *Simone Oliveira* que sempre me acolheram em suas vidas e casas. Pessoas afetuosas que me ensinaram muito sobre ser professora e a desvendar alguns enigmas da ciência geográfica em nossos momentos de diálogos e socialização do conhecimento. A vocês amigas eternizadas nas escritas do enredo de minha vida, todo o meu apreço, admiração e agradecimento.

Às *amigas Elisângela Lima, Roseane Mota, Manuela Evangelista* e *Bernadete Fraga*, que nos momentos mais angustiantes provocados pelas dúvidas, incertezas e cansaço físico e mental, vocês sempre tinham uma palavra amiga, uma sugestão que muito me ajudava a recompor as ideias. A vocês, amigas, o meu reconhecimento *de o quanto* foram importantes as palavras, sugestões, abraços e carinhos, pois não *tenho como expressar* o quanto nossa amizade é importante para mim.

Às *professoras inspiradoras – Teresinha Oliveira, Elza Pereira, Joana Angélica Lima, Sandra Souza* – que, com jeito especial de serem professoras, despertaram em mim inquietações e incentivos a nunca desistir dos objetivos, a escrever minha história de superação e realização profissional. A vocês que me ensinaram, principalmente, através do exemplo, o meu muito obrigada.

À *Família Leandro Gonçalves da Silva* que representa uma extensão de minha vida e de minha casa. São mais de 13 anos trilhando estradas vicinais para cotidianamente estar com vocês alunos e colegas de trabalho tão amorosos e dispostos a estarem sempre contribuindo para o “mundo” das pesquisas acadêmicas. Na pessoa de *Josemar Araújo*, atual diretor da Escola Leandro Gonçalves da Silva, meu muito obrigada por colaborar com o processo formativo dos colegas de profissão. Na pessoa do professor *Olímpio Costa*, agradeço aos colegas

professores que sempre estiveram dispostos a participar e colaborar com qualquer atividade em detrimento do crescimento intelectual dos alunos e colegas de profissão. Na pessoa de *Edileuza Freitas*, dedico meu apreço e agradecimento a toda equipe de apoio que, através do trabalho diário, mobilizam e colaboram para o acontecer do fenômeno educativo na ELGS. E, por fim, agradeço a *todos os alunos* que compõem esta grande família, estando sempre dispostos a ajudar e colaborar com a escola e com o crescimento profissional dos professores. A todos vocês, minhas sinceras afeições e reconhecimento da importância que cada um tem para minha formação profissional e para esta conquista.

Aos amigos da Escola de 1º Grau Luiza Cecília, por também se configurarem uma extensão de mim e de minha família consolidada pela amizade, parceria e conquistas pessoais e profissionais que representam uma linda e harmoniosa história. Os nossos momentos de partilha, de produções e de risos são marcas que o tempo não apagará, pois foram cravadas na rocha do respeito, representando uma linda relação de afeição e de trabalho construídos ao longo destes também 13 (treze) anos.

Às Secretarias de Educação dos municípios de Conceição do Coité e Barrocas, por cooperaram e viabilizarem através do reconhecimento e incentivo a qualificação profissional de seus educadores, mostrando-se comprometidas e disponíveis a colaborarem com a realização desta pesquisa.

Sou muitíssimo agradecida a todos vocês e, não tendo outra maneira de retribuir tanto carinho, dedicação, ajuda e amor, destino estas páginas de escritos a vocês, pessoas tão queridas e especiais para minha vida.

LIMA, Maristela Rocha. **Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural.** Dissertação (Mestrado em Educação). 214f., Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar dimensões relacionadas ao processo de construção de identidades culturais de alunos rurais, a partir dos sentidos e significados atribuídos às experiências contextuais do lugar onde vivem. A questão que mobiliza o estudo volta-se para a compreensão das maneiras como os alunos do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) da Escola Leandro Gonçalves da Silva – povoado de Amorosa, Conceição do Coité, sertão da Bahia – constroem suas identidades culturais, enquanto sujeitos de contextos rurais. Ancorada em pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da abordagem (auto) biográfica, tendo como dispositivos da pesquisa a escrita de diários reflexivos, através dos quais os alunos narravam experiências do/sobre o cotidiano e a entrevista narrativa, com o objetivo de compreender dimensões relacionadas às subjetividades. O processo de análise, interpretação e compreensão das narrativas foi realizado em consonância com a perspectiva interpretativa-compreensiva, sistematizada por Souza (2006b), numa perspectiva de leitura em três tempos – tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. A partir das itinerâncias, desafios e práticas culturais experienciadas cotidianamente pelos alunos colaboradores, a pesquisa evidencia como estes sujeitos pensam o lugar e o modo de vida, assim como os desafios e influências advindas de outros contextos – cidade e a sociedade globalizada – que os possibilitam refletir sobre as escolhas e, conseqüentemente, o processo de construção das identidades culturais em contexto rural. Reflexões e sínteses conclusivas sobre os modos de ser e viver destes alunos, suas interações cotidianas nas interfaces entre disposições familiar-local-escolar-global proporcionam empoderamento intelectual, pessoal e cultural, a partir de conhecimentos e aprendizagens que os fazem ter orgulho de si, projeções para planejar e buscarem a realização dos sonhos e desejos de (re)escrita de si e da própria vida, a despeito das condições adversas a que estão submetidos.

Palavras-chave: Identidades culturais; Ruralidades; Cultura escolar; Experiências cotidianas; Pesquisa (auto)biográfica.

LIMA, Maristela Rocha. **Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural.** Dissertação (Mestrado em Educação). 214f., Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The research analyzes the dimensions related to the process of construction of cultural identities of rural students, from the feelings and meanings attributed to the contextual experiences of the place where they live. The question that mobilizes the study turns to the understanding of the ways in which the students of Elementary School (6th and 7th years) of the School *Leandro Gonçalves da Silva – village of Amorosa, Conceição of Coité, sertão da Bahia* – construct their cultural identities, as subjects of rural contexts. Anchored in epistemological and theoretical-methodological assumptions of the qualitative research and the (auto) biographical approach, using as a research device the writing of reflexive diaries, through which the students narrated experiences of / about daily life and the narrative interview, with the objective of understanding dimensions related to subjectivities. The process of analysis, interpretation and understanding of narratives was accomplished out in accordance with the interpretative-comprehensive perspective, systematized by Souza (2006b), in a perspective of reading in three times - time to remember, to narrate and to reflect on the lived. The research shows how these subjects think about the place and way of life, as well as the challenges and influences that come from other contexts - city and globalized society - that allow them to reflect on the itineraries, challenges and cultural practices experienced daily by the collaborating students helping them to reflect about their choices and, consequently, the process of constructing cultural identities in a rural context. The conclusive reflections and synthesis on the ways of being and living of these students, their daily interactions in the interfaces between family-local-school-global dispositions provide intellectual, personal and cultural empowerment, based on knowledge and learning that make them proud of themselves, projections to plan and seek the fulfillment of the dreams and desires of (re) writing about themselves and their lives, despite of the adverse conditions to which they are subjected.

Keywords: Cultural identities; Rural context; Ruralities; Daily experiences; Search (auto) biographical.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passadiço	Capa
Figura 2 – Inspirações teóricas	18
Figura 3 – Território de Identidade do Sisal/BA	26
Figura 4 – Rascunhos de mim	30
Figura 5 – Desafios do caminhar	55
Figura 6 – Retratos da ELGS	75
Figura 7 – ELGS – Povoado de Amorosa, Conceição do Coité/BA	76
Figura 8 – Localidades onde moram dos alunos da ELGS	77
Figura 9 – Lugares dos alunos	91
Figura 10 – Representações culturais dos alunos	135
Figura 11 – Ornamentação da Praça de Bandiaçu, São João 2017	168
Figura 12 – Perspectivas...	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades de análise temática	73
Quadro 2 – ELGS – matrículas 2017	83
Quadro 3 – Cartografias biográficas: alunos colaboradores	87
Quadro 4 – Produção agropecuária – Conceição do Coité/BA – 2015	98

LISTA DE SIGLAS

APAEB – Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAF – Currículo, Avaliação e Formação

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CAT – Conhecer, Analisar e Transformar

CEB – Colégio Estadual de Bandiaçu

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COOAFES – Cooperativa dos Agricultores Familiares e Grupos de Empreendimentos Solidários

DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica

EAOS – Escola Arlindo Olimpio da Silva

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEDB – Escola Ezequiel Dias Barreto

EFA – Escola Família Agrícola

EJLO – Escola José Laudelino de Oliveira

ELGS – Escola Leandro Gonçalves da Silva

EMMMR – Escola Maíse Mascarenhas das Mercês Resedá

EPD – Escola Pedro Damasceno

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FATRES – Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia

GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ID – Bolsista de Iniciação a Docência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MOC – Movimento de Organização Comunitária

PIBID – Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência

PNDSTR – Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNHR – Programa Nacional de Habitação Rural

PIB – Produto Interno Bruto

PPGEduC – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

PPP – Projeto Político Pedagógico

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

SIM – Serviço de Inspeção Municipal

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SINTRAF – Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIS – Território de Identidade do Sisal

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: escritos sobre a pesquisa	18
2. HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA RURAL: memórias, percursos e experiências	30
2.1 Como cheguei até aqui: trajetórias de vida e formação no contexto rural	33
2.2 Ser mulher-professora rural: tecendo uma história de si	46
2.3 Docência em escolas rurais: uma escolha	49
3. DISPOSIÇÕES METODOLÓGICAS: olhares sobre a pesquisa	55
3.1 Abordagem (auto)biográfica: potencialidades epistemológicas	56
3.2 Diários e entrevistas narrativas: fontes da pesquisa	62
3.3 As narrativas: análise compreensiva-interpretativa em três tempos	71
3.4 Escola Leandro Gonçalves da Silva: o lugar da pesquisa	74
3.5 Os alunos rurais: cartografia biográfica	86
4. OS ALUNOS E SEUS LUGARES: histórias de vida e percursos formativos	91
4.1 Lugar: onde a vida acontece	92
4.2 Rural e urbano, diálogos que potencializam lugares: reflexões sobre Conceição do Coité	96
4.3 Povoado de Amorosa: o lugar de Isabela	102
4.4 Povoado de Morro: o lugar de Rebeca, Mateus e Amanda	105
4.5 Fazenda Queimada do Félix: o lugar de Rafael	116
4.6 Fazenda Miguel: o lugar de Joana	121
4.7 Fazenda Algodões: o lugar de Lúcia e Ackles	125
5. A VIDA EM CONTEXTOS RURAIS: experiências temporais e identidades culturais	135
5.1 O rural na contemporaneidade: algumas considerações	136
5.2 Identidades culturais e cotidiano: tecendo reflexões	139
5.3 Infância: memórias e experiências formativas	144
5.4 Adolescência: memórias e identidades em construção	152
6. (IN)CONCLUSÕES: o que ficou por dizer – reflexões e perspectivas futuras	175
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	198
Apêndice A – Mapeamento de pesquisas – Teses e Dissertações Banco de Dados da CAPES no período de 2010-2017	199
Apêndice B – Referências das Teses e Dissertações Banco de Dados da CAPES – 2010 a 2017	201
Apêndice C – Carta de Cessão	202
Apêndice D – Termo de Compromisso do Pesquisador	203
Apêndice E – Termo de Autorização da Instituição Coparticipante	204

Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	205
Apêndice G – Termo de Confidencialidade	208
Apêndice H – Termo de autorização de uso de imagem de obra de arte	209
Apêndice I – Tela Passadiço	210
Apêndice J – O que ficou por dizer...	211

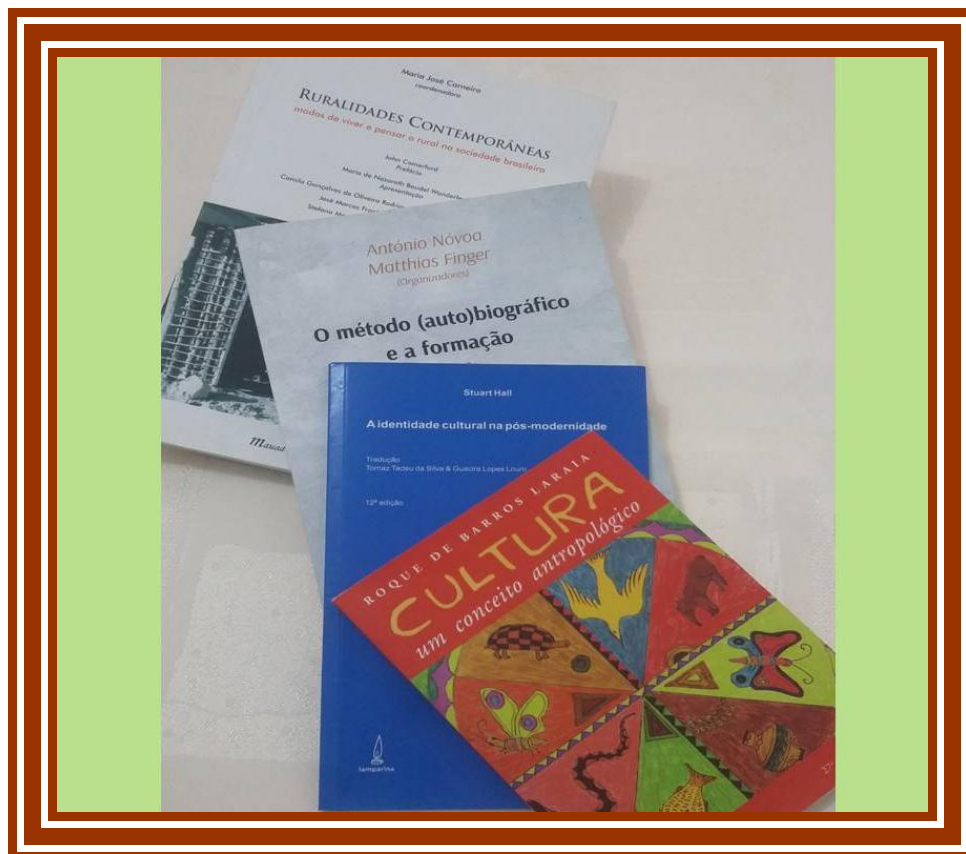


Figura 2: Inspirações teóricas
Fonte: LIMA, Maristela Rocha, 2018

1. INTRODUÇÃO: escritos sobre a pesquisa

Se o poeta marinheiro
 Canta as belezas do mar,
 Como poeta roceiro
 Quero o meu sertão cantar
 Com respeito e com carinho.
 Meu abrigo, meu cantinho,
 Onde viveram meus pais.
 O mais puro amor dedico
 Ao meu sertão caro e rico
 De belezas naturais.

(ASSARÉ, 2011, p. 233-234)

A escrita desta dissertação é resultado de muitas itinerâncias, percursos e experiências que me levaram ao encontro de pessoas que me ensinaram a compreender a vida rural para além do que eu vivi, para além de uma história única, pois me revelaram como ser rural em meio a uma sociedade globalizada e em um contexto escolar assinalado por políticas educacionais urbanocêntricas. Esta pesquisa narra histórias de pessoas que apresentam modos de conceber a vida em lugares marcados por sentidos e significados que reverberam no processo de constituição de si, evidenciando “maneiras de caminhar” (CERTEAU, 1998, p. 35) que revelam como estão construindo suas identidades culturais em meio a uma sociedade intensamente marcada pelos processos de globalização, industrialização e urbanização.

Inspirada nos dizeres de Joyner e Dettling (1989, p. 279) defensores da concepção de que “para compreender plenamente uma cultura, deve ser um produto dessa cultura”¹ e nos versos de Patativa do Assaré, quando afirma que “pra gente cantá o sertão, precisa nele morá” (2011, p. 26), tomo como inspiração minha condição de moradora, estudante e professora rural, configurando-se como elementos que possibilitaram a delimitação do objeto desta pesquisa. Busco, assim, analisar dimensões relacionadas ao processo de construção da identidade cultural de alunos rurais, a partir dos sentidos e significados atribuídos às experiências contextuais dos lugares onde vivem.

Coaduno com a concepção de que a história de minha vida foi um elemento inspirador e provocador no processo de compreensão dos lugares e dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, assim como as concepções, representações, sentidos e significados do cotidiano e de culturas presentes nas narrativas dos alunos, reverberando na construção de identidades culturais, aqui compreendidas a partir dos estudos de Hall (2015) e Silva (2014).

O processo de investigação das histórias de vida do outro como dimensão de autopesquisa, a partir da história de minha vida, gerou movimentos diversos, na medida em que “quem pesquisa acaba por se ouvir e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho da construção dos conhecimentos” (EGGERT, 2004, p. 551), de investigação e compreensão de si e do outro.

¹ Texto original: In order to fully understand a culture, one must be a product of that culture (Joyner e Dettling, 1989, p. 279).

Esta pesquisa centra-se, então, em cinco disposições que foram significativas no meu processo de constituição pessoal e profissional, assim como mobilizadoras do desejo de desenvolvê-la. A primeira configura-se nas experiências vividas ao longo do curso de Licenciatura em Geografia, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia² (UNEB), Campus XI, Serrinha (2006 a 2010) como ação propulsora para chegar até aqui, assim como a gênese para a realização desta investigação. As experiências de escrita de memoriais e de narrativas reflexivas, no âmbito dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ministrados pela professora Dra. Jussara Fraga Portugal, implicaram o amadurecimento intelectual e pessoal, através dos quais aprendi a reconhecer a importância de minha história de vida e trajetórias formativas para a constituição de diferentes e articuladas identidades.

A realização da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação destaca-se como importante experiência formativa e de relevância para escritos futuros, uma vez que pesquisei o contexto do ensino de Geografia em escolas rurais/do campo do município Conceição do Coité. Esta pesquisa apresentada ao Departamento de Educação, Campus XI/UNEB/Serrinha, intitulada *Educação do campo em Conceição do Coité: entre o que se diz fazer e o que se faz*, teve como principal objetivo analisar a concepção de ensino de Geografia presente no currículo das escolas rurais/do campo no referido município.

A segunda disposição está relacionada ao meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), UNEB/Campus I como aluna especial e, posteriormente, como aluna regular e pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), possibilitando a vinculação desta investigação à pesquisa *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* – PPGEduC/UNEB/Campus I – contando com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014. A pesquisa é desenvolvida através de uma rede colaborativa acadêmico-científica entre a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, a

² A UNEB foi criada em 1983, sendo a maior instituição pública de ensino superior multicampi das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Está presente geograficamente em todas as regiões do Estado da Bahia, estruturada no sistema multicampi.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), em parceria com os seguintes grupos: Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso/UNEB); Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB); Currículo, Avaliação e Formação (CAF/UFRB); Observale/Observatório da Educação do Campo no Recôncavo e Vale do Jiquiriçá/BA (UFRB); e o Laboratório Experice (Universidade de Paris 13/Paris 8).

A terceira disposição está relacionada a minha história de vida pessoal: nasci e moro em contextos rurais, onde também experientei, na condição de aluna o cotidiano e as singularidades da escola rural, assim como na condição de professora desde 1999. Sobre minhas experiências rurais na infância/adolescência, destaco as memórias escolares, as brincadeiras, as interações com pessoas mais experientes (pais, tios, avós) no convívio familiar e comunitário que contribuíram para a construção de minha identidade cultural enquanto estudante, moradora e professora rural.

A quarta disposição implica-se com a minha história de vida profissional: como professora de escolas rurais, licenciada em Geografia e mestranda em Educação e Contemporaneidade, percebo o quanto minha dimensão profissional é marcada por inúmeras itinerâncias e situações experienciais relacionadas à minha história de vida e aos desafios por elas impostas. Os caminhos pelos quais trilhei: morar em uma comunidade rural, cursar uma licenciatura em Geografia/UNEB/Campus XI/Serrinha, trabalhar em escolas rurais foram/são experiências que contribuem significativamente para a (re)construção de minhas identidades. Continuar morando e trabalhando nas mesmas localidades e estudar na UNEB/Campus I/Salvador é algo bem desafiador. Neste contexto, ser professora rural é um constante desafio, pois exige a realização de muitos deslocamentos geográficos, culturais e sociais, além de práticas metodológicas que oportunizam conhecer as histórias de vida dos alunos, a exemplo das rodas de conversa, escrita de textos narrativos, relatos de experiências, ou seja, metodologias que possibilitam adentrar o universo das histórias de vida dos alunos. Uma importante prática desenvolvida neste contexto foi o projeto intitulado *Minha história, minha vida*:

*identidade cultural de sujeitos da roça*³ que intencionou proporcionar aos alunos refletirem sobre as histórias de vida pessoais no contexto da vida rural, assim como pensarem sobre suas identidades culturais. No contexto da realização desta prática foi que nasceu a ideia matriz para a escrita do projeto que me possibilitou adentrar no PPGEduC e realizar esta investigação.

A quinta disposição explica-se pela potencialidade investigativa do objeto desta pesquisa. Neste contexto, destaco três pontos que considero importantes para a especificidade desta pesquisa: o primeiro é a relação entre as experiências do cotidiano e os sentidos que os alunos atribuem ao seu lugar de vivência; o segundo é a abordagem geográfica que será empreendida neste trabalho, pois faz-se necessário enveredar por importantes conceitos como o de lugar e de rural, os quais são apresentados e discutidos no contexto da ciência Geográfica, numa abordagem fenomenológica. O terceiro ponto é o caráter insólito que tem esta pesquisa, por apresenta em seu contexto um conjunto de elementos e categorias articulados e pouco comuns em pesquisas educacionais no Brasil, adquirindo, assim, significativa relevância social contemplando questões que perpassam pela visibilidade das escolas e alunos rurais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, assim como reflexões sobre o modo de ser e viver, conhecimentos empíricos e valores presentes na cultura rural envolta e interagindo com culturas ditas globais.

Para tanto, a construção do estado da arte objetivou conhecer estudos já desenvolvidos sobre temáticas que se assemelham ao objeto central desta pesquisa, no que se refere a categorias como construção de *identidades culturais*, *cotidiano*, *alunos rurais*.

O estado da arte foi desenvolvido a partir de pesquisas realizadas na Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), considerando o recorte temporal de 2010 a

³ A opção por este projeto aconteceu após a realização da dinâmica intitulada *Para quem você tira o chapéu* (fazendo referência ao quadro do programa de apresentador televisivo Raul Gil), a qual objetivou proporcionar a integração e descontração da turma no início do ano letivo de 2015 na Escola Leandro Gonçalves da Silva, localizada no Povoado Amorosa, Conceição do Coité-BA. A partir desta dinâmica, constatei que a maioria dos alunos das turmas de 7º ano demonstrou estar envergonhada ao se olharem no espelho e de assumirem sua identidade de morador e aluno rural. A partir desta constatação, elaborei e desenvolvi com as turmas o referido projeto, no qual os alunos tiveram a oportunidade de refletirem sobre suas identidades culturais, tendo a oportunidade de (re)significarem suas histórias de vida. Durante o desenvolvimento do projeto, inúmeras foram as atividades realizadas – rodas de conversa, palestras, atividades de campo, apresentações culturais – que objetivaram contribuir para uma reflexão crítica dos alunos sobre temáticas como identidade, cultura, lugar e contexto rural.

2017, tendo a educação enquanto área de conhecimento pesquisada, a partir de três descritores e/ou palavras-chave: “identidade rural”, “identidade cultural de estudantes rurais” e “identidade cultural de alunos rurais”.

Para o primeiro descritor “identidade rural” foram encontradas quatro referências – três dissertações e uma tese – que contemplavam estudos na área educacional, porém apresentando diferentes abordagens. Das quatro pesquisas encontradas, uma investigava a prática de professores de Geografia em escolas rurais (PORTUGAL, 2013); duas das dissertações pesquisavam alunos do curso técnico agrícola, perpassando por discussões sobre campo e lutas sociais (JESUS, 2017; SILVA, 2011) e, por fim, a quarta pesquisa investigou o processo de construção de identidade de alunos rurais que estudam na cidade (SILVA, 2015), sendo o locus da pesquisa apenas a escola, não contemplando a dimensão formativa e outros lugares de vivência do aluno.

O segundo descritor utilizado foi “identidade cultural de estudantes rurais”, obtendo como resultado apenas um trabalho (VASCONCELOS, 2010) apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, tendo como conceitos norteadores a identidade cultural rural/ribeirinha, práticas pedagógicas e a diversidade cultural. O locus da pesquisa foi uma escola rural que atende alunos rurais e ribeirinhos, sendo que os sujeitos colaboradores foram professores e alunos das turmas de 8ª série (atual 9º ano).

Utilizando o descritor que melhor representa minha pesquisa, “identidade cultural de alunos rurais”, nenhum trabalho foi encontrado e, por mais que ele se assemelhe à categoria “identidade cultural de estudantes rurais” desenvolvida por Vasconcelos (2010), as pesquisas diferem-se em alguns pontos: o primeiro diz respeito ao conceito de identidade cultural rural, enquanto que eu investigo a categoria identidade cultural a partir das concepções de Hall (2014) e Canclini (2015); o segundo refere-se às categorias de análise no contexto escolar e os sujeitos da pesquisa, pois Vasconcelos (2010) também investiga o currículo e as práticas pedagógicas dos professores, enquanto que na pesquisa por mim desenvolvida contemplo questões do cotidiano dos alunos, perpassando pelas experiências para além da escola, mantendo, assim, o foco no processo formativo exclusivamente nos alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; o terceiro diferencial vincula-se aos dispositivos utilizados para coleta de informações, tendo

em vista que Vasconcelos (2010) utilizou questionários abertos e entrevista não estruturada, enquanto que nesta investigação fiz a opção pela escrita de diários reflexivos e entrevistas narrativas, tendo como base metodológica e pesquisa (auto)biográfica, a qual me possibilita adentrar o universo das subjetividades dos alunos e, assim, melhor compreender como está ocorrendo este processo de construção de identidades de alunos rurais.

Inspirada por estas experiências, inquietações e disposições, desenvolvi a pesquisa, com o objetivo de analisar dimensões relacionadas ao processo de construção de identidades culturais de alunos rurais, a partir dos sentidos e significados atribuídos às experiências contextuais do lugar onde vivem. Tal objetivo desdobra-se em objetivos específicos, a saber: conhecer as histórias de vida e itinerâncias formativas de estudantes que nasceram, moram e estudam numa escola rural; descrever o modo de vida dos alunos enquanto moradores de contextos rurais, suas interações sociais e as implicações na construção das identidades culturais; analisar como as experiências do cotidiano e as situações formativas na escola rural têm reverberado na construção das identidades culturais dos alunos e, por fim, compreender as concepções, significados e sentidos que os alunos atribuem às experiências cotidianas enquanto sujeitos rurais.

As questões-problemas a que me proponho responder perpassam pelas maneiras como os alunos do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) da Escola Leandro Gonçalves da Silva⁴ estão construindo suas identidades culturais, enquanto sujeitos de contextos rurais. De qual(is) maneira(s) as identidades culturais destes alunos estão sendo (re)construídas, a partir das experiências escolares e do cotidiano, para além dos muros da escola? Quais os sentidos e significados que estes alunos atribuem ao lugar onde vivem e aos lugares pelos quais transitam cotidianamente?

⁴ A escolha da escola, *locus* da pesquisa, justifica-se por ser uma unidade localizada no município do qual sou oriunda e atuo como professora, tendo maior vínculo de amizade e conhecimento com os familiares dos alunos, especificidades que contribuíram para o acontecer da investigação principalmente no processo de autorização dos responsáveis legais, por se tratar de colaboradores menores de 18(dezoito) anos. Além do mais, a ELGS é uma escola historicamente marcada pela invisibilidade, alunos de contextos sociais e educacionais vulneráveis, uma estrutura física precária e um modelo de currículo urbanocêntrico que não atende às necessidades educacionais dos alunos por ser transplantado das escolas da cidade.

Objetivando responder a estes questionamentos, convidei oito alunos de contextos rurais, estudantes do 6º e 7º⁵ anos da Escola Leandro Gonçalves da Silva (ELGS), localizada no povoado Amorosa, município de Conceição do Coité⁶, Território de Identidade do Sisal⁷ (figura 3), Sertão da Bahia, para colaborarem com esta investigação. Os alunos colaboradores apresentam idades entre 12 e 16 anos e foram selecionados a partir de convite feito nas salas de aula (maio/2016), sendo cinco meninas e três meninos, aqui representados pelos nomes de Ackles, Amanda, Isabela, Joana, Lúcia, Mateus, Rafael e Rebeca, por eles escolhidos⁸, atendendo, assim, princípios deontológicos da pesquisa e exigência feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB. Ressalto também que os nomes dos pais e amigos, quando foram necessários aparecer ao longo do texto, fiz a opção por utilizar os fictícios, objetivando preservar suas identidades. Porém faz-se relevante evidenciar que dois dos colaboradores (Mateus e Joana), na última etapa da pesquisa – realização das entrevistas narrativas (primeiro semestre de 2017) –, não se encontravam mais matriculados e frequentando a escola *locus* da pesquisa, por estarem cursando o 8º ano do Ensino Fundamental e a ELGS não oferecer esta etapa de escolarização. Porém, como eles já estavam envolvidos na pesquisa desde o processo inicial, as entrevistas aconteceram apenas nas localidades (Povoado Morro e Fazenda Miguel) onde moram estes alunos.

⁵ A escolha por alunos destas turmas justifica-se pelo fato da escola oferecer apenas as turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

⁶ Município brasileiro do estado da Bahia, localizado na Mesorregião do Nordeste Baiano e na Microrregião de Serrinha, apresenta uma população estimada em 67.875 habitantes (IBGE, 2016), uma área de 1.086,224 km². É um dos 20 municípios que compõem o Território de Identidade do Sisal (TIS).

⁷ Espaço do Território Baiano que abrange uma área de 20.454 Km², o equivalente a 3,6% do território baiano. No que se refere ao censo demográfico, a população total do TIS em 2014 era de 625.852 (SEI, 2016), sendo que 42,8% encontravam-se no contexto urbano e 57,2% em contexto rural. A delimitação é baseada nos propósitos do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PNDSTR), apresentada pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) / Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). Os municípios que compõem o Território do Sisal: Araci, Biritinga, Barrocas, Candéal, Conceição do Coité, Cansanção, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quijingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano, Valente.

⁸ A escolha destes nomes foi feita por cada aluno colaborador e, normalmente, são justificados como sendo uma homenagem a algum familiar, amigo e até personagem de série favorita.

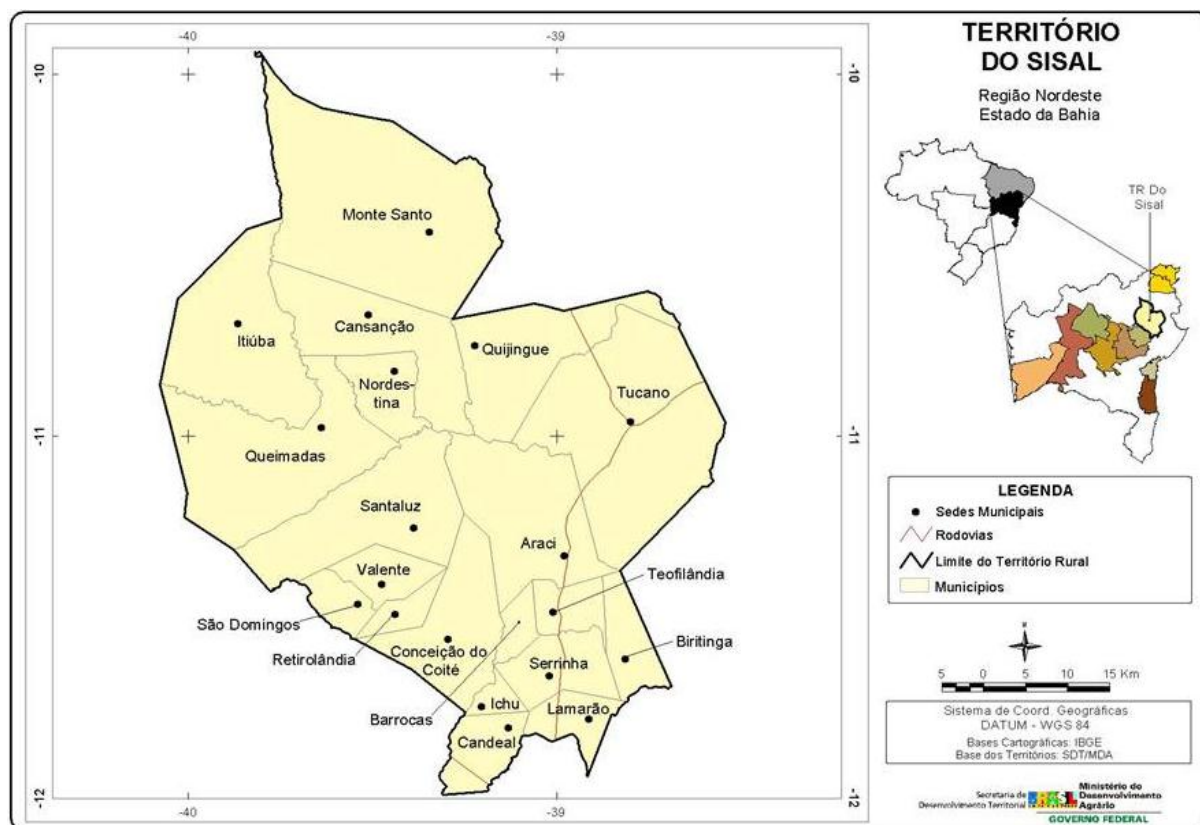


Figura 3: Território de Identidade do Sisal/BA
Fonte: MDA, 2010

A pesquisa centra-se no processo de compreensão das histórias de vida dos alunos e suas relações com o processo de construção das identidades culturais, a partir das experiências vivenciadas em contextos rurais. Para tanto, utilizei como principais categorias de estudo noções conceituais de *identidade cultural*, *lugar*, *cotidiano* e *cultura*, possibilitando entrecruzar questões teóricas e empíricas desenvolvidas ao longo da pesquisa, em constante diálogo com as experiências dos alunos colaboradores do estudo.

A primeira parte do título desta pesquisa teve como inspiração uma frase dita e muitas vezes repetida por muitas pessoas/famílias da comunidade onde vivo, assim como de alguns pais e estudantes da Escola Leandro Gonçalves da Silva. A frase “estudar para ser gente” é comumente repetida por pessoas que habitam o espaço rural e traz embutida em si uma marca forte da concepção já enraizada do ser rural. É uma expressão que apresenta por si só significados que legitimam uma ideologia sistêmica e reproduzida por pessoas que historicamente sofreram discriminações e preconceitos, ao ponto de não se reconhecerem como pessoas que compõem uma sociedade, que têm direitos e deveres, assim como as demais

peessoas da sociedade, que são privilegiadas em detrimento da invisibilidade dos demais.

É uma frase que evidencia uma ideologia, na qual pessoas de baixo poder aquisitivo – negros, rurais, mulheres e crianças – não são consideradas como pessoas de direitos. Eu cresci ouvindo minha mãe reproduzindo-a cotidianamente, como um “estímulo” à busca de conquistas pessoais e profissionais, que fizessem com que a sociedade percebesse e aceitassem-nos como “gente”. Durante algum tempo eu comunguei com esta ideia, até que, ao adentrar a universidade e comarçar a refletir sobre minha história de vida, passando a compreender que eu era gente, gente desprovida do acesso a alguns bens materiais, porém instigada por uma vontade enorme de reescrever minha história e a história de minha família.

Inspirada no incômodo que hoje esta frase me provoca, fiz a opção por este título, pois minha intenção é provocar inquietações sobre a condição “ser gente” das pessoas que moram no espaço rural. Gente que, diante de uma sociedade capitalista/urbanista e marcada por ações que buscam homogeneizar e invisibilizar pessoas apresenta um contexto cultural caracterizado por especificidades e singularidades que vão de encontro ao que é forjado pelo “modelo” de sociedade vigente.

Ao afirmar *sou rural*, faço uma opção por demarcar o meu lugar de sujeito que pesquisa e se pesquisa neste estudo. É uma reafirmação de que cada pessoa rural precisa ter a concepção de que ser rural é afirmar nossa identidade de habitante deste lugar que, através de nossas construções culturais cotidianas, produzimos identidades que precisam ser fortalecidas em espaços/lugares como a escola rural.

Sou gente é a afirmação do autorreconhecimento como gente, em qualquer situação ou condição de vida. O processo de escolarização é essencial não para que as pessoas “se tornem gente”, pois esta é uma condição biológica do existir humano, mas para que as pessoas, através da formação e qualificação profissional, possam ter acesso a melhores condições de vida, poder de escolhas, tanto pessoais quanto profissionais, pois o conhecimento possibilita empoderamento, autoformação e autotransformação do sujeito, uma vez que “envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no

seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir” (SOUZA, 2006a, p. 37), permitindo a reflexão de si e do contexto no qual está inserido.

Neste estudo, o rural é compreendido como o lugar de acontecimento da vida de adolescentes que buscam vivê-la em sua complexidade e heterogeneidade, permeando “às diversas experiências de existir” (CHAVEIRO, 2014, p. 251), através da ação da prática do “lugar pela vivência, desenvolvendo símbolos, manuseando coisas, desferindo representações que alimentam o devir” (*op. cit.*), o ser ou não ser em um constante processo de construção da identidade cultural, experienciando a partir das ações e representações os sentidos e significados que o lugar exerce sobre a vida destes alunos.

Objetivando adentrar e compreender conceitos tão subjetivos, fiz a opção pela abordagem ancorada nos princípios da pesquisa (auto)biográfica, tendo como dispositivos de recolha de informações o diário reflexivo e a entrevista narrativa, os quais possibilitaram o registro oral e/ou escrito das narrativas e reflexões dos colaboradores sobre os acontecimentos da vida, assim como experiências cotidianas que revelam as maneiras de ser e viver em contextos rurais.

A presente dissertação organiza-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo compreende os escritos iniciais intitulado de *Introdução: escritos sobre a pesquisa*, no qual apresento a pesquisa, as disposições pessoais e epistemológicas para a sua realização, o objeto, objetivos, questões problemas, metodologia e a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, *Histórias de uma professora rural: memórias, percursos e experiências*, narro minhas trajetórias formativas pessoais e profissionais, assim como significativas questões relacionadas à proposição desta pesquisa. Ao narrar alguns episódios da minha vida no contexto rural, destaco acontecimentos, situações e vivências importantes para a construção de minhas identidades, especificamente minha identidade de mulher-professora rural em um processo de construção de si que se entrelaçam e me conduziram as conquistas que me trouxeram até aqui.

O terceiro capítulo intitula-se *Disposições metodológicas: olhares sobre a pesquisa*, e apresento as trilhas percorridas que possibilitaram a investigação do objeto delineado. Apresento as singularidades, potencialidades epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, assim como suas contribuições para o

desenvolvimento da pesquisa, os dispositivos de recolha de informações – diários e entrevistas narrativas – os quais possibilitaram o processo de análise e compreensão das narrativas, tendo como base a leitura em três tempos (SOUZA, 2006b) das informações coletadas que deram corpo a esta pesquisa. Apresento, também, o contexto da pesquisa, a escola *locus* e o perfil biográfico dos alunos colaboradores.

No quarto capítulo, *Os alunos e seus lugares: histórias de vida, experiências formativas e identidade(s)* apresento os alunos, a partir dos seus lugares no contexto das experiências que permeiam a vida dos colaboradores enquanto sujeitos autores de si e do contexto rural no qual estão inseridos. Discorro sobre as concepções de lugar enquanto categoria geográfica fenomenológica, intencionando compreender os sentidos e significados que os alunos atribuem às dimensões da vida nos cotidianos do lugar onde vivem. Apresento um sucinto histórico do lugar de cada aluno, articulando-o a compreensão que os alunos apresentam sobre este, assim como alguns eventos que marcam suas histórias e processos de construção de identidades culturais.

A vida em contextos rurais: percursos e experiências temporais é o título do quinto capítulo, no qual discorro sobre algumas experiências dos alunos (brincadeiras, experiências escolares, interação com pessoas mais experientes) e de situações e acontecimentos vividos na infância e na adolescência. Neste contexto, dialogo com as categorias rural, identidade e cultura buscando compreender como estas experiências possibilitam a construção de identidades culturais em meio a uma sociedade globalizada, a partir das práticas espaciais – saberes e fazeres – que estão presentes na vida cotidiana dos colaboradores.

A parte conclusiva comporta as considerações e conclusões acerca do que a investigação revelou, além das ponderações sobre as perspectivas de possíveis investigações a serem realizadas a partir dos resultados da pesquisa.



Figura 4: Rascunhos de mim
Fonte: LIMA, Maristela Rocha

2. HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA RURAL: memórias, percursos e experiências

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências.

(SOUZA, 2006b, p. 102)

Rememorar... Acredito que esta é uma importante ação para a vida das pessoas, pois cada lembrança é um novo aprendizado, é um conhecimento (re)construído. Minhas lembranças movem meu presente e futuro, alimentam minha vontade de viver, me possibilitam revisitar o passado e, assim, escrever rascunhos de mim (SOUZA; CORDEIRO, 2010), da história de minha vida. Para Burke, “lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora se julgava que fossem” (2000, p. 69), pois as memórias resultam de nossas relações sociais, a partir do processo de seleção e interpretação de fatos, acontecimentos e pessoas que foram/são significativos e que de alguma forma nos marcaram, ficando assim, registrados em nossa história.

Na memória “crescem” e se desenvolvem as histórias de nossa vida, guarda o passado que servirá de base para o presente e o futuro (LE GOLFF, 1990) de uma pessoa e/ou sociedade porque reforça os “sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais” (POLLACK, 1989, p. 3). As memórias avigoram nossa história e alimentam o presente a partir das experiências vividas no passado, sendo para Souza,

[...] escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2006b, p. 102-103)

O construir da memória ao longo do tempo acontece a partir das experiências cotidianas, constituindo, assim, as identidades e subjetividades do sujeito que se revelam no presente. Ao narrar suas histórias de vida, os sujeitos fazem uma descrição de si num processo metanarrativo, expressando, assim, suas memórias (SOUZA, 2006b), seus sentimentos, revelando-se construtor de si, uma vez que a escrita de nosso presente tem uma relação direta com os acontecimentos do passado, pois, de alguma forma, positiva ou negativamente, o presente e até mesmo o futuro têm relação direta com o vivido.

Cada pessoa constrói sua própria história a partir de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Nossa história é uma construção, assim como nossa memória. Delory-Momberger (2014, p. 27), ao afirmar que “o homem escreve sua vida”, permite-nos compreender que cada um é sujeito de sua história, cada um faz sua vida acontecer a partir de suas experiências individuais e/ou

coletivas que irão compor as páginas do “livro” da vida. Esta “escrita” é marcada por narrativas que têm significado para nós mesmos e são guardadas na “caixinha” das lembranças: a memória, sendo que “quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos” (DELORY-MOMBERGER 2014, p. 34), nós as resgatamos da “caixinha” e a revelamos através de um processo de reencontro consigo mesmo, possibilitando a construção de novos conhecimentos a partir da (re)interpretação de acontecimentos do passado na escrita de uma nova página no grande “livro” que é nossa vida.

O ato de narrar os acontecimentos da vida faz com que este adquira importante significado para quem narra e para o outro; ganhe forma e projeção contribuindo para que outras pessoas reflitam e escrevam as histórias de suas vidas, pois “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 35-36). Ao narrarmos a história de nossa vida, passamos a perceber a nossa existência e a visibilidade que ela pode ter para nós mesmos e para as outras pessoas, construindo, assim, a nossa própria história.

Pensa-se e acredita-se que cada pessoa “escreve” sua própria história, seu próprio “livro” da vida, sendo que “a história desse indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 30). Neste contexto, acredito que a história de minha vida passou a ter significado a partir do momento que comecei a narrá-la e a fazer reflexões sobre os fatos acontecidos ao longo desse meu caminhar. Os processos de compreensão de minha história e de formação pessoal e profissional, o refletir sobre minhas memórias, sobre os acontecimentos escritos no “livro” de minha vida foram significativos para compreender as memórias e histórias de vida dos estudantes de contextos rurais, colaboradores desta pesquisa. Por acreditar que dificilmente poderei interferir na formação do outro, sem antes ter compreendido o meu próprio processo de formação (NÓVOA; FINGER, 2014), as aprendizagens construídas ao longo de minha vida e guardadas em minha memória, tornam-se de fundamental importância para “uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 26), configurando-se, assim, como uma importante fonte de pesquisa e de conhecimento de si no presente.

Ao narrar a história de minha vida, realizo um processo de interpretação de si, possibilitando-me fazer reflexões e, conseqüentemente, compreender o contexto de vida que permeia minha existência, permitindo-me construir aprendizagens e conhecimentos que contribuam para uma mudança de concepção e, até de atitudes em si e no outro. Portugal (2013, p. 38) em seus escritos afirma que ao narrar a história de nossa vida retratamos “maneiras próprias de contar as nossas singulares histórias de vida, se reportando às múltiplas memórias sobre as vivências e as situações experienciadas nos nossos itinerários, evidenciando as particularidades e singularidades das trajetórias”, permitindo-nos construir identidades em um processo de ressignificação de si.

O ato de pesquisar faz de qualquer pessoa uma nova pessoa! Pesquisar sobre o outro e suas histórias faz com que a pessoa pesquise a si mesmo, pois “não se pode falar e teorizar senão a partir daquilo que se experimentou” (FERRAROTTI, 2014, p. 36). Cada experiência pessoal e profissional por mim vivida no decorrer de meu processo formativo contribuiu para o nascer e o desenvolver desta pesquisa através de um processo de “escavação” de si.

2.1 Como cheguei até aqui: trajetórias de vida e formação no contexto rural

Eu nasci no interior
nunca neguei a ninguém
a terra que a gente vem
merece todo amor
lá sorri e senti dor
lá eu fui feliz demais
sempre que olho pra trás
quero voltar sem ter freio
quem esquece de onde veio
não sabe pra onde vai.

(BESSA, 2016, s/p)

Escolho começar esta seção com este cordel de Bráulio Bessa (2016, s/p) por comungar com ele que para se chegar a algum lugar é preciso ter uma origem e sentir-se pertencente a este lugar. O meu chegar até aqui representa uma longa caminhada que começou há mais de 38 (trinta e oito) anos no Sertão da Bahia, percorrendo inúmeras trilhas desafiadoras, exigindo uma constante busca de superação. Estes escritos de Bessa foram um convite a refletir sobre estes

percursos trilhados ao longo de minha vida, me conduzindo a chegar até aqui, trazendo na bagagem apenas um livro, o “livro” da vida, guardado na memória e contendo em cada página uma experiência positiva e/ou negativa, mas que foram de fundamental importância para minha constituição pessoal e profissional.

Nesta epígrafe, a expressão “interior” perpassa por um lugar fora do centro, da capital, porém pode ser compreendido também como algo nascido de dentro, das entranhas de uma cultura, de um modo de vida, de uma geração de famílias que apresentam em suas histórias as marcas dos desafios, sofrimentos e superações de se viver em um lugar historicamente silenciado, tratado à margem de uma sociedade marcada por valores urbanocêntricos. Famílias que, em suas memórias e histórias, revelam conhecimentos de uma singular cultura, saberes empíricos, valores, costumes passados de geração para geração através do narrar e o experimentar ensinamentos nos cotidianos da vida.

O nascimento das entranhas da cultura rural, as indagações sobre minha origem rural, o refletir sobre a história de minha vida e como tais experiências reverberam no meu processo formativo, os caminhos trilhados para conseguir chegar até aqui são questões que me conduzem nesta busca, a qual intenciono compreender as relações existentes entre a história de minha vida e o processo de construção de minhas identidades. Souza em seus escritos nos diz que:

[...] a escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um. (SOUZA, 2004, p. 9)

Realizar este processo de (auto)questionamento, revisitar as aprendizagens construídas na busca pela compreensão de si a partir das relações familiares e sociais caracterizam-se importantes questões a serem compreendidos, pois neste processo será possível encontrar o sentido principal, aquele que foi o gerador, potencializador e condutor desta pesquisa.

Este “nascimento” perpassa pelo reconhecimento de que a história de minha vida é a motivação maior para estes escritos, exigindo de mim um “rasgar” de si, pois perpassa por “abrir” a caixinha das memórias pessoais em um processo de exposição de si. Este contar-se inicialmente foi uma ação incômoda e até dolorosa, mas ao mesmo tempo comecei um processo de reconhecimento e reconstrução de

si através do processo de reflexão causado pela ação do rememorar-se. Sendo assim, o “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana” (JOVCHELOVITCHA e BAUER, 2002, p. 91). Com este espírito de contar a história de minha vida e as implicações desta sobre meu o processo formativo pessoal e profissional, a partir do meu lugar de vivência, o espaço rural, que faço a narratividade de minha vida. E tudo começou assim...

Era mais um dia, até então comum como qualquer outro dia do final da primavera. Um dia com um lindo nascer do Sol, ensolarado e, conseqüentemente, muito quente como normalmente são os dias sertanejos. Foi assim que começou o dia do meu nascimento. Minha mãe, uma jovem moçoila, grávida do(a) primeiro(a) filho(a), pois não se sabia o sexo do bebê, acorda cedo para mais um dia na lida dos afazeres rurais e domésticos, era o início do último mês da primavera, do último ano da década 1970. Aquele seria um dia diferente para aquela jovem mãe tão pouco informada sobre os desígnios da maternidade. Após não mais suportar os incômodos que antecedem o parto, cessa os afazeres, acomoda-se sentada em uma cadeira, olhando a paisagem rural daquele dia de calor escaldante, à espera do esposo para o almoço e providenciar levá-la ao hospital que ficava a 13 quilômetros de estrada vicinal da localidade onde moravam (fazenda Umbuzeiro, povoado Bandiaçu, município de Conceição do Coité/BA). O providenciar de um carro, de uma pessoa que os pudesse acompanhar até o hospital e o trajeto até a cidade fez com que aquela jovem mãe só chegasse ao hospital no final da tarde. Não fui recepcionada pelo Sol, pois este já havia se posto no horizonte, mas a Lua que acabara de ser cheia juntamente com as estrelas fizeram questão de me dar as boas vindas a este mundo, juntamente com as bênçãos de Santa Bárbara.

Conforme rezava o costume da família, a escolha do nome do bebê sempre era de acordo com o dia do nascimento, sendo assim, o meu nome seria Bárbara, em homenagem à Santa Bárbara, protetora dos relâmpagos e tempestades, celebrada em quatro de dezembro. Mas, por uma questão de pronúncia, minha mãe optou por não colocar. Fiquei alguns dias sem nome até que, prestigiando um programa radialístico, o nome Maristela foi pronunciado. Pronto! A escolha estava feita, pois, além de ser para minha mãe um nome pouco comum, a pronúncia das sílabas iniciais era igual ao nome dela, Marilene. Sobre o nome Maristela, o

significado não se sabia, mas conforme fui crescendo, passei a achar meu nome um tanto que “diferente”, só eu tinha este nome. Esta insatisfação me levou a buscar compreendê-lo e, ao deparar-me com o significado *estrela do mar*, fui instigada a buscar compreender e descobri a complexidade de uma estrela do mar. A descoberta que me deixou satisfeita foi saber que este ser é portador de um poder regenerativo que permite estar sempre “renascendo”.

Sou filha de Conceição do Coité, um dos 20 municípios que compõem o Território de Identidade do Sisal, Sertão da Bahia. Desde o meu nascimento até a atualidade, sou moradora do povoado, atualmente distrito de Bandiaçu. Foi nesta pequena localidade rural, em um pequeno sítio afastado do aglomerado residencial – fazenda Umbuzeiro – a que fui levada após o meu nascimento. Foi em meio à terra batida, a animais, à ausência de água encanada e de luz elétrica, brincando à sombra dos umbuzeiros, vendo meus pais trabalharem na roça e no beneficiamento do sisal de sol a sol, que fui crescendo e com eles aprendendo o ofício do trabalho, valores e princípios educativos.

Sou a primogênita de cinco filhos. Esta condição me possibilitou “ver” o nascimento de todos os meus irmãos e a ajudar a minha mãe com cuidados pessoais e educacionais de todos eles. Desde bem pequena, a partir dos três anos de idade, já éramos – eu e minha irmã – levadas para a roça por meus pais. Eles trabalhavam e nós ficávamos brincando à sombra das árvores. Lembro-me de algumas situações: exposição ao tempo e/ou às sombras das árvores, as picadas de insetos, as chuvas de inverno, o frio, a terra molhada, as palhas que irritavam a pele, ou durante os períodos de estiagem, com o calor escaldante do sol, as irritações nos olhos, nariz e garganta, causadas pela exposição à poeira. Esses fatos não eram uma constante, pois em muitas circunstâncias era preferível que a minha mãe não trabalhasse e ficasse em casa cuidando das crianças, o que representava algumas privações no pouco bem-estar da família. São lembranças dolorosas, mas me fazem refletir sobre o cuidado e a proteção que os meus pais tinham por nós, os filhos.

Comecei a frequentar a escola por volta dos cinco anos, meados dos anos 1980, quando o país estava passando pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira e em uma intensa luta em defesa da escola pública e gratuita. Era uma classe multisseriada que funcionava no salão da igreja católica da localidade, Escola Rui Barbosa. Desta época, as lembranças mais marcantes

compreendem a uma turma numerosa, não me recordo muito bem quantos alunos, talvez uns 30 (trinta) ou 40 (quarenta); e os cuidados que meus colegas de turma tinham comigo, por ser muito pequenina diante de alguns colegas que tinham bem mais idade que eu; a professora, senhora Maria de Lourdes Mota Simões, que já era uma professora bem experiente com alguns anos de profissão, muito carinhosa, atenciosa e paciente, mas que não conseguia dar conta de tantos alunos com faixas etárias tão distintas e, claro, com diferentes níveis cognitivos.

Quando completei sete anos, foi instalada na localidade uma escola particular – Escolinha Canto Feliz. Minha mãe acreditando que agora as filhas teriam a oportunidade de ser alfabetizadas, de estudarem em uma escola “de verdade”, matriculou-nos (eu e minha irmã). Esta ação nos custou muitas privações, pois, se antes já vivíamos em situação financeira bastante delicada, com a matrícula das filhas em escola particular, tudo se tornou ainda mais difícil. Como a dona era muito amiga da nossa família, aceitava o pagamento das mensalidades com produtos que a família cultivava e/ou produzia na roça: banana, maracujá, beiju, abóbora, etc. Eu frequentava a escola, mas não tinha a alfabetização básica, não tinha a ajuda em casa para superar as dificuldades e nem o compromisso que se esperava de uma estudante, resultado do processo educativo e cultural da família que até então não compreendia a importância da educação formal para a formação pessoal e, futuramente, profissional dos filhos. A inexperiência e os afazeres domésticos e rurais de minha mãe associados à concepção de que era apenas responsabilidade da escola nos alfabetizar resultaram na minha reprovação, assim como na de minha irmã também. Aquele foi um dos dias mais tristes de minha vida! Presenciei minha mãe chorar e lamentar com uma amiga tudo o que tínhamos passado naquele ano, tudo o que ela tinha feito por nós e, no final, ambas as filhas reprovadas. Naquele dia eu prometi para mim mesma que nunca mais iria causar uma dor e tristeza daquelas à minha mãe. Foi uma lição para ambas: eu aprendi a reconhecer o esforço de meus pais e comecei a perceber a importância dos estudos para mim. Ela aprendeu que não era só responsabilidade da escola e que ela precisava estar mais presente na vida estudantil das filhas.

No ano seguinte, fomos matriculadas na escola pública, repetindo a 1ª série primária, numa turma seriada que tinha como professora uma recém-chegada senhora para lecionar na comunidade: a professora Terezinha Carvalho de Oliveira.

Que professora maravilhosa! Já era uma senhora de talvez uns 40, mas com poucos anos de experiência profissional, solteira por opção e apaixonada pela profissão. Nós – os alunos da turma – éramos como se fôssemos os filhos dela, era assim que ela nos tratava: como os filhos que ela não tinha. Estávamos em meados dos anos 1980, não era comum material didático nas escolas e muito menos merenda escolar. Lembro-me de minha mãe fazendo hortas, criando galinhas e trabalhando no beneficiamento do sisal com o objetivo de garantir o material escolar dos filhos. Nesta época já éramos três filhas, com planos de um quarto filho, pois era o desejo de todos da família um homenzinho.

Foram tempos difíceis, mas a professora Terezinha estava lá, fizesse sol ou chuva ela estava na escola. Ela morava na cidade, Conceição do Coité, mas chegava tão cedo à escola que a impressão que tínhamos era que ela morava ao lado ou que até dormia na escola. Era incrível! Ela nunca adoecia, tinha uma saúde admirável e, além de ser a professora, era amiga de todos, principalmente dos pais, de meus pais. Foi com ela que aprendi a valorizar mais o estudo, os sacrifícios que meus pais faziam por mim e a planejar o futuro despertando o interesse e o anseio de lutar por meus sonhos. A professora Teresinha foi minha professora durante todo o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, pois quando conclui a primeira etapa do Ensino Fundamental, já havia sido instalado na localidade na qual morávamos o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e ela lecionava os componentes curriculares de História, Educação para o Lar e Educação Moral e Cívica.

Meus pais, principalmente minha mãe, buscavam incentivar e valorizar o estudo dos filhos, mesmo não tendo a oportunidade de ter estudado mais que a antiga 3ª série primária. O sonho da minha mãe era ver os filhos todos formados (nível médio e de preferência, o Magistério). Em meu núcleo familiar o estudo sempre esteve em primeiro lugar, mesmo na ausência de histórico de pessoas “formadas” na família. Minha mãe trazia a mágoa de não ter estudado, e o grande sonho dela era que os filhos não tivessem o mesmo destino. Seu desejo era vê-los formados, diplomados, bem-sucedidos na vida, e principalmente sem negar e nem se envergonhar das origens.

Paralela à vida estudantil eu tinha a obrigação de filha, de irmã mais velha e de trabalhar na roça para ajudar no sustento da família. Por volta dos dez anos, já tinha a responsabilidade de cuidar dos irmãos e também dos afazeres domésticos

enquanto meus pais trabalhavam. Eu estudava em um turno e no outro ficava em casa assumindo o papel de irmã-mãe. Nesta idade eu já realizava inúmeros afazeres da casa – lavava roupa, preparava o almoço, varria os terreiros da casa, cuidava de meus irmãos – e estudava. Todas estas responsabilidades me fizeram amadurecer muito cedo. A responsabilidade precoce fez com que eu, incentivada por minha mãe e pela professora Terezinha, percebesse e decidisse desde cedo que eu queria estudar, pois desejava ter sucesso pessoal e profissional, caso contrário, seria uma condenada a ter a mesma vida dura, castigante, árdua, sofrida de meus pais e, isso era tudo o que eu não queria para minha vida.

O trabalho na roça foi uma realidade em minha vida, assim como o trabalho de estender⁹ as fibras do sisal aos finais de tarde, quando meu pai chegava com os jegues carregados com bonecas de fibras¹⁰, após um longo dia de trabalho no motor de sisal. Esta condição de menina-moça/“mãe”/trabalhadora não se configurava como empecilho para a frequentar à escolar, pois meus pais, (principalmente minha mãe), fazia qualquer esforço necessário para que não faltássemos à escola, mas o mesmo não se podia garantir em relação ao processo de aprendizagem.

Em meu contexto de vida, o trabalho era visto como uma atividade educativa e, na maioria das vezes, tornava-se também momento de diversão, mas não se podem negar os prejuízos que estas atividades frequentes no cotidiano da infância causam no desenvolvimento físico e intelectual de uma criança. Para as pessoas que nasceram e se criaram na roça, que têm o conhecimento da terra, do clima, do comportamento dos animais, o trabalho constante e exaustivo torna-se também uma fonte de aprendizados, sendo concebido como uma cultura por fazer parte do contexto das famílias rurais.

Hoje, eu sinto prazer em narrar para minhas filhas as minhas histórias, brincadeiras e lugares onde trabalhei, brinquei e me diverti. Não trago lembranças traumáticas do trabalho na roça, pois na maioria das vezes representava também momento de diversão. Recordo-me dos batalhões e adjutórios organizados por meu

⁹ O estender da fibra configurava-se como o ato de desfazer as bonecas de sisal e “estendê-las” sobre varais de arame para ocorrer o processo de secagem.

¹⁰ A expressão “boneca de sisal” é usada para designar o processo de enfeixamento feito com as fibras do sisal logo após passarem pelo processo de desfibramento e/ou após a secagem. No passado, esta expressão também era usada de forma depreciativa, pois este trabalho normalmente era realizado por mulheres, na maioria das vezes crianças e/ou adolescentes que, ao desejarem uma boneca para brincar ouvia a frase “vá brincar com uma boneca de sisal”, inclusive eu ouvi algumas vezes esta expressão de meus pais.

avô paterno, no qual passávamos o dia ou parte dele, trabalhando na roça em mutirões que chegavam a ter mais de 100 pessoas trabalhando juntas em atividades como o plantio ou limpa de leguminosas – o feijão, o andu e o mangalô – cereais como o milho, as tuberosas como a mandioca e aipim e, ao mesmo tempo, cantando, comendo, bebendo, contando histórias.

Assim que o Sol se punha, era servido o jantar para todos os trabalhadores e, neste momento entrava em cena o samba de roda e as brincadeiras: esconde-esconde, galinha gorda, boca de forno, para a criançada. Lembro-me com muita vivacidade de meu avô Amaro José de Lima (*in* memória) organizando uma grande roda no salão da casa. Colocava os tocadores e cantores em um dos lados da sala e formava uma grande roda com as sambistas que, normalmente, eram as mulheres mais novas da família – as netas e algumas outras colegas filhas dos amigos e trabalhadores. Após todas se apresentarem individualmente na roda, então, ele abria o espaço para todos(as) que desejassem apresentar-se.

Lembro-me também dos grandes adjutórios para a raspa da mandioca. Eram semanas após semanas raspando mandioca, tirando goma, fazendo farinha e beiju. Enquanto os adultos trabalhavam exaustivamente, as crianças ajudavam, mas a diversão era garantida. Ouvíamos histórias de terror e da vida dos outros, cantorias, gargalhadas e muita fartura alimentar. Minha família paterna era/é muito grande, meus avôs tiveram 13 filhos criaram-se dez e quase todos tiveram em média cinco ou mais filhos. Nestes momentos coletivos, eram muitos netos reunidos brincando, trabalhando, comendo e dormindo em um casarão antigo enorme. Guardo estas lembranças vivas em mim e, ao mesmo tempo, uma grande dor em saber como aquele lugar que me proporcionou tantas alegrias e lembranças maravilhosas não existe mais, se acabou como cinzas ao vento após a morte de meus avós.

Minha mãe não nasceu e nem foi criada em Bandiaçu, mas a origem da família é da localidade. Meus avós maternos moravam em Pedra Alta de Araci e meu contato com eles era menor, porém em todas as férias nós viajavamos para passar um período com eles. Era outra farra de diversão, mesmo as condições financeiras sendo bem diferentes! Tão numerosa quanto a família de meu pai, na família materna também eram muitos primos e tios, pois eu tinha/tenho três em idades próximas a dos sobrinhos, brincando e aprontando juntos. A casa de meus avós maternos fica literalmente no “pé” de uma serra. Um lugarzinho no meio do

nada! É a última casa no final de uma estreita estrada vicinal que não tem saída. Da casa de meu avô Adolfo, ou você volta pelo mesmo caminho por onde foi ou terá que subir e descer uma serra andando para conseguir chegar ao outro lado. As lembranças que tenho desta época são verdadeiras relíquias que eu nunca quero esquecê-las, foram instantes, nada mais que alguns instantes de minha vida que durarão o que minha vida tiver de durar (SARAMAGO, 2006).

Passávamos o dia subindo em árvores, subíamos a serra, brincávamos com os animais, visitávamos alguns vizinhos e parentes, rezávamos em família – às 5:00 horas da manhã, o Ofício a Nossa Senhora Imaculada e, às 18:00 horas, a oração do Terço. Às segundas-feiras íamos para a rua – era o dia da feira da localidade mais próxima – Pedra Alta. Íamos andando seis quilômetros para nos empanturrarmos de doces, tubaína, sorvetes e tudo o mais a que tínhamos direito. Era também o momento de minha avó Irene (*in memória*) apresentar as netas às amigas, mostrando-se muito orgulhosa por nossa visita.

Assim que conclui a segunda etapa do Ensino Fundamental, para continuar os estudos era preciso ir para a cidade à noite, pois era o único horário que tinha transporte escolar disponibilizado pela prefeitura municipal. Nesta época, todos os jovens do município que desejavam cursar o Ensino Médio e não tinham condições de pagar o transporte escolar para estudar no turno diurno tinham que estudar à noite, o que para muitos se tornava um impedimento, uma vez que a maioria precisava trabalhar durante o dia e estudar à noite: como suportar tamanho cansaço e ter que acordar cedo no dia seguinte para trabalhar novamente? Muitos dos meus colegas do Ensino Fundamental não conseguiram consolidar esta etapa da Educação Básica no período correspondente.

Forçada por minha mãe, que defendia a tese de que “a primeira ‘formatura’ de pobre era o Magistério”, então fui cursá-lo. Depois dele eu poderia estudar o que eu quisesse, mas primeiro seria o Magistério. Na verdade este pensamento de minha mãe comungava com o modelo de sociedade e de política que se tinha na época. Mulheres de famílias desprovidas financeiramente não tinham a opção de escolha profissional, uma vez que “a opção pelo magistério, muitas vezes, é marcada pela impossibilidade de outra ocupação profissional, revestindo-se em um destino pessoal, social e profissional, fazendo-as aprenderem o ofício na lida cotidiana”

(SANTOS, 2015, p. 275). Sem opção e, conforme regiam os valores familiares, ouvi, obedeci e segui os conselhos de minha mãe.

De início tive resistência ao curso, pois era algo que eu não queria e não desejava para mim – meu sonho era fazer Ciências Contábeis, porém era um curso particular – com o passar do tempo fui percebendo que se continuasse com aquela resistência iria perder de ano e isso eu não queria. Lembrei-me da promessa feita há quase dez anos e resolvi me deixar seduzir pelo Magistério e tal foi à sedução que nunca mais consegui me desvencilhar.

Ao concluir o curso de Magistério, comecei a trabalhar na docência como professora contratada no município de Araci, 80 quilômetros distantes de minha casa, vaga conseguida por minha mãe através de apadrinhamento político. A partir daí, não precisei e nem tive mais tempo para trabalhar nas atividades agropecuárias, porém continuava a trabalhar em contexto rural, uma vez que a escola na qual eu lecionava localizava-se em uma comunidade rural. Nesse ano, a minha vida mudou: passei de uma filha que dependia dos pais a uma filha que contribuía com as despesas e o sustento da família, o que foi de grande relevância para a conquista de minha independência pessoal. Em 2003, fui aprovada no concurso público no município de Araci e em 2004 nos municípios de Conceição do Coité e Barrocas. Em 2006 casei-me e, praticamente ao mesmo tempo, fui chamada para ocupar uma vaga no curso de Licenciatura em Geografia no *campus* XI/Serrinha. Foi preciso fazer escolhas, o que é natural no devir da vida. Inicialmente me afastei com licença sem remuneração do município de Barrocas, quando precisei voltar, solicitei afastamento de Araci e, com o passar do tempo, solicitei a exoneração do cargo de funcionária pública deste município. As escolhas por nós feitas fazem parte de nosso processo de crescimento e amadurecimento pessoal e profissional, pois a vida é feita de escolhas.

Eu costumo dizer que aprendi a ser professora na prática, pois quando comecei a lecionar era muito jovem, tinha apenas 19 anos, imatura e sem nenhuma experiência, a não ser a adquirida no período do estágio durante o Ensino Médio. Quando consegui adentrar a universidade, eu já tinha sete anos na docência. Na graduação adquiri saberes essenciais à profissão e conhecimentos específicos de minha área de formação, mas a prática diária em sala de aula, associada à (auto)reflexão foi o que me ensinou o ser docente. No curso de licenciatura, através

da escrita de si, aprendi a articular saberes e a perceber que a narrativa da minha história de vida é uma importante fonte de (auto)aprendizado e de pesquisa.

Ao ser convidada a escrever minhas memórias, apresentei, inicialmente, algumas resistências, pois eu tinha a concepção de que meu passado devia ser esquecido. Eu tinha vergonha de expor algumas das situações por mim vividas enquanto criança/adolescente por considerá-las insignificantes para meu processo de aprendizagem, por não ter nada de glamoroso e, principalmente, porque eu queria esquecer o que vivi enquanto moradora e estudante rural. Eu negava minha condição rural!

Sendo uma professora rural, eu acreditada e defendia que o melhor para meus alunos era estudar, sair da roça, ir para a cidade trabalhar, realizar sonhos e desejos. Assim como não compreendia minha condição, também não valorizava esta realidade de meus alunos. A partir do momento que comecei a exercitar a prática da narrativas (auto)biográficas, passei a experienciar processos formativos decorrentes de minhas identidades e subjetividades, configurando-se “como um ato de reflexão e invenção do eu” (SOUZA, 2006b, p. 171) como um processo de reconstrução de si.

Eu acredito e defendo que a realização pessoal precisa ser uma meta na vida. Quem não sonha e não busca realizar seus sonhos torna-se uma pessoa sem motivação para continuar vivendo. Após concluir a graduação, realizei o sonho da maternidade. Em minha colação de grau estava grávida de meses de minha primeira filha, Valentina; três anos após nasce Elisa Victória. Cada vez que rememoro o nascimento delas eu renovo meu compromisso com a vida, com a minha vida e com a vida de minhas filhas e, neste momento, recordo-me dos dizeres de Saramago (2006, p. 14), ao relacionar o passado, as lembranças da memória com o futuro, com os planejamentos futuros, pois, “aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas da memória e o vulto subitamente anunciado do futuro”.

Após o nascimento de minha filha, busquei motivações para continuar meu processo formativo, porque este se configura para além de uma realização pessoal e profissional, é por/para elas que eu estou buscando a concretização deste sonho. Quando Valentina estava com seis meses, comecei a fazer um curso de especialização *lato sensu* a distância. Não era bem o que eu desejava, mas foi o possível. Eu não queria parar de estudar, não queria perder o ritmo e nem o foco. A

partir de 2013, comecei a dedicar-me para adentrar o mestrado inscrevendo-me em disciplinas como aluna especial do curso de mestrado em Educação e Contemporaneidade do PPGEduC, não consegui aprovação no processo seletivo e, para minha surpresa, descobri que estava grávida novamente.

A minha segunda gravidez foi um período muito conturbado. Quase desisti completamente dos meus sonhos profissionais. Após o nascimento de minha filha, final de licença maternidade, preparando-me espiritualmente para sofrer as angústias, as dores emocionais e corporais de lidar com o afastar-se diário de minha filha, surge um novo desafio: a oportunidade de dar continuidade à minha formação. Fui convidada a participar da seleção para professor supervisor do subprojeto *Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico* (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013)¹¹, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – PIBID¹²/Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XI/Serrinha.

De início, tive muitas dúvidas e, confesso que pensei seriamente em não participar, mas era a oportunidade de continuidade formativa. Se eu não aceitasse provavelmente seria uma grande perda e privação para meus sonhos de formação continuada. Então, mesmo com muito medo de não conseguir dar conta devido aos compromissos familiares e profissionais, decidi participar do processo seletivo. Após a aprovação vieram os desafios de ser professora supervisora de um programa

¹¹ O referido subprojeto contempla oito ações, a saber: 1) Parceria Universidade-Escola Básica; 2) Mapeamento da realidade escolar; 3) Espaços de Diálogos e Práticas; 4) Planejamento do trabalho pedagógico; 5) Tateio experimental; 6) Atelier Geográfico Temático; 7) PIBID itinerante e 8) Atividades de campo, desenvolvidas em seis escolas – três rurais e três urbanas – do Ensino Fundamental e Médio, de três municípios do Território de Identidade do Sisal: Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia. Envolve 57 (cinquenta e sete) bolsistas, subdivididos em três grupos, a saber: 45 bolsistas de Iniciação à Docência – ID, nove bolsistas de Supervisão e três bolsistas responsáveis pela coordenação.

¹² Programa que concede bolsas para estudantes de licenciatura, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com os seguintes objetivos principais: 1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e 6) contribuir para a articulação teórico-prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

(PIBID) vinculado à UNEB e que objetiva eminentemente possibilitar e contribuir para a formação de futuros professores de Geografia, inserindo-os no contexto escolar durante praticamente todo o processo formativo (graduação), além de aproximar a universidade à escola básica.

O ingresso no PIBID possibilitou-me o ressignificar de minhas práticas docentes, participar de eventos apresentando trabalhos produzidos a partir das experiências advindas do programa, estabelecendo parcerias com outros professores, melhorando meu currículo profissional, o que me possibilitou a continuidade de minha formação profissional e pessoal. Decorrente das experiências e aprendizagens construídas no PIBID, consegui aprovação no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus I. Esta conquista significou para mim uma grande vitória, a superação de paradigmas, a realização de um sonho pessoal e familiar, pois em minha família não há histórico de pessoas que conseguiram adentrar e concluir um curso de pós-graduação.

Estar no mestrado é uma experiência inexplicável! Faltam-me palavras para expressar o sentimento de realização que me toma ao rememorar os percursos por mim vividos semanalmente no trajeto Conceição do Coité – Salvador, as experiências pessoais e profissionais que marcaram a história de minha vida possibilitaram-me construir aprendizagens e escolher um caminho a seguir, a trilhar, superando a cada dia os obstáculos das quedas, dos espinhos, dos pedregulhos, das cancelas, dos passadiços, das cercas que cruzam o caminhar de uma menina rural, trabalhadora da roça, do sisal, dos afazeres domésticos.

Estas experiências soaram como combustível para meu empoderamento pessoal e profissional. Todos os conhecimentos construídos no contexto das experiências vividas na infância, adolescência e na atualidade contribuíram também para a formação de minhas identidades: filha, irmã, mulher, esposa, mãe, professora, estudante, me concebendo, assim, como um sujeito marcado pelo processo de *hibridação cultural* compreendido por Canclini como “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (2015, p. XIX). O experienciar de novas culturas me possibilitou construir novos e diferentes

valores e identidades através dos processos de compreensão e reconstrução de si enquanto sujeito culturalmente híbrido.

2.2 Ser mulher-professora rural: tecendo uma história de si

A história de minha vida é atravessada por acontecimentos que marcaram e contribuíram significativamente para os processos formativos essenciais à construção de minha identidade de mulher-professora rural. Para Hall,

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2015, p. 24)

Por ser um processo constante, a identidade necessita ser compreendida a partir de referenciais que contribuíram para sua construção. Tendo como exemplo minha história, estes aspectos emergem a partir das experiências contextualizadas ao lugar no qual nasci e me criei, por contextos familiares, escolares e universitários enquanto estudante do curso de licenciatura em Geografia na UNEB.

Com minha mãe aprendi muitos valores, mas o respeito pelo outro e por si mesma sempre foi uma marca forte nos ensinamentos dela. Sempre muito presente em minha vida e na vida dos demais filhos, vivia nos aconselhando e orientando diante das dificuldades e conflitos da adolescência. Em seus ensinamentos diários sempre ressaltava a importância do estudar para ser considerada como “gente”. Ela, com seu pouco conhecimento intelectual, mas com muito conhecimento de vida, já sentia e compreendia a exclusão e a invisibilidade com que famílias de contextos rurais e de baixo poder aquisitivo eram tratadas pela sociedade. Então, sempre preocupada com a exposição da família (os filhos), vivia procurando alguma coisa para ocupar o tempo de todos, fosse estudando ou trabalhando em alguma atividade que pudesse render algum dinheiro no final de semana: recolhendo frutas, cultivando leiras de hortaliças, como, coentro e alface, raspando mandioca, fazendo bolos, beiju e doces (cocadas, arroz doce, mingau), para serem vendidos na feira livre da localidade onde morávamos (Bandiaçu), que acontecia aos domingos pela manhã.

Por ser a primogênita da família, tive que assumir responsabilidades ainda garota, que envolviam afazeres domésticos e da roça, cuidar dos irmãos e estudar. Minha mãe era bastante rígida e exigia de mim uma postura mais séria e responsável frente a meus irmãos, exigindo que eu fosse referência para eles. Esta postura, por ela adotada, contribuiu para que eu aprendesse a tê-la como referência para minha vida. O meu pai, sempre muito calado, trabalhava duramente na roça durante toda a semana, de sol a sol e, aos domingos, ainda exercia a atividade de magarefe, enquanto que minha mãe e eu – posteriormente meus irmãos – trabalhávamos na pequena feira livre da comunidade vendendo o que havia sido produzido pela família durante a semana. Por quase três décadas trabalhamos na feira livre, atividade que a consagrou como Dona Lene do Arroz Doce, a quituteira mais famosa de Bandiaçu.

Com meus pais aprendi muitas coisas, mas a valorização dos laços familiares, o respeito pelo outro e por si, a luta para realizar os sonhos, o valor do trabalho, o amor a terra e ao lugar de origem são marcas que foram eternizadas em minha vida por acreditar que quem se esquece de onde veio não sabe pra onde vai (BESSA, 2016).

No contexto educacional tive muitas experiências que marcaram e foram extremamente significativas para a construção de minha identidade de mulher-professora. Os momentos formativos experienciados junto aos professores durante a Educação Básica com práticas cotidianas me possibilitavam refletir sobre minha condição de vida rural, de irmã mais velha e pretensões futuras de profissão. Nesta época ouvi muitos relatos de experiências de vida e aprendizagens, conselhos e reflexões coletivas sobre sonhos e desejos futuros. Durante a Educação Básica, experienciei aprendizagens que reverberaram nas escolhas que precisei realizar em minha trajetória de formação e profissão.

Outros momentos relevantes e que marcaram meu percurso de vida foram as experiências vivenciadas durante a adolescência junto a Igreja Católica, especificamente no grupo de jovens da comunidade (Bandiaçu). Foram momentos bastante formativos, pois líamos¹³ e discutíamos textos bíblicos e de revistas, como, Mundo Jovem e Caros Amigos. Participávamos de encontros, reuniões e momentos

¹³ O uso dos verbos no pretérito imperfeito do indicativo é para fazer referência ao grupo de jovens do qual eu fazia parte na comunidade – Grupo Asas da Juventude – juntamente com outros colegas e outros grupos de jovens do município e, às vezes, da diocese de Feira de Santana. Estes encontros caracterizavam-se por momentos de estudo, partilha, discussões, apresentações e cantos.

de estudo na comunidade local, assim como em parceria com jovens da cidade de Conceição do Coité e, às vezes, de outras cidades que faziam parte da Diocese de Feira de Santana. Era comum realizarmos ações sociais na comunidade e circunvizinhança, participávamos de seminários e momentos políticos, como, o Grito dos Excluídos¹⁴, organizado pela Igreja Católica/Pastoral da Juventude em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Conceição Coité, Universidade e outras instituições.

Quando resolvi me permitir escrever sobre minhas memórias, percebi o quanto tinha a relatar sobre minha vida, pois “pelo poder reconstrutor da memória” (SARAMAGO, 2006, p. 16) é possível relembrar acontecimentos que até então estavam no “esquecimento” dos subterrâneos da memória que, a partir de um pequeno esforço memorialístico, os fatos começam a emergir como que em um processo de escavação. As experiências vividas foram sendo relatadas e, quanto mais escrevia, mais lembranças iam insurgindo e provocando reflexões sobre as tantas experiências vividas, em um processo de “ganho” de maturidade adquirida ao longo dos anos. Neste processo memorialístico, eu tomava consciência dos fatos de minha vida, de minha história e das aprendizagens construídas, evidenciando, assim, o que diz Jovchelovitch e Bauer ao afirmarem que:

[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e coletiva. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Neste processo de narrar-se “revivi” momentos, reinterpretei acontecimentos que me fizeram desconstruir e (re)construir aprendizagens significativas para meu processo de amadurecimento e crescimento pessoal e profissional.

Conforme eu realizava os registros narrativo-reflexivos através de relatos de minha vida e de minha prática docente no diário de bordo e nas narrativas docentes, acontecia também o processo de rememoração do passado e, neste contexto, eu tomava consciência das aprendizagens construídas estabelecendo relações com minha condição de moradora e professora rural, construía novas aprendizagens,

¹⁴ Movimento que normalmente se realizava no dia 7 de setembro com o objetivo de chamar a atenção da comunidade local para alguns temas sociais como educação e saúde e/ou debate de ordem política no sentido de denunciar alguma ação/condução do grupo gestor da cidade quando este negligenciava os direitos das pessoas, dos cidadãos.

ocorrendo, assim, a “produção de identidade do eu” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 56), possibilitando simultaneamente uma tomada de consciência em relação à minha vida e à de meus alunos, suas experiências escolares e concepções em relação ao lugar de vivência, ao espaço rural através do processo de compreensão de si e do outro.

2.3 Docência em escolas rurais: uma escolha

A escola rural sempre foi um espaço presente e marcante em minha vida. Estudei em escolas rurais e a partir do momento que me tornei professora sempre lecionei neste contexto. No início de meu ingresso na profissão não tive a opção de escolha, mas, com o passar dos anos, o experienciar em escolas urbanas e com o processo de amadurecimento pessoal e profissional percebi o quanto me identifico e é significativo lecionar em escolas rurais.

Quando tive a oportunidade de realizar concursos públicos para a docência, optei pelas vagas lotadas nas escolas rurais, pois eu já trazia em mim o tímido desejo de lecionar nestes espaços. Não sei explicar bem o porquê, mas sempre gostei e fui atraída pelos alunos e pelas escolas deste contexto geográfico. Costumo relacionar esta minha atração ao processo de amadurecimento, reconhecimento e valorização de minha história de vida, formação religiosa e sociopolítica.

A minha primeira experiência profissional, logo após concluir o curso de Magistério, foi em uma escola rural, Escola João Pereira de Pinho, localizada no povoado de Tapuio, Araci-BA. Era final da década de 1990 e a vaga foi conseguida por minha mãe e um tio junto a um vereador. Era um contrato que se renovava a cada ano e teve a duração de três anos, quando decidi abrir mão e dedicar-me aos estudos. Fiquei afastada apenas seis meses, período que durou o processo seletivo e a posse no concurso.

No contexto da escola rural, eu comecei a compreender a dinâmica que move os processos educacionais presentes nestas instituições, conheci realidades de alunos bem diferentes do meu contexto de aluna rural. Realidades que me fizeram compreender que tudo o que eu havia passado na vida era muito pequeno diante do contexto de vida de muitos de meus alunos. Comecei a compreender realidades que marcam e demarcam o cotidiano da escola e dos alunos rurais.

Nestes 18 anos de profissão já passei por muitas escolas e, por força do destino, praticamente todas rurais. Eu tive poucas experiências em escolas urbanas, apenas um curto período (seis meses) quando ingressei na graduação e nos períodos de estágio do curso de magistério e da graduação, ademais são 18 anos lecionando em escolas rurais, sendo 14 destes dedicados a Escola de 1º Grau Luiza Cecília, localizada no povoado de Minação/Barrocas e a escola *locus* desta pesquisa, a ELGS localizada no povoado de Amorosa, Conceição do Coité.

Lecionar em escolas rurais é manter viva parte de minha história. A cada início de ano letivo tenho as mesmas expectativas: conhecer os alunos que estão chegando à escola, as localidades de origem, os saberes e concepções que apresentam em relação ao lugar onde vivem, as expectativas em relação à escola, os professores e demais colegas. É a oportunidade de conhecer novos alunos, suas histórias e experiências comuns às minhas enquanto moradora/estudante de escola rural.

Tenho consciência de que nem sempre tive a maturidade e o entendimento que tenho atualmente sobre a educação rural. Depois que adentrei a universidade, comecei a refletir sobre minha própria história de vida, e a compreender as políticas educacionais vigentes no Brasil, as ideologias educacionais que desvalorizam o mundo, o trabalho e a escola rural (MARTINS, 2005), percebi o quanto estava equivocada começando a realizar os processos de desconstrução e reconstrução de ideologias e concepções. Após um árduo exercício, pois o processo de tomada de consciência e mudança é um desafio para todo e qualquer profissional, passei então a compreender o modelo de educação vigente e o que desejava e queria enquanto professora de alunos rurais, passando, então, a ressignificar minhas práticas pedagógicas.

Esta postura, os novos conhecimentos construídos, de consciência de si e de amadurecimento pessoal e profissional me fizeram perceber e despertar para uma mudança de postura pessoal e profissional. Comecei lentamente, em um trabalho meio que de formiguinha, a desenvolver pequenas ações e projetos adaptando-os à realidade escolar e de sala de aula, questionando e propondo ações de reconhecimento e valorização das identidades rural e cultural dos alunos.

Minhas experiências profissionais na ELGS começaram em março de 2004, no turno noturno, sendo professora de Ciências, Educação Artística e Filosofia nas

turmas de 5ª à 8ª série, correspondentes atualmente às turmas 6º ao 9º ano. Eram turmas formadas basicamente por jovens e adultos. Nesta época a escola tinha uma estrutura física bastante fragilizada e comprometida, o que nos instigou (professores, gestores e comunidade) a nos unirmos em prol de uma luta comum junto ao poder público municipal: a reforma e ampliação do prédio escolar que só aconteceu em 2010. Quando a reforma chegou à escola, não funcionavam mais as turmas noturnas. Nos anos de 2005 e 2006, tivemos o desafio de elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo reformulado em 2011 e, atualmente, estamos mais uma vez em processo de reelaboração, uma vez que o PPP já se encontra ultrapassado, não mais atendendo às especificidades da escola.

No ano de 2012, o município de Conceição do Coité elegeu uma nova gestão municipal e, a partir daí, a educação do município ganhou uma nova reconfiguração. Esta gestão, reeleita em 2016, começou um processo de fechamento e nucleação escolar e, a partir do ano de 2013, a ELGS começou a ter o quadro de turmas reformulado. Inicialmente, algumas turmas da etapa inicial do Ensino Fundamental que eram multisseriadas foram fechadas, e os alunos foram matriculados em escolas circunvizinhas, em turmas seriadas. O grande embate aconteceu em 2016, quando foram retiradas da ELGS¹⁵ e de todas as escolas da rede municipal as turmas de 8º e 9º anos, sendo estas passadas para as escolas estaduais localizadas nas sedes distritais ou na cidade. Atualmente, na ELGS funciona apenas uma turma multisseriada, pois tem alunos da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 5º ano, duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano e o programa Mais Educação¹⁶.

¹⁵ Esta ação foi justificada pela gestão municipal alegando que era responsabilidade do Estado assumir estas turmas, uma vez que o município não tinha número suficiente de professores para atender ao número de alunos matriculados, estando impedido pela justiça de realizar concurso público naquele momento.

¹⁶ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 05 de jul. de 2017. Na ELGS dos alunos matriculados em 2017 nas turmas do 5º ao 7º ano que são 125 (cento e vinte e cinco) alunos, 59 participam do programa Mais Educação desenvolvendo atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico (Matemática e Língua Portuguesa), dança, futsal e teatro.

Instigada pela constatação de que os alunos apresentavam uma identidade cultural fragilizada, baixa autoestima por serem de contextos rurais, elaborei e desenvolvi o projeto *Minha história, minha vida: identidade cultural de sujeitos da roça*, o qual objetivou promover momentos formativos que possibilitassem aos alunos refletirem sobre suas histórias e experiências de vida, sobre a cultura rural e o lugar de vivência, assim como as identidades, principalmente as rurais. Este projeto foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2015, e contemplou três ações.

A 1ª, intitulada *Minha história, minha vida, quem sou eu*, intencionou conhecer a história de vida dos alunos e as relações que esses estabeleciam com os seus lugares de vivências, com a família e com a escola, sendo desenvolvida a partir da escrita de narrativas (auto)biográficas e de rodas de conversa, cujos diálogos contemplaram diferentes temáticas: lugar onde mora, as atividades cotidianas (trabalho, estudo, lazer), a vida em família, as brincadeiras, as interações com os mais velhos dentre outras questões.

A 2ª ação, denominada *Minha história, minha vida e minha cultura*, teve como finalidade explorar o contexto cultural dos alunos, a partir das experiências familiares e da vida rural. A partir de pesquisas realizadas pelos alunos em suas localidades de origem, foram identificadas as principais atividades culturais e religiosas – brincadeiras, festas, rezas, trabalhos coletivos¹⁷ – comuns à vida dos moradores dos lugares de origem dos alunos. A culminância desta etapa do projeto resultou numa amostra cultural na escola com exposição das produções e apresentações de algumas das atividades culturais pesquisadas.

Por fim, a 3ª ação, intitulada *Para além do meu lugar*, cujo objetivo foi proporcionar momentos formativos/reflexivos a partir da realização de atividade de campo com o objetivo de visitar/conhecer diferentes lugares no/do Território de Identidade do Sisal que fomentam ações de formação, capacitação e promoção de condição de trabalho e renda para famílias rurais. Os lugares visitados foram: a Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha (EFA)¹⁸, Associação de

¹⁷ Esta prática envolvia atividades como o arrancar e a raspa de mandioca, o fazer coletivo do beiju na casa de farinha, adjutório para limpar, arrancar e bater feijão, dentre outras atividades.

¹⁸ A Escola Família Agrícola (EFA), utiliza a Pedagogia da Alternância, método criado na França em 1935. A iniciativa de criar a Escola Família Agrícola buscou solucionar dois problemas: às questões do ensino regular direcionado para as atividades urbanas, que levava os adolescentes camponeses a repudiar a terra, e também à necessidade de fazer chegar ao campo o desenvolvimento tecnológico. A prática da Pedagogia da Alternância proporciona aos jovens permanecer um período na escola adquirindo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola, e outro período nas

Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB)¹⁹, Fábrica de Artesanato e Laticínio de Leite de Cabra, espaços localizados no município de Valente/BA. Nesta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer outros contextos, experiências formativas e ações que intencionam a promoção de práticas de convivência e permanência de famílias no contexto rural no Território de Identidade do Sisal.

Outra experiência que me possibilitou refletir sobre minha prática docente, assim como estimular o desejo por uma formação continuada, tornou-se mais acentuada com meu ingresso no PIBID (março de 2014). No contexto deste programa, especificamente do projeto *Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico* foram realizadas oficinas²⁰ no contexto dos Ateliês Geográficos Temáticos²¹ envolvendo

propriedades rurais da região, onde exercem a prática dos conhecimentos construídos na EFA. Fonte: <<http://educador.brasile escola.uol.com.br/politica-educacional/escola-familia-agricola>> Acesso em 17 de fevereiro de 2017.

¹⁹ A fundação da Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB), aconteceu em 02 de julho de 1980 através da mobilização e organização dos produtores rurais, porém os registros datam de 1972 as primeiras organizações comunitárias e contavam com o apoio e ajuda da Igreja Católica. Quando a APAEB foi fundada oficialmente já se tinha aproximadamente oito anos de luta comunitária. Desde então a APAEB tem trabalhado com a missão de promover o desenvolvimento social e econômico sustentável e solidário do território, visando à melhoria da qualidade de vida da população da Região Sisaleira. Fonte:

<http://www.apaeb.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=73:apaeb-comemora-30-anos-de-luta-e-realizacoes&catid=36:noticias> Acesso em 17 de fevereiro de 2017.

²⁰ Estas oficinas configuram-se em práticas desenvolvidas no contexto dos Ateliês Geográficos Temáticos mobilizados a partir de uma linguagem didático-pedagógica eleita para cada atelier. Objetivando envolver e contemplar atividades que envolvesse toda a escola (alunos, professores, gestores e famílias) desenvolvemos o atelier intitulado, *A linguagem cartográfica na Geografia escolar: saberes, conceitos e temas* a linguagem trabalhada foi a cartografia escolar e, neste contexto, desenvolvemos na escola um seminário e oficinas (geo)cartográficas que objetivaram: “1) mobilizar os professores, gestores e estudantes sobre a importância dos saberes (geo)cartográficos no currículo escolar e na vida cotidiana e 2) possibilitar aos docentes repensarem o modo como a Cartografia e a Geografia são contextualizadas no devir das atividades na educação básica” (PORTUGAL; SILVA; LIMA, 2016, p. 90). Foi desenvolvido também o atelier intitulado *Versos que ensinam rimas que encantam: A linguagem Literatura de Cordel no ensino de Geografia*, no qual foram desenvolvidas oficinas articulando o subprojeto do PIBID e o projeto *Lixo: uma questão de educação, cidadania e saúde*, ação do Programa Despertar parceiro da escola. Esta parceria possibilitou a construção de conhecimentos acerca de questões referentes aos impactos que o lixo causa sobre a vida das pessoas rurais, assim como construir conhecimentos e reflexão sobre questões ambientais locais, evidenciando a importância da reutilização e reaproveitamento de materiais que seriam descartados. As oficinas desenvolvidas foram: Oficina de confecção de brinquedos e artefatos decorativos usando plásticos, papéis, papelão, mídias de CD, tecidos, latas, fitas, botões, etc.; Oficina de reaproveitamento alimentar fazendo uso de cascas e sobras alimentares; Oficina de customização utilizando roupas, tecidos, botões, fitas, etc.; Oficina de manejo do solo na qual os participante receberam orientação de como adubar e cultivar o solo de forma natural e sem causar grandes impactos ao ambiente.

²¹ O Atelier Geográfico Temático caracteriza-se como um espaço que possibilita aos bolsistas ID e de Supervisão reflexão sobre o ensino de conceitos, temas, fenômenos e processos geográficos, no âmbito da Geografia Escolar. Esta ação também contempla o planejamento de sequências didáticas,

todos os membros escolares (alunos, professores, direção, profissionais de apoio e pais dos alunos). Estas ações possibilitou a realização de práticas pedagógicas contextualizadas, lúdicas e reflexivas, promovendo, assim, a construção de conhecimentos interdisciplinares e articulados com a realidade local.

O experienciar de todas estas práticas no contexto de escolas rurais possibilita-me afirmar que a docência nestes espaços tornou-se uma questão de escolha para minha vida. São anos interagindo e aprendendo a ser professora rural, superando obstáculos, escolhendo caminhos que me proporcionam prazer e alegria.

Ao ser “empurrada” por minha mãe para uma sala de aula (enquanto estudante e professora), busquei trilhar caminhos que me proporcionassem, aos poucos, a sedução pelas escolas rurais, as quais me trouxeram até aqui. Foi um caminhar de superação de limites, medos e emoções que muitas vezes me fizeram pensar em desistir. Mas, neste desafiador caminhar que a vida nos impõe, encontrei muitos amigos que me apoiaram e não permitiram que eu desistisse. Tive a oportunidade de construir conhecimentos que me possibilitaram repensar a minha vida, minhas práticas e ter a chance de ressignificá-la.

E hoje, através destes escritos, tenho a oportunidade de colher os frutos deste meu caminhar realizado no decorrer deste desafiador percurso que são a vida e a pesquisa. Escolhi o caminho do pensamento (HABERMAS, 1987), das ideias, das reflexões, análises e produção de conhecimentos que permitiram conhecer um novo modo de ser, pensar e refletir a partir das relações experienciadas no/do cotidiano.

tendo em vista a realização de práticas de ensino atreladas às diversas linguagens (literatura, cinema, música, desenho, charges, história em quadrinhos, cartografia, dentre outras), como estratégias metodológicas e artefatos didático-pedagógicos para abordar conteúdos do currículo escolar, em suas dimensões de problematização, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, em propostas que favorecem a formação e a atuação do professor de Geografia (PORTUGAL; SILVA; LIMA, 2016, p. 89).



Figura 5: Desafios do caminhar
Fonte: LIMA, Maristela Rocha

3. DISPOSIÇÕES METODOLÓGICAS: olhares sobre a pesquisa

Trilhei, na infância querida,
Composta de mil primores,
A estrada de minha vida,
Ornamentada de flores.
E que linda estrada aquela!
Sempre havia ao lado dela
Encanto, paz e beleza;
Desde a Terra ao grande espaço,
Em tudo eu notava um traço
Do pincel da Natureza.

(ASSARÉ, 2011, p. 35)

3.1 Abordagem (auto)biográfica: potencialidades epistemológicas

A concepção de pesquisa aqui adotada tem como pressuposto e embasamento epistemológico princípios da abordagem qualitativa. Esta perspectiva de investigação exige do pesquisador um olhar aguçado sobre o objeto em estudo, uma postura de comprometimento, a fim de atender as especificidades e exigências por contemplar um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21-22), compreendendo as contribuições e possibilidades de interpretações e construções de conhecimentos não quantificáveis proporcionados por esta abordagem, a qual exige “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Nenhuma informação deve ser julgada ou descartada como insignificante para o ato de pesquisar, uma vez que na simplicidade de uma palavra dita pode se ter um mundo a ser desvelado.

A pesquisa qualitativa possibilita a construção de conhecimentos com ritmos, particularidades e criatividade do pesquisador no contexto das interações realizadas com “outros” sujeitos a partir de vivências e experiências que ocorrem no decorrer da pesquisa. Este modelo de pesquisa, segundo Triviños (2012, p. 120), “tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidade”. Esta historicização evidencia também uma preocupação com o que é subjetivo, exigindo um olhar sensível para ser compreendido. Sendo assim, para Chizzotti, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (2003, p. 221). Muitas informações sobre os aspectos da vida de um sujeito não podem ser quantificáveis, sendo assim, precisam ser interpretadas a partir de um olhar sensível, levando em consideração as especificidades e subjetividades presentes nas narrativas do sujeito.

Triviños (2012, p. 122) nos diz ainda que “o meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece”, o que inviabiliza a compreensão da conduta humana de forma isolada, fora do contexto no qual

ocorrem as experiências. Partindo desta evidência, a pesquisa qualitativa apresenta como mola propulsora “o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2010, p. 24), a partir das “experiências humanas de auto-socio-eco-organização-desorganização-reorganização” (GALEFF, 2009, p. 15), buscando compreendê-las como possibilidades de conhecimentos que possam ser úteis ao ser humano e à totalidade vivente. Sendo assim, a opção feita pela abordagem qualitativa nesta pesquisa torna-se compreensiva, visto que se apresenta como objeto de estudo as histórias de vida, o cotidiano, a cultura e as experiências de alunos de contextos rurais e como estas reverberam na constituição identitária destes sujeitos.

Este processo de construção das identidades culturais na contemporaneidade torna-se uma necessidade, uma vez que o rural está passando por um processo de reestruturação, no qual segundo Carneiro,

Constata-se um movimento de revitalização social e econômico recente de áreas ou localidades rurais que deixaram de ter uma dinâmica centrada na atividade agrícola, mas que nem por isso passaram a se confundir com as realidades urbanas (CARNEIRO, 2012, p. 25).

Esta realidade evidencia também o processo de (re)construção de identidades que possibilitam aos sujeitos adquirirem diferentes posturas e valores frente à comunidade local e à sociedade. Esta postura torna-se importante elemento de estudo, visto que a pesquisa qualitativa aborda “construções sociais, cuja importância só será reconhecida no processo de interação de pesquisa e de interpretação dos dados coletados” (WELLER, 2010, p. 291), percebendo, assim, a relevância social da pesquisa.

Partindo destes princípios, compreendo a necessidade de especificar disposições metodológicas que delinearam o desenvolvimento desta pesquisa, a partir de um olhar contemplativo/investigativo e do “exercício da memória” (ABRAHÃO, 2004, p. 202) para adentrar o universo da subjetividade dos alunos rurais. Esta necessidade remeteu-me a escolher a abordagem (auto)biográfica, sendo esta, especificamente, delineada por escritos de diários e realização de entrevista narrativa individual com alunos que moram e estudam em contextos rurais. Esta escolha metodológica permite “que o sujeito desvela, para si, e se revela

para os demais” (ABRAHÃO, 2004, p. 202), e compreendam o processo de construção de si, mediante uma narrativa de sua própria existência (DELORY-MOMBERGER, 2010).

Para tal, faz-se necessária uma busca histórica e conceitual, para assim alcançar o conhecimento essencial ao desenvolvimento e construção da pesquisa, visto que o método (auto)biográfico permite-nos compreender as relações existentes entre as experiências vividas e o sentido que estas têm para a vida do sujeito, para o processo de consciência de si, de seus conhecimentos e aprendizagens a partir dos lugares que habitam e por eles são habitados.

Em contexto geral, o método (auto)biográfico configura-se como uma opção epistemológica de pesquisa, tendo a subjetividade e as histórias de vida como base, atribuindo a esta um valor de conhecimento, no qual vai prevalecer o domínio dos aspectos qualitativos da pesquisa, visto que nesta tradição “o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica” (ABRAHÃO, 2003, p. 80) por valorizar a centralidade do sujeito no contexto das experiências vividas no processo de subjetivação e construção de si.

O método (auto)biográfico desponta com o objetivo de romper com paradigma e uma lógica formal preestabelecidos, consolidando um modo particular de fazer pesquisa tendo como base a subjetividade dos sujeitos, trabalhando primeiramente a emoção e elementos subjetivos antes dos dados exatos e acabados. Neste contexto, a abordagem biográfica deve apresentar-se como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos pesquisadores, assim como de “pessoas comuns”, permitindo desenvolver uma consciência do si individual e coletivo, emergindo o sujeito singular-plural (JOSSO, 2007).

A (auto)biografia, enquanto método de investigação, concentra-se em um esforço de articulação entre os aspectos sociopolíticos e históricos, além dos processos formativos da pessoa tendo a subjetividade como elemento norteador para a construção do sujeito, sendo para Souza,

[...] um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da

metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (SOUZA, 2006b, p. 14)

Este processo de narrar-se possibilita ao sujeito construir o *conhecimento de si* (SOUZA, 2006b) a partir das aprendizagens e experiências empreendidas ao longo da vida, percebendo-se como construtor dos próprios processos formativos, a partir do contexto no qual está inserido, dos lugares onde as experiências acontecem, tornando-se “ator e autor de sua própria história” (SOUZA, 2006b, p. 36).

Para melhor compreender a formação do outro é imprescindível compreender o processo de formação pessoal, envolto em um percurso temporal e espacial. O olhar do pesquisador sobre a história/subjetividade do outro, e/ou de si, em um recorte espacial e em um período/tempo da história, evidencia a formação pessoal/profissional do sujeito, assim como sua identidade cultural, podendo ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva de toda uma trajetória de vida percorrida no passado, determinante no presente e direcionada para o futuro.

A pesquisa (auto)biográfica compreende as experiências vividas como um processo formativo ocorrido ao longo da história, da história de vida do sujeito. Nesta concepção, Passeggi (2010a, p. 112) afirma que “a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos [...] atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história”, adentrando o universo subjetivo do sujeito, possibilitando ao mesmo experienciar um processo formativo e atribuindo sentido à vida. Neste contexto, as experiências vividas tornam-se essencialmente fundamentais para o processo formativo. Na concepção de Delory-Momberger a pesquisa biográfica,

Preocupa-se antes de mais nada com o sentido que os indivíduos [...] dão à sua experiência de formação, e em particular com a relação com o saber que eles constroem e o lugar ocupado pelas aprendizagens e saberes na sua relação com eles próprios, com os outros e com o mundo. (DELORY-MOMBERGER, 2010, p. 55)

A pesquisa centrada na abordagem (auto)biográfica proporciona ao sujeito refletir sobre suas experiências formativas compreendendo o significado destas para sua vida, visto que, a partir do momento que refletimos sobre estas experiências,

construímos novas aprendizagens, conforme elucida Josso (2010) ao afirmar que “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenha formulação e soluções teóricas” (p. 35).

O ato de experienciar decorre do aprender, da construção de novos conhecimentos a partir de novos acontecimentos, perpassando por “sentimento e pensamento” (TUAN, 1983, p. 11). Para Josso (2009, p. 137), “todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências”. Para a vivência tornar-se uma experiência, é necessário que ocorra o processo de reflexão e, como consequência do ato de refletir, ocorrerá a construção de novos conhecimentos. A abordagem (auto)biográfica possibilita ao pesquisador, assim como aos sujeitos colaboradores da pesquisa, refletirem sobre os acontecimentos de sua vida, experienciando a construção de novos saberes a partir do que já foi experienciado, atribuindo novas significações para a vida, pois “a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência” (TUAN, 1983, p. 10).

A abordagem experiencial aqui discutida perpassa por uma busca por compreender a singularidade e as trajetórias de vida e formação de alunos de contextos rurais. O lugar onde vivem e a escola rural são lugares nos quais a vida acontece, através das vivências e experiências cotidianas. Tendo como referência os acontecimentos cotidianos, Josso (2009, p. 137) enfatiza que “as vivências constituem o tecido do nosso cotidiano”, enquanto que “a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida”. Sendo assim, muitos dos acontecimentos de nossa vida são apenas vivências que não nos tocam, não contribuem para nosso *ser-no-mundo*, para a construção de um conhecimento de si (JOSSO, 2007).

Pensar no contexto do paradigma *ser-no-mundo* decorre de uma consciência de construção de si a partir de uma dimensão existencial, na qual “a vida toma vida, se inventa e, graças a essa invenção, se perpetua” (JOSSO, 2007, p. 432). Objetivando compreender o *ser-no-mundo* de alunos rurais, as experiências por eles vividas que os possibilitam inventar a vida, construindo assim suas identidades culturais em um processo de *autopoiese*, de inventar-se, pois “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p. 147).

Para Nóvoa (2014), a escola é *locus* onde acontece o processo de formação e autoformação. Partindo deste pressuposto, compreendo a escola rural como um lugar marcado por características peculiares que deveria ser construída nos moldes de currículo que contemple as especificidades dos alunos que nela estudam e constroem suas itinerâncias formativas e identidade cultural enquanto sujeitos rurais, uma vez que apresentam um modo de ser e de viver mediados por singularidades que perpassam por questões que envolvem processos de formação pessoal e social no contexto das relações socioespaciais, possibilitando a estes alunos a escrita da própria vida, pois segundo Passeggi, Souza, Vicentini,

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma 'verdade' preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371)

No processo de escrita de si, o ato de experienciar perpassa pela atribuição de valor e importância na construção de novas aprendizagens a partir de uma situação até então ignorada. O reconhecimento do potencial da história de vida para a construção do ser, de novas identidades e do próprio processo de subjetivação perpassa também pela compreensão do que era incompreendido por não se ter a percepção da importância desta experiência para o processo formativo do sujeito. Quando o experienciar acontece no contexto da reflexividade, o vivido ganha uma nova significação que possibilitará a construção de conhecimentos múltiplos e ressignificados, contribuindo, assim, para o processo de formação e autoformação do sujeito.

Esta noção de escrita de si fundamentada no método (auto)biográfico configura-se, para além de uma linguagem oral ou escrita, envolvendo também fotos, vídeos, postagem em redes sociais, sendo estes significativos dispositivos que permitem ao sujeito narrar-se, interagir com os outros, revelar-se para a sociedade e para o mundo. Passeggi, Souza, Vicentini evidenciam que,

[...] a noção de grafia não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se

para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371)

Estas diferentes fontes possibilitam-nos experienciar e compreender as experiências vividas, nos permitindo construir, fortalecer e/ou reconstruir identidades, visto que, para Souza,

[...] a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2007, p. 17-18).

Ao narrar-se o sujeito realiza o processo de investigação de si, questionando e reconstruindo identidades, tendo consciência de suas ações e autocompreendendo-se como sujeito em processo de construção pessoal e social. A busca por compreender os processos de construção da identidade cultural de alunos de contextos rurais me possibilitou compreender como a identidade cultural destes alunos está sendo construída em meio a uma sociedade globalizada e urbanocêntrica.

3.2 Diários e entrevistas narrativas: fontes da pesquisa

O ato de narrar nossa história de vida nos faz perceber e, até tomar consciência, da “dor e a delícia de ser o que é” (VELOSO, 1986), fazendo-nos rememorar acontecimentos, pensar/repensar sobre saberes e experiências, posicionamentos e atitudes, permitindo ao sujeito a (re)descoberta e (re)construção de si, de conhecimentos, experiências e de suas identidades.

Ao narrar-se, a pessoa revela-se em um processo de reinvenção de si, pois “traduzir a vida em palavras significa, por um lado, o risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarificam atitudes e (in)decisões, mas também a certeza de que traduzir é criar, traindo, para reinventar a tradição” (PASSEGGI, *et al.*, 2006, p. 267). Partindo deste pressuposto, a escrita de si se torna uma aliada do processo de construção e reconstrução identitária do sujeito,

possibilitando ao pesquisador adentrar o “livro da vida” destas pessoas em busca da compreensão do singular e do plural de suas histórias e marcas experiências.

Os alunos colaboradores desta pesquisa, num processo de troca de experiências com a família, os idosos, as demais pessoas do lugar onde moram constroem cotidianamente conhecimentos no contexto do trabalho coletivo, das experiências vivenciadas na escola. Em meio a tantas experiências, como adentrar a subjetividade destes alunos que estão vivenciando a adolescência? Esta reflexão, associada ao fato de que nesta fase da vida é comum o sentimento de vergonha, a falta de confiança em si e no outro, emergindo, assim, os segredos e as aproximações entre aqueles que se identificam. Estas especificidades me inspiraram e motivaram a escolha do diário enquanto dispositivo para recolha de informações, por configurar-se como significativo artefato que possibilita adentrar a subjetividade de quem escreve, pois “aprender a transformar a vida em palavras é aprender a conjugar o real e o imaginário, o passado e projetos futuros” (PASSEGGI, *et al.*, 2006, p. 265) em experiências que irão ajudá-los a construir suas identidades enquanto sujeitos rurais.

O diário é algo pessoal, íntimo, que deixa o aluno à vontade para escrever suas experiências do/no e sobre o cotidiano em um processo de desvelar-se para o outro, conforme elucida a aluna Amanda:

Aqui eu me abri um pouco [...]. Eu tenho um diário e escrevo bastante sobre mim e quase ninguém sabe que eu tenho um diário [...]. O diário é tipo uma pessoa com quem me abro, com quem converso, por exemplo: aconteceu uma coisa comigo aí eu escrevo no meu diário. Eu sou um tipo de pessoa que quando começo escrever não quero parar mais nunca, eu escrevo bastante...eu vou me lembrando daquilo e escrevo, me lembro de outra coisa...e escrevo... (Amanda – escrita no diário)

Amanda compreende o diário como um amigo a quem pode confiar todos os segredos, com quem pode “conversar” tranquilamente. Para Amanda, o diário é para além de um caderno de anotações, ela atribui a este o poder do diálogo, uma vez que, ao escrever e/ou revisitar os escritos, estabelece reflexões que a possibilita pensar sobre o experienciado, construir conhecimentos, tomar decisões que potencializam o conversar consigo mesma, estabelecendo, assim, um vínculo de

amizade e confiança por ser pessoal/íntimo e conter informações, segredos, sentimentos/emoções, opiniões que só desrespeita a quem escreve²².

Quando apresentei a proposta da escrita de diário²³ ao grupo de alunos, de início não houve muitas rejeições, porém questionamentos sobre o quanto escrever, quando escrever, o que escrever foram constantes, o que me forçou a planejar e realizar alguns encontros didático-pedagógicos – rodas de conversa²⁴ – através dos quais dialogamos sobre temáticas relacionadas ao contexto rural e orientações sobre como realizar os registros no diário. No total foram realizados quatro encontros, tendo cada um a duração de 60 minutos que acontecia na escola uma vez a cada mês – julho a outubro de 2016 –, sendo estes planejados a partir de diferentes linguagens – cinematográfica, musical, imagética e literária – abordando questões que dialogavam com a realidade de vida e lugar de vivência dos alunos: o rural sertanejo.

O primeiro encontro foi organizado e motivado a partir da história de minha vida no qual realizei um bate-papo com os alunos narrando os principais acontecimentos e experiências por mim vividas, que me motivaram a compreender e aceitar minha condição de mulher-professora rural, assim como ouvi deles alguns relatos que foram mediados e orientados a ser registrados nos diários. No segundo encontro, contemplei a linguagem cinematográfica a qual foi trabalhada a partir dos vídeos *Na roça é diferente* e *The Scarecrow Animation*, através dos quais analisamos a compreensão e percepção que o outro (pessoas da cidade) tem em relação às pessoas rurais, assim como o processo de supervalorização dos alimentos industrializados em detrimento dos alimentos naturais produzidos na roça. No terceiro encontro, trabalhei com as linguagens literária e imagética. A partir do cordel *Orgulho de ser nordestino*, de Braúlio Bessa, fiz uma abordagem sobre a

²² Devido a esta característica pessoal/íntima que o diário apresenta é importante ratificar os cuidados que terei ao apresentar as narrativas decorrentes destes escritos, evitando, assim, uma exposição da pessoa que narra e de suas confidências, principalmente por se tratar de alunos adolescentes.

²³ De acordo com a proposta da escrita dos diários, os registros eram para acontecerem em casa e/ou na escola de acordo com a necessidade e desejo do aluno. Porém, como inicialmente os alunos tiveram dúvidas e dificuldades para realizarem os registros, então, organizei na escola encontros didático-pedagógicos os quais foram denominados rodas de conversas e objetivaram estimular os alunos a realizarem os primeiros registros nos diários. Acontecidos estes momentos (quatro encontros) os alunos passaram a realizar os registros em casa conforme sentiam o desejo de escrita.

²⁴ A roda de conversa por ser uma prática comum entre as pessoas rurais, permitir a estes sujeitos narrarem suas histórias (passado e presente), compartilharem experiências e sentimentos do cotidiano revelando-se ao outro. Contemplando esta característica, objetivei com esta prática motivar os alunos no processo de escrita dos diários, uma vez que estes, inicialmente, tiveram dúvidas em relação ao processo de escrita e sobre o que escrever nos diários.

valorização e o reconhecimento do rural como lugar de vivência e significativo para construção pessoal e social das pessoas rurais. E, paralelo à análise deste cordel, apresentei imagens com inúmeras representações sobre o rural do passado – época dos pais e avós (1980 e 1990) – e o rural do presente, o rural experienciado por estes alunos. Por fim, fiz um trabalho a partir da linguagem musical na qual trabalhei as músicas *Cidadão* de Zé Ramalho e *Lamento Sertanejo* de Gilberto Gil, no qual fiz uma abordagem sobre o processo migratório das pessoas do campo para a cidade relacionando as condições de vida no espaço rural e a dependência que se tem em relação às chuvas, por esta ser a principal responsável pela dinâmica do rural sertanejo.

O período de escrita do diário aconteceu de julho de 2016 a março de 2017, configurando-se como uma importante fonte de recolha de informações, por possibilitar reflexões e a construção de conhecimentos sobre a própria vida. Os registros feitos possibilitaram a prática e o exercício da autorreflexão a partir de experiências vividas no cotidiano escolar, familiares e na localidade onde moram em diferentes temporalidades, pois, para além de narrarem os acontecimentos do presente – adolescência – no processo narrativo, eles remetiam a acontecimentos do passado – infância. Esta característica me possibilitou estruturar esta dissertação a partir destas temporalidades demarcadas pelos alunos, revelando o quanto estes diários foram significativos instrumentos potencializadores de reflexão sobre experiências vividas e conhecimentos construídos.

Sobre a intimidade dos diários, experiências vividas e conhecimentos construídos, Lúcia narra:

O diário é uma coisa própria, só sua. Gostei de tá “escreveno”²⁵ “várias coisa” que eu participo, que tenho pra minha vida, eu gostei e foi divertido porque eu falei do que eu participo, do trabalho que faço pra ajudar minha família, eu falei de mim, de quem sou, [...] “das coisa” que eu faço, que eu gosto porque eu não tenho vergonha do lugar que eu moro, gosto de postar fotos do lugar onde moro. Pra mim é orgulho em dizer que moro na zona rural, conheço “vários lugar” e ainda to “começano” a conhecer. Eu gosto de minha cor e me acho super bonita, gosto do meu cabelo cheio de cacho, black, da cor de meu cabelo e da minha pele. Gosto do jeito que sou, do lugar onde eu vivo, da conexão que eu tenho com o mundo. (Lúcia – escrita no diário)

²⁵ Objetivando ser fiel as narrativas dos alunos, fiz a opção por manter a originalidade da escrita e da fala dos alunos mantendo inclusive os erros gramaticais, respeitando o modo próprio como se expressam por compreender que estes fazem parte também de um contexto cultural.

O caráter pessoal que o diário apresenta permite a quem escreve compreender-se, ter consciência de si e, no caso de Lúcia, assumir as identidades pessoais: negra, trabalhadora, rural, assim como ter consciência do lugar onde vive e da(s) cultura(s) que fazem parte do cotidiano por ela vivido.

No contexto da investigação qualitativa, assim como dos estudos (auto)biográficos, a escrita do diário se configura como importante dispositivo metodológico, por apresentar-se como um leque de possibilidades que permite compreender e revelar processos formativos vivenciados por uma pessoa. Para Zaccarelli e Godoy os estudos com diários,

[...] alinhados às características das metodologias qualitativas de pesquisa, não estão preocupados em obter atividades, eventos, atitudes ou sentimentos passíveis de serem categorizados em sistemas pré-definidos. De acordo com Symon (2004), tais estudos permitem que os participantes registrem suas percepções subjetivas a respeito dos fenômenos que consideram relevantes para si mesmos, num determinado ponto no tempo. (ZACCARELLI; GODOY, 2007, p. 3)

O diário faz referência a um recorte temporal e/ou espacial da vida do sujeito. Para cada fase da vida convém a escrita de um diário específico. Os registros são particulares e referentes àquele período ou fase correspondente à época da escrita. Sendo assim, o que constitui um sujeito (as concepções, valores, opiniões, etc.) mudam com o tempo, o que força a pessoa que escreve diário a parar a escrita ou finalizar aquele diário e começar outro. Porém diário escrito torna-se uma fonte de pesquisa para o próprio escritor, quando este o revisita fazendo reflexões sobre o vivido, posicionando-se em relação ao vivido, refletindo e estabelecendo relações entre o passado, o presente e o futuro, construindo novas aprendizagens a partir de reflexões sobre si, a partir da “investigação de processos mentais em detalhe, à medida em que se desenvolvem” (ZACCARELLI; GODOY, 2007, p. 4) e/ou são revisitados.

Segundo Cunha (2000, p. 158), “o diário procede de um reconhecimento de si pela escrita que, efetuada em solidão, faz crer que quando alguém fala/escreve sobre si mesmo tende a ser mais sincero do que quando se dirige a outrem”. O diário inspira, ao escritor, a confiança de depositar nele, através da escrita, elementos bem particulares de sua vida. Entre o confidente e seu diário existe uma relação de unicidade por ser único, pessoal, íntimo e subjetivo. Ele é o outro que lhe

permite dialogar consigo mesmo, contar seus segredos, conversar mantendo uma relação a “dois” – você e ele – permitindo-lhe narrar/grafar os acontecimentos da vida através de um diálogo autorreflexivo, sendo o diário compreendido por Cunha como,

Confidentes fiéis companheiros das horas de intimidade, os diários converteram-se, [...] em um instrumento eficaz de apropriação da palavra e criação de um discurso, constituindo-se, ao mesmo tempo, em modos de conhecer e de se fazer conhecer; eles são práticas sociais que partilham, também, da construção da história de indivíduos que se inventam pelas práticas de escrita de si, ou seja, partilham da constituição de um regime de sensibilidades. (CUNHA, 2007, p. 48)

Os diários caracterizam-se por apresentar um caráter pessoal e social. Pessoal por se tratar de narrativas referentes à constituição de um sujeito, ao mesmo tempo em que a pessoa escreve os acontecimentos pessoais ela faz referência a um modo de vida, à sua cultura, aos valores e concepções presentes em uma sociedade em um determinado período da história. Ao relatarem sobre acontecimentos/experiências e vivências, os colaboradores revelam também um modo de vida que se faz presente nas pessoas que habitam o rural. A vida destes alunos é resultado de constantes interações com o outro: pais, avós, tios, primos, vizinhos, professores, colegas possibilitando dinamismo a partir de fluidas trocas de experiências. A leitura dos diários me possibilitou adentrar o universo das experiências pessoais e coletivas que estão marcando a trajetória de vida-construção-formação destes alunos rurais. Ackles, em sua narrativa, relata sobre a importância que teve a escrita do diário para seu próprio processo formativo, uma vez que, através desta escrita, apresenta-se para o outro, narra as experiências diárias e é instigado a refletir sobre o vivido e as perspectivas de futuro:

Eu gostei de ter escrito no diário. Foi bom que eu falo da minha vida pra “outras pessoa”, as pessoa que eu não conheço. [...] Eu falei dos acontecimentos de minha vida... O lembrar me fez pensar que tenho muita coisa a fazer, que tenho que ajudar as pessoa, ajudar mais minha família, o que acontece comigo eu devo tudo a eles porque foi eles que me colocaram no mundo, me deram esta vida maravilhosa, me educam. (Ackles – entrevista narrativa)

Esta narrativa revela um processo de tomada de consciência de si e de alguns acontecimentos do cotidiano, pois, ao elucidar algumas das experiências e expectativas, expressam futuras possibilidades e projetos de vida, demonstrando assim, que “às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver” (CUNHA, 1997, p. 188) por estarem imbricados e numa constante relação de complementaridade.

A escrita do diário contribuiu para a construção e constituição dos sujeitos narradores, ao evidenciar elementos da identidade do escritor, pois os registros despontaram concepções, valores, elementos da cultura, do cotidiano que revelaram o processo de construção da(s) identidade(s) destes sujeitos, ratificando “certo conhecimento das maneiras de viver, das ideias circulantes, dos signos e códigos comportamentais [...], um dispositivo textual que permite também entrever os imaginários de seus a(u)tores sociais” (CUNHA, 2000, p. 160), as interações socioespaciais dos alunos, demarcando importantes elementos que configuram o contexto cultural no qual estão inseridos.

O segundo dispositivo metodológico de recolha de informações foi a entrevista narrativa individual, cuja escolha se justifica por ser uma técnica que complementa e/ou melhor, explora o contexto de vida-reflexão-formação dos alunos colaboradores, permitindo ao pesquisador adentrar a subjetividade dos colaboradores, desvelando o que ficou por dizer nas escritas dos diários. No contexto desta pesquisa, as entrevistas narrativas aconteceram em dois momentos: o primeiro momento foi na escola nos meses de novembro e dezembro de 2016. Como eu percebi que os alunos não conseguiram se sentir muito a vontade, então, resolvi esperar a conclusão das escritas nos diários e, realizei uma nova entrevista, desta vez na localidade onde morava cada aluno, o que aconteceu de março a julho de 2017.

Por ser um artefato potencializador da autorreflexividade, na entrevista narrativa, segundo Souza,

[...] o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas. (SOUZA, 2011, p. 217)

Por compreender que as histórias de vida são resultado das práticas sociais que experienciamos, então, a entrevista narrativa configura-se como importante estratégia metodológica de recolha de informações, por potencializar compreender como as identidades culturais estão sendo construídas no contexto das experiências rurais dos alunos colaboradores.

A entrevista narrativa configura-se por ser uma técnica de recolha de informação, na qual o sujeito reflete sobre acontecimentos experienciados que os possibilita construir um empoderamento pessoal, “pois quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si” (SOUZA, 2011, p. 217). Estas especificidades permitem tanto ao pesquisador quando ao colaborador refletirem sobre si, o cotidiano e as experiências, permitindo o “contar e escutar história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95), provocando uma submersão ao universo subjetivo do colaborador, pois “através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91), possibilitando ao pesquisador adentrar o mundo dos acontecimentos que marcaram a vida dos colaboradores, compreendendo, assim, o processo de construção de identidades culturais, a partir das relações que estabelecem com o lugar onde vivem.

Por possibilitar ao pesquisador conhecer as trajetórias de vida e formação dos colaboradores, os desejos e anseios futuros, além de arguir-se sobre nossas trajetórias e percursos formativos, a entrevista narrativa permite conhecer e cartografar as experiências vividas e, conseqüentemente, compreender importantes elementos da vida pessoal e social de um sujeito, pois para Weller e Otte (2014, p. 327),

[...] a entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências. (WELLER; OTTE, 2014, p. 327)

Porém, em algumas situações, esta técnica pode causar estranhamento e resistência por parte do entrevistado por não se sentir à vontade e confortável para narrar sobre si, uma vez que esta técnica adentra a intimidade e subjetividade do

sujeito colaborador. Em situações como esta, convém ao pesquisador estabelecer uma conversa esclarecedora e, principalmente, respeitar os limites impostos pelo colaborador.

Ao narrar sobre a história de sua vida, o colaborador entrecruza as ideias, articula os acontecimentos, tece um enredo possibilitando uma coesão e coerência entre os fatos, permitindo ao pesquisador adentrar a subjetividade do entrevistado, lançando um olhar reflexivo sobre os fatos e acontecimentos. Esta particularidade da entrevista narrativa potencializa compreensões em relação à construção de identidades culturais dos sujeitos, tendo em vista as experiências advindas do contexto rural, pois, segundo Bauman,

As vidas vividas e as vidas contadas são, por essa razão, estreitamente interconectadas e interdependentes. Podemos dizer que é paradoxal, que as histórias de vidas contadas interferem nas vidas vividas antes que as vidas tenham sido vividas para serem contadas. (BAUMAN, 2008, p. 15)

O contar a história da própria vida envolve um elevado grau de complexidade, que pode interferir na vida que ainda será vivida. Sendo assim, esta concepção apresentada por Bauman é destacada na narrativa de Rafael, quando este destaca que:

[...] lembrar do passado, às vezes é melhor do que do presente porque me faz pensar sobre o que aconteceu em minha vida. Fico “pensano” sobre como fui na escola e, se eu pudesse voltar no tempo, eu teria estudado mais, porque estudar significa viver melhor a vida. Me arrependo bastante de não ter estudado, mas não tem mais jeito e de agora por diante preciso estudar mais. (Rafael – entrevista narrativa)

Rafael, neste excerto, apresenta uma reflexão potencializada, também pelo processo de narratividade de si, acerca do vivido, e os reflexos destas experiências para sua vida no presente. A partir desta experiência do narrar-se, Rafael toma consciência da necessidade de fazer com que o presente e o futuro estudantil seja diferente do passado. Neste ponto, compreendemos o processo de narratividade de si como potencializador da construção de identidades do sujeito por permitir que este analise e posicione-se em relação ao vivido, traçando anseios e metas para um futuro mais realizador, a exemplo do narrado por Rafael.

As narrativas (auto)biográficas por contemplarem as trajetórias de vida, percursos formativos e experiências dos sujeitos, configuram-se como significativo artefato de investigação, potencializando adentrar o universo da subjetividade do sujeito, compreendendo como as experiências do cotidiano tornam-se ferramentas que possam ajudar no processo de análise das dimensões singular e plural do sujeito.

Sobre este caráter formativo da narrativa (auto)biográfica, Souza afirma:

Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si. (SOUZA, 2014, p. 43)

As narrativas (auto)biográficas permitem ao sujeito um processo de (auto)reflexão de e sobre si, da história e da própria vida, contribuindo para que o sujeito ao narrar-se promova um processo de “pesquisa-ação-formação” (PASSEGGI, 2010a, p. 114), ou seja, possibilita que ocorra um processo de formação para quem narra a história e para quem ouve, transcreve e interpreta a narrativa. Neste contexto, Passeggi ainda afirma que “as escritas de si, [...] constituem-se verdadeiros processos de descoberta” (2010a, p. 115), pois, o narrador (re)descobre a própria história, (re)interpreta-a construindo novos valores e possibilitando um novo processo formativo para si.

A experiência vivida possibilita a construção de uma vida pessoal e social, como evidenciam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) ao enfatizarem que, “através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência [...] e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Além das construções pessoais e sociais, as narrativas possibilitam-nos reconstruir “heranças culturais, valores, crenças e lendas, que dão origem, por sua vez, a novas narrativas” (PASSEGGI, 2010b, p. 35), potencializando um processo de compreensão do outro no contexto de suas experiências pessoais, sociais e culturais.

3.3 As narrativas: análise compreensiva-interpretativa em três tempos

Compreender as razões desta pesquisa a partir do contexto de vida dos alunos colaboradores foi um desafio, por se apresentar como um caminho trilhado com muito cuidado e atenção, exigindo dedicação, delicadeza, comprometimento e constante amadurecimento intelectual para compreender/interpretar as experiências narradas objetivando romper com um “modelo de conhecimento” pré-estabelecido.

O processo de análise e compreensão das narrativas e dos escritos dos diários exigiu habilidade para ler/reler/analisar/compreender cada situação experienciada pelos colaboradores: os acontecimentos narrados, os sentimentos evidenciados, os sentidos e significados atribuídos ao lugar, os vínculos e valores construídos no contexto das interações cotidianas, assim como as relações sociais estabelecidas no convívio escolar, na família e na localidade onde moram os alunos.

Após um intenso processo de leitura e releitura das narrativas, elaborei o perfil biográfico dos alunos e a identificação das unidades de análise temática dos escritos da vida narrados pelos colaboradores, tendo como base a concepção de análise e compreensão em *três tempos* (SOUZA, 2006b), considerando “o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido” (p. 79). Esta compreensão configura-se no âmbito de interpretação perpassando pelo nascedouro da pesquisa através do processo de “investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos” (SOUZA, 2006b, p. 79), uma vez que esta investigação está imbricada com a história de vida e formação da pesquisadora.

A partir das concepções de Souza (2006b), este processo de análise compreensão-interpretação centra-se em três tempos que se inter-relacionam “Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*” (SOUZA, 2006b, p. 79), estando os três tempos em constante interação e diálogo no decorrer do processo de análise, sendo necessário um constante retorno aos escritos narrados pelos colaboradores.

O *Tempo I* compreende a *pré-análise e leitura cruzada* das informações coletadas a partir dos dispositivos de recolha de informação, no caso deste estudo, os diários reflexivos e as entrevistas narrativas. A fase de *pré-análise* foi realizada a partir da leitura de todo o material coletado, objetivando familiarizar-se com as informações narradas e, assim, elaborar o perfil biográfico dos sujeitos colaboradores. Neste processo de leitura e elaboração do perfil biográfico fui

percebendo eventos, elementos e discussões comuns entre as diferentes narrativas, o que possibilitou realizar uma *leitura cruzada* entre as narrativas, envolvendo “uma disposição e articulação do perfil biográfico com o conjunto das narrativas para as sucessivas leituras” (SOUZA, 2006b, p. 80), conforme podemos constatar no quadro intitulado *Cartografias biográficas: alunos colaboradores* (Quadro 3, p. 87).

O *Tempo II* refere-se à leitura temática – unidades de análise temática ou descritiva e emerge das leituras cruzadas evidenciando “regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no argumento temático e compreensivo dos textos narrativos” (SOUZA, 2006b, p. 81). No contexto desta pesquisa, as unidades de análise em estudo perpassaram pelas experiências vividas pelos alunos nos lugares onde moram e na escola a partir de um contexto temporal (infância e adolescência). Tendo estas fases da vida como princípio norteador, busquei compreender o processo de construção de identidades culturais dos alunos perpassando por eventos dos cotidianos narrados pelos alunos – brincadeiras, interação e troca de experiência com o outro, festejos, religiosidade, trabalho na roça e na casa de farinha – conforme podemos evidenciar no quadro 1:

Quadro 1: Unidades de análise temática

Lugares	Temporalidades	Eventos
Escola Localidade de origem dos alunos	Infância	Brincadeiras; Experiências com o outro (colegas e professores).
	Adolescência	Brincadeiras; Experiências com o outro (colegas, professores, familiares, e pessoas da localidade onde moram); Festejos; Religiosidade; Trabalho.

Fonte: Documentos narrativos: diários e entrevistas narrativas

Elaboração: LIMA, Maristela Rocha, 2018

E, concluindo, o *Tempo III* aborda a *leitura interpretativa-compreensiva do corpus* o processo de análise das narrativas que compõe cada história. Nesta etapa, os processos de subjetivação e intersubjetivação se configuram como importantes elementos para o processo de compreensão dos sujeitos e de suas interações sociais reverberando no processo de construção de identidade cultural dos colaboradores enquanto sujeitos rurais.

É importante salientar que estes três tempos são singulares, porém interagem e entrecruzam-se em um contexto dialógico e complementar permitindo que um constante diálogo, conforme sinaliza Souza:

Os três tempos de análise como dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantém entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos, momentos de análise. (SOUZA, 2014, p. 43):

Esta interação entre os três tempos permite, através de um profundo processo do exercício de análise, compreensão e interpretação, compreender a si e o outro. Souza, refletindo sobre este processo ressalta:

Busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014, p. 43)

Os princípios de integração, identificação e complementaridade entre os tempos permitem a identificação e compreensão das singularidades presentes nas narrativas dos sujeitos, possibilitando traçar o perfil biográfico de cada colaborador, identificar as unidades de análise, potencializando chegar a um resultado da investigação através da compreensão de como está ocorrendo a formação, a subjetivação e a construção da identidade cultural de alunos rurais em meio a uma sociedade altamente globalizada.

3.4 Escola Leandro Gonçalves da Silva: o lugar da pesquisa

A escolha da Escola Leandro Gonçalves da Silva (ELGS) enquanto campo empírico desta pesquisa justifica-se por apresentar dois elementos relevantes e significativos para a consolidação da investigação: o primeiro é por ser uma escola rural e atender a alunos especificamente de localidades rurais; o segundo é o por configurar-se como espaço de atuação profissional da pesquisadora, sendo para mim uma extensão de minha vida pessoal, uma vez que apresento em meu percurso

formativo as “marcas” positivas e negativas de quem estudou em escola rural e neste lugar habitar.



Figura 6: Retratos da ELGS
Fonte: LIMA, Maristela Rocha, 2017

A ELGS faz parte de um conjunto composto por 62²⁶ escolas rurais do município de Conceição do Coité e, assim como as demais, vem tentando resistir a uma política de nucleação e fechamento adotada pela atual gestão municipal. A rede municipal de ensino de Conceição do Coité, em 2013 (início da atual gestão), contava com um registro de 94 (noventa e quatro) escolas rurais, sendo que em 2016 já haviam sido fechadas 32 dessas unidades escolares, tendo apenas 60 escolas rurais. Porém é importante salientar que atualmente este número já diminuiu, uma vez que, no decorrer do ano de 2017, outras escolas rurais foram fechadas.

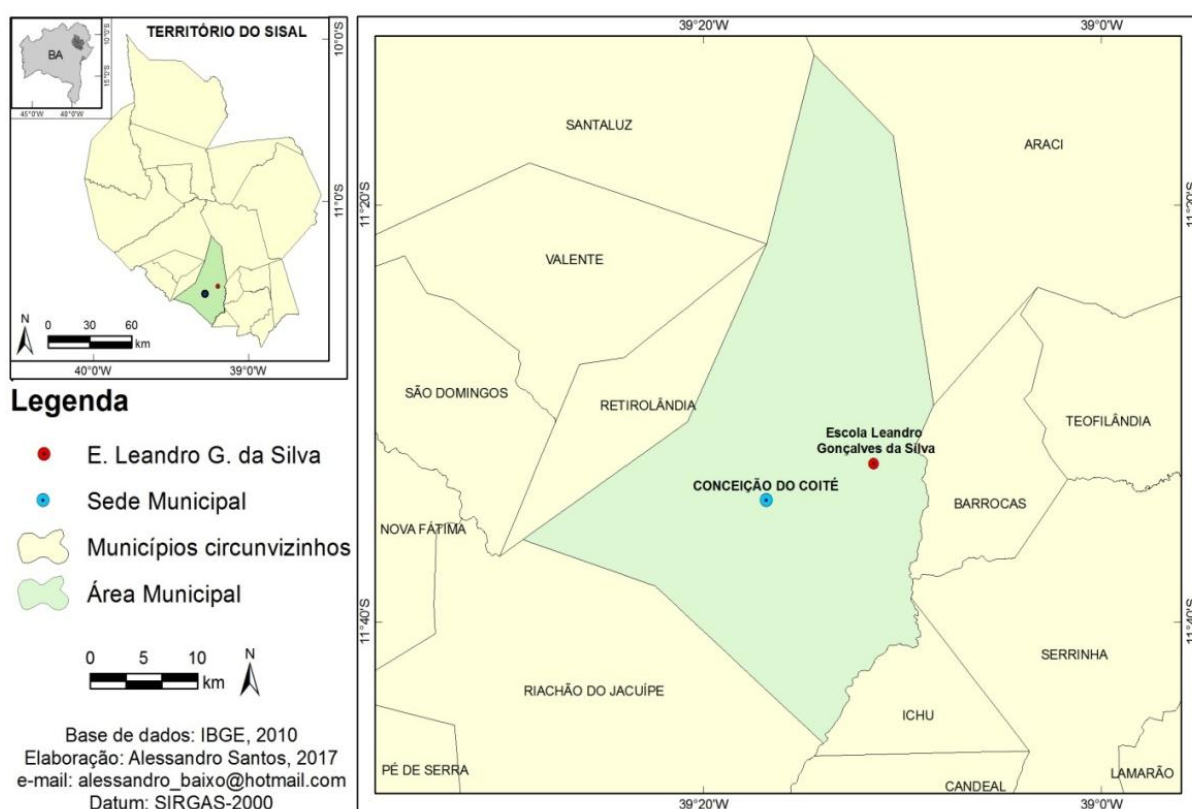
A Escola Leandro Gonçalves da Silva, nos últimos cinco anos, tem “sofrido” com os reflexos das medidas politico-administrativas adotadas pela gestão municipal que refletiram na redução do número de turmas e consequentemente de matrículas, uma vez que inúmeros alunos foram transferidos para escolas estaduais (alunos das turmas de 8º e 9º anos) ou remanejados para escolas circunvizinhas (os alunos das turmas do 2º, 3º e 4º anos). Esta realidade evidencia a concepção de Souza (2012,

²⁶ Dado referente ao Censo Escolar de 2016.

p. 17), sobre esta temática ao afirmar que “a escola rural está vinculada à definição de políticas públicas que não dialogam com as diversas ruralidades que habitam e problematizam os territórios rurais”, sendo o contexto da ELGS mais uma realidade que comprova o descaso da sociedade pelas escolas rurais.

A ELGS encontra-se localizada no povoado Amorosa, distrito de Bandiaçu²⁷, na área rural do Município de Conceição do Coité, o qual está inserido no Território de Identidade do Sisal. Encontra-se localizada a 13 quilômetros nordeste da sede do município, conforme figura 7:

Figura 7: ELGS – Povoado de Amorosa, Conceição do Coité/BA



Fonte: IBGE, 2010

Elaboração: SANTOS, Alessandro, 2017

A origem da ELGS está associada à intensa luta e reivindicação comunitária junto ao poder público municipal. A data de inauguração consta de 30 de outubro de 1970, recebendo este nome em homenagem ao senhor Leandro Gonçalves da Silva

²⁷ O Distrito de Bandiaçu, localidade na qual moro, compõe a área rural do município de Conceição do Coité e é um dos cinco distritos do município, sendo os demais Aroeira, Juazeirinho, Salgadália e São João, os quais funcionam também como subnúcleos administrativos.

A ELGS foi estrategicamente construída no povoado Amorosa para funcionar como escola núcleo, atendendo a alunos de inúmeras localidades circunvizinhas: Povoado Canta Galo, Povoado Morro, Povoado Tabuleiro, Fazenda Miguel, Fazenda Bela Vista, Fazenda Olaria, Fazenda Algodões, Fazenda Queimada do Félix, conforme podemos constatar na figura 8:

Mapa do Vale de Amorosa (ELGS)

O mapa principal mostra a localização da escola (ponto verde) e as localidades de origem dos alunos (pontos vermelhos) no Vale de Amorosa (ELGS). A sede municipal (ponto azul) é localizada em Conceição do Coité. As vias de acesso são representadas por linhas vermelhas, e o recorte municipal é indicado por uma linha amarela. O município circunvizinho, Barrocas, é mostrado em verde à direita.

Legenda

- Localização da Escola
- Localidades de origem dos alunos
- Sede municipal
- Vias de Acesso
- Recorte municipal
- Município circunvizinho

Mapa do Território do Sisal

O mapa de inserção mostra a localização do município de Conceição do Coité no território do Sisal, com os municípios vizinhos: SANTALUZ, ARACI, VALENTE, SÃO DOMINGOS, RETROLANDIA, BARROCOA, RACHÃO DO JACUIPE, ICHIL, e SERRINHA.

Elaboração: Alessandro Santos, 2018.
Base de dados: IBGE-2010; Informações da autora
DATUM: SIRGAS-2000

Elaboração: SANTO, Alessandro, 2018

77

em território rural e atenda a alunos eminentemente oriundos deste contexto, esta escola apresenta em seu histórico marcas do processo de urbanocentrismo, pois sempre atendeu a uma lógica e modelo educacional transplantado da cidade: os professores, assim como a gestão escolar, eram/são cargos políticos com nomeação de pessoas da cidade, o Projeto Político Pedagógico, os livros didáticos, muitas das práticas dos professores foram/são transplantados de modelos das escolas da cidade, realidade denominada por Souza (2012, p. 17) de “transposição da lógica urbanocêntrica” da cidade para a escola rural, a qual “desconsidera os sujeitos, suas práticas cotidianas e as especificidades de um projeto pedagógico que atenda, verdadeiramente, os territórios rurais e suas singularidades” (*Op. cit.*), e busca invisibilizar alunos, professores, escolas e práticas educativas emergentes de contextos marginalizados. Souza, em suas reflexões, convida-nos a pensarmos sobre esta realidade educativa e emergente das escolas rurais:

Tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social local/nacional, significa lançar *olhares* sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas e como as instituições escolares rurais se presentificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para os povos que habitam o meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos às produções culturais próprias desse espaço. (SOUZA, 2012, p. 18)

É preciso aprender a lançar olhares sobre os sujeitos da escola rural (SOUZA, 2012), não um olhar *punitivo* e de “coitadinhos”, mas de reconhecimento e valorização de uma cultura, de um povo que a cada dia busca motivos para continuar lutando para viver e sobreviver diante de contextos que os oprimem constantemente. É uma luta diária de convivência com as intempéries naturais – escassez de chuva, calor, poeira – a superação e o descaso de uma sociedade que julga, discrimina e impõe uma lógica educacional, social e econômica que não atende as especificidades e singularidades das escolas rurais e do espaço rural como um todo.

Existe, entre alguns profissionais da ELGS, o desejo e algumas iniciativas de reorganização do currículo e dos documentos norteadores das políticas e práticas pedagógicas, objetivando tornar a escola mais condizente com a realidade local e com o contexto de vida dos alunos, pois, segundo Freire e Faundez, “um projeto

político-pedagógico tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares” (1985, p. 38) e, acima de tudo, que seja o retrato da escola, contemplando em suas propostas práticas condizentes com o contexto de realidade dos estudantes.

São práticas de valorização do ensino como a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e do Programa Despertar²⁸ que objetivam favorecer e contribuir com práticas educativas voltadas para a realidade local; a contratação de professores oriundos das localidades rurais de origem dos alunos e a reformulação do Projeto Pedagógico da escola, no qual está sendo dada uma atenção especial às políticas e práticas pedagógicas que contemplem o contexto rural dos alunos e da escola. Para Martins, a educação das pessoas rurais tendo como princípio o respeito às diferenças,

Deveria ser pensada como ponte de acesso à complexidade da sociedade moderna, que vem se tornando, também, social, cultural e politicamente, e até economicamente, a sociedade da diferença, da diversidade. O campo deixou de ser o passado para ser o contemporâneo e sua diferença deixou de ser o atraso para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença. (MARTINS, 2005, s/p)

Somos a sociedade das diferenças, por que não aprendemos a respeitar aquele que se mostra diferente diante de uma lógica pré-estabelecida? Na sociedade contemporânea, a escola desenvolve um importante papel social para além da promoção de conhecimentos, formadora de opiniões e propagação de ideologias. O espaço rural é constantemente bombardeado por influências diversas, cabendo à escola rural “formar” seu aluno com opiniões, concepções e valores que o representem diante da sociedade.

Faz-se de fundamental importância que a instituição escolar, através de seus representantes legais, em parceria com professores, alunos e comunidade local transforme a escola em um lugar de produção de conhecimentos múltiplos, voltados

²⁸ Programa criado em 2005 pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/Bahia), objetivando promover a educação voltada para a responsabilidade social, em busca de alavancar mudança de valores, aliada a uma postura cidadã e socioambiental. O programa atende a alunos rurais da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, promovendo atividades voltadas para a Educação Socioambiental a partir dos temas transversais: meio ambiente, ética, saúde, cidadania, pluralidade cultural (BAHIA, 2008). Disponível em: < <http://programadespertar.blogspot.com.br> >.

aos interesses da comunidade local e de acordo com o contexto cultural na qual está inserida. Para tal, faz-se necessário que a escola esteja inserida em um contexto democrático de gestão, esteja comprometida a desenvolver políticas de respeito às diferenças, valorização dos saberes culturais dos alunos e construção de identidades voltadas para o contexto local. Segundo Martins (2005, s/p), as pessoas rurais têm saberes que a escola precisa valorizar e respeitar,

Na roça, uma criança sabe geralmente mais do que o seu professor urbano a respeito do mundo em que vive: as matas, os animais, as plantas, as falas, o imaginário. É claro que o professor tem o que ensinar e é justamente isso que esperam tanto os alunos como suas famílias: ensinar aquilo que ainda não é sabido. Um professor que só fala e é culturalmente surdo, é de fato um deficiente, como é deficiente a escola em que ele ensina. (MARTINS, 2005, s/p)

Esta é uma realidade presente na maioria das escolas rurais brasileiras. O professor não consegue “ouvir” nem “ver” seus alunos, pois, na maioria das vezes, é tão vítima quanto o aluno, e a escola não consegue resolver o problema porque é fruto de um sistema que a idealizou e que cobra dela uma política de invisibilidade.

Discutir as concepções que permeiam a escola, a partir do contexto das “ruralidades tem uma importância fundamental, especialmente para os professores que participam desse processo, e, muitas vezes, legitimam, com suas práticas, os desrespeitos e a invisibilidade dos alunos oriundos da roça, negando sua identidade e seus modos de ver e apreender o mundo” (SOUZA, E.; SOUZA, H.; ORRICO, 2015, p. 546). A escola rural precisa respeitar e valorizar as particularidades, subjetividades e identidades dos alunos, a fim de permitir a estes experienciarem o processo de (re)construção de identidades, assim como a produção de múltiplas e diversas identidades e saberes.

A população rural brasileiro historicamente é vítima de um sistema que sempre lhes negou o acesso à educação, à saúde, às políticas de formação e beneficiamento de convivência com o sertão, comprovando, assim, o que nos diz Marandola Jr. ao afirmar que “é no lugar que os problemas nos atingem de forma mais dolorida, e é também nele que podemos melhor nos fortalecer” (2014, p. XVII). É acreditando neste fortalecimento diário que percebemos como as pessoas rurais conseguem sobreviver nesta sociedade que tanto os explora, reprime e invisibiliza, sendo a escola importante instituição que pode ajudar na superação destas

dicotomias, através do desenvolvimento de ações que reconheçam e valorizam o contexto rural, assim como as identidades dos alunos.

Sobre as características sociais e econômicas das famílias dos alunos colaboradores, é possível afirmar a partir das análises e constatações feitas no âmbito do desenvolvimento da pesquisa que, em sua maioria, as funções remuneradas exercidas pelos pais advêm de atividades do setor informal ou de atividades relacionadas ao setor primário da economia (agricultura, pecuária e extrativismo): lavradores, pequenos pecuaristas, diaristas, pedreiros, carpinteiros, pintores, trabalhadores do sisal²⁹ e para complementar a renda familiar muitos recebem auxílios de programas de transferência de renda³⁰ do governo federal. É comum também o registro de algum membro da família que trabalha na cidade de Conceição do Coité prestando serviços no comércio, construção civil, fábricas, atividades domésticas, dentre outras, o que nem sempre é garantia de emprego formal regulamentado de acordo com as leis trabalhistas brasileiras. Não muito comum, porém têm-se registros de famílias em que o pai ou filho(s) mais velho(s), trabalham nos grandes centros urbanos brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Feira de Santana.

A baixa escolarização da maioria das famílias do Território de Identidade do Sisal (BAHIA, 2011) é outro fator que não pode ser invisibilizado. Segundo dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), o Território de

²⁹ São pessoas que realizam atividades voltadas para o processo de beneficiamento do sisal. Trabalham nos processos de corte, empilhamento e carregamento das palhas até o motor. Com esta máquina (o motor ou máquina paraibana) é feito o processamento de extração da casca através do trabalho de batedor – quem coloca a palha na máquina e puxa a fibra (por exigir muita força física geralmente é realizado por um homem); resideiro(a) – quem coloca a palha para o batedor, emboneca as fibras batidas e limpa a máquina retirando as cascas que se soltam da palha no decorrer do processo; e o/a estendedor(eira) – que é a pessoa que “estende” as fibras em varais para o processo de secagem, assim como recolhe-as quando secas e as arruma em maços para serem comercializados.

³⁰ A exemplo destes auxílios é possível citar: *Bolsa Família* – Programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza; *Benefício de Prestação Continuada (BPC)* – caracteriza-se pelo pagamento de um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou ao cidadão com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo. Programa de Cisternas – Através do armazenamento da água da chuva em cisternas construídas com placas de cimento ao lado de cada casa, as famílias que vivem na zona rural dos municípios do Semiárido passam a ter água potável a alguns passos de suas casas. *Tarifa Social de Energia Elétrica* – Benefício criado para dar um desconto na conta de energia elétrica para famílias de baixa renda que consomem até 220kwh de energia mensal. O Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR) foi criado pelo Governo Federal no âmbito do Programa Minha Casa Minha Vida, através da Lei 11.977/2009 e com a finalidade de possibilitar ao agricultor familiar, trabalhador rural e comunidades tradicionais o acesso à moradia digna no campo, seja construindo uma nova casa ou reformando/ampliando/concluindo uma já existente.

Identidade do Sisal apresenta a terceira pior taxa de analfabetismo da Bahia (30,7%); se considerarmos o analfabeto funcional, a taxa média sobe para 58,8% da população, sendo que a maior parcela encontra-se em áreas rurais (BAHIA, 2011). Esta realidade evidencia a ausência de políticas públicas e sociais que garantam aos moradores rurais do Território de Identidade do Sisal formação e qualificação profissional de acordo com o contexto de vida rural. A política de “invisibilidade” desta parte da população brasileira contribuiu para que pouco se fizesse objetivando a melhoria da qualidade de vida das famílias rurais de nosso território e do Brasil.

O homem rural deve ser pensado como preservador e criador de cultura, como agente dinâmico do processo social e cultural (MARTINS, 2005) e não como um mero trabalhador rural. Historicamente, a sociedade urbana concebe as pessoas que habitam o espaço rural apenas como trabalhadores rurais. Não compreendem que ser rural é para além de uma condição de trabalho, é todo um contexto cultural, é um cotidiano marcado por acontecimentos e rotinas diárias, que fazem parte de um modo particular de viver. Não se podem negar as influências que o modo de vida global exerce sobre a vida das pessoas rurais, mas, mesmo diante deste contexto urbanocêntrico de se viver, as famílias rurais apresentam particularidades de serem diferentes, de serem rurais, de terem identidades próprias e modos particulares de viver e de serem rurais. Este jeito particular de ser e viver nem sempre é compreendido pelos demais membros da sociedade, uma vez que, segundo Souza e Sousa, nos prendemos em nossa,

Visão cartesiano-newtoniana do mundo, nosso olhar unilateral, nossa postura positivista que nega a diversidade de saberes, as benévolas contribuições da multirreferencialidade nos fazem negar o que é diferente, o que não congratulam com a ideia de progresso sob a ótica neoliberal. Deveríamos celebrar a diversidade, pois sem ela não apreenderíamos a vida na sua multiplicidade de aspectos. (SOUZA; SOUSA, 2015, p. 390)

O processo de homogeneização impregnado pelo sistema global nos estimula a aceitar e a nos tornar pessoas acomodadas e muitas vezes satisfeitas com as imposições e determinações desta sociedade. Cabe a cada um sair da “zona de conforto” e buscar formas de construir cotidianamente um modo de vida multirreferencial, dinâmico e contextualizado com a realidade contemporânea de ser e viver, principalmente quando se trata de alunos que acreditam e têm o processo

de escolarização como única forma de melhorarem a qualidade de vida pessoal e familiar e, assim, conseguirem ascensão social. Para isso, é preciso “rompermos silêncios e fronteiras – geográficas, sociais e culturais –, no sentido de valorizar as particularidades das escolas rurais e seu contexto ímpar de organização pedagógica” (SOUZA, *et al.*, 2016, p. 236).

Segundo dados do censo escolar, em 2017 foram matriculados 142 alunos na ELGS, distribuídos em dois turnos de funcionamento: matutino e vespertino. No matutino, encontram-se matriculados 100 estudantes, sendo uma turma multisseriada contendo 14 alunos da Educação Infantil e 1º ano do Ensino fundamental; uma turma de 5º ano com 38 alunos; duas turmas de 6º ano com um total de 48 alunos, sendo 24 em cada uma das turmas. No turno vespertino funcionam duas turmas de 7º ano com 42 alunos, sendo 21 alunos em cada turma. Do total de matriculados, foram transferidos três alunos, contabilizando um total de 139 alunos frequentando a escola, conforme dados do quadro 2:

Quadro 2: ELGS – matrículas 2017

Etapas de Ensino	Número de turmas	Número de alunos
Educação Infantil e 1º ano³¹	1	14
Ensino Fundamental (5º ano)	1	38
Ensino Fundamental 6º e 7º ano	4	90
Transferidos	—	3
Total	6	139 ³²

Fonte: Censo Escolar, 2017

Elaboração: LIMA, Maristela Rocha

Estes dados revelam algumas características referentes à organização estrutural das classes, assim como o perfil do contexto educacional presente na dinâmica escolar. O primeiro ponto que eu gostaria de evidenciar é a presença de uma turma multisseriada na escola, o que considero algo positivo uma vez que na interação com o outro mais ou menos experiente, os alunos tendem a construir conhecimentos com maior facilidade; outros, adquirir responsabilidades,

³¹ Classe multisseriada que se configura nesta dinâmica pelo fato do número de alunos serem insuficientes para formar turmas seriadas.

³² Número de alunos frequentando a escola no período quando foi realizada a recolha das informações na escola, abril 2017.

compromisso e importantes valores sociais, como: solidariedade, coletividade, humildade a partir do conviver com o outro; e todos constroem conhecimentos a partir de seu contexto de vida. A existência de uma turma multisseriada na escola põe em evidência resquícios de um modelo de construção de conhecimentos que reconhece, valoriza e colabora com o outro e com a identidade cultural dos alunos rurais, configurando-se de significativa relevância social e política para as localidades rurais, mas que tendem a ser invisibilizadas pelas políticas públicas (SOUZA; MEIRELES, 2015).

A turma de 5º ano com quase 40 alunos é uma realidade bastante delicada uma vez que, em se tratando de escola pública, muitos deles já estão com a idade/ano avançada, fora da faixa etária estabelecida, podendo apresentar problemas na leitura e escrita. Este número de alunos em uma turma não contribui para os professores desenvolverem³³ um trabalho com eficiência, o que pode comprometer ainda mais o processo de aprendizagem dos alunos.

Analizando a faixa etária e ano/séries dos alunos, podemos concluir que nas turmas do Ensino Fundamental (5º, 6º e 7º anos) a maioria apresenta distorção idade/ano, caracterizando elevado índice de defasagem. Dos 128 alunos matriculados nos três anos/série (5º, 6º e 7º) 66,4%, ou seja, 85 alunos apresentam idade superior ao ano de estudo, se levarmos em consideração os pré-requisito do Ministério da Educação – MEC. Nas turmas de 7º ano (duas turmas), 85,71% dos alunos apresentam idade superior ao ano/série em curso. Esta realidade é muito preocupante, pois, quando estes alunos completarem a maioridade (18 anos), vão precisar trabalhar, o que vai comprometer ainda mais o desenvolvimento escolar destes alunos, podendo provocar o abandono escolar.

Outro fator preponderante a ser considerado quando se fazem estudos referentes às escolas rurais é a estrutura física destes espaços. No caso da ELGS, o espaço físico é composto por seis salas³⁴, sendo que uma foi adaptada para funcionar como biblioteca e sala de vídeo; uma secretaria, a qual funciona também como diretoria e sala de professores, uma cozinha, dois almoxarifados/depósitos,

³³ É importante salientar que o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano é trabalhado no contexto disciplinar, ou seja, os componentes curriculares são ministrados por diferentes professores, sendo, na maioria das vezes correspondentes a área de formação deste, porém nem sempre esta especificidade prevalece devido a carga horária do professor na escola.

³⁴ Todas as salas da ELGS possuem instalação de aparelhos condicionadores de ar, porém poucos funcionam devido ao baixo potencial elétrico da escola e da comunidade, não garantindo, assim, o bom desempenho dos aparelhos.

uma quadra poliesportiva³⁵, cinco banheiros – dois femininos e dois masculinos, um para funcionários – um refeitório que está em processo de construção. Esta realidade na estrutura física é algo relativamente recente (2011), quando a escola foi contemplada com uma ampla reforma na qual houve a construção de salas, banheiros, muro, quadra poliesportiva, dentre outras melhorias, uma vez que por mais de três décadas a ELGS apresentou o mínimo de condições de funcionamento escolar, sobrevivendo “historicamente com uma política de recursos mínimos” (SOUZA; MEIRELES, 2015, p. 50).

De modo geral, a ELGS apresenta uma estrutura física razoável, quando comparada a outras escolas do município, porém ainda se faz necessária a realização de inúmeras obras que visem à melhoria da estrutura física, ao desempenho pedagógico dos professores e, conseqüentemente, ao melhor processo de construção de conhecimentos por parte dos alunos: ampliação da sala onde funciona a secretaria, construção de sala para professores, sala de vídeo, laboratório de informática e de geociência, organização da biblioteca para comportar sala de leitura, dentre outras melhorias que precisam ser realizadas, a fim de garantir o mínimo de conforto e bem-estar para os alunos, professores e demais funcionários da escola. Outra necessidade imediata da escola é a contratação de funcionários de apoio para ocupar as vagas de portaria, bibliotecário, assistente de ensino, dentre outras necessidades. Segundo Souza e Meireles,

A ausência da materialidade das escolas rurais, que se iniciam com precariedade de seus prédios, móveis e equipamentos didático-pedagógicos, estende-se com as dificuldades de acesso e permanência dos sujeitos. Essa realidade aponta indícios dos enfrentamentos vivenciados pelas escolas rurais no sertão da Bahia, marcados por diferentes ordens de natureza organizacional, estrutural, educacional, pedagógico e financeiro. (SOUZA; MEIRELES, 2015, p. 50)

Esta é uma realidade que ratifica o contexto da educação rural brasileira, a qual historicamente foi condenada a planos inferiores, a uma situação de completa ignorância do existir e do para que e quem existir. Na ELGS foram mais de três décadas sem nenhuma reparação física que objetivasse melhorias no

³⁵ A quadra poliesportiva pertence à comunidade e à escola concomitantemente, sendo que a escola tem prioridade de uso. É nesta quadra onde acontecem vários eventos pedagógicos desenvolvidos pela escola, uma vez que a mesma não possui um espaço (auditório ou sala disponível) para realização de alguns eventos, a exemplo de culminâncias de projetos.

funcionamento e desempenho educacional de professores e alunos. Atualmente, por mais que se busquem estas melhorias, nem sempre se adquire o resultado desejado pelo fato de existirem problemas estruturais e políticos que dificultam o êxito das benfeitorias realizadas.

3.5 Os alunos rurais: cartografia biográfica

A elaboração do perfil biográfico dos colaboradores (Quadro 3) da pesquisa teve como base a primeira etapa – Tempo I – do processo de análise e interpretação das informações coletadas através da escrita dos diários e entrevistas narrativas. A partir da realização e elaboração do quadro intitulado *Cartografias biográficas: alunos colaboradores*, foi possível traçar o perfil biográfico dos alunos colaboradores desta investigação – Lúcia, Mateus, Amanda, Isabela, Rafael, Rebeca, Ackles e Joana –, todos nomes fictícios, por eles escolhidos para representá-los neste estudo, objetivando preservar e resguardar a identidade dos colaboradores, por serem menores de 18 anos, atendendo, assim, as exigências do comitê de ética.

A partir do perfil biográfico (Quadro 3), pude constatar que os alunos com idade entre 12 e 16 anos são/foram estudantes da Escola Leandro Gonçalves da Silva do 5º ao 7º ano, sendo que os alunos Mateus e Joana cursaram o 7º ano em 2016 e, como a Escola Leandro Gonçalves da Silva não oferece o 8º e 9º anos, em 2017 foram matriculados no Colégio Estadual de Bandiaçu, escola rural localizada no distrito Bandiaçu, Conceição do Coité. Todos os colaboradores são moradores rurais habitando as localidades: Povoado Amorosa, Povoado Morro, Fazenda Miguel, Fazenda Algodões e Fazenda Queimada do Félix. Estudaram em escolas rurais desde o início do processo de escolarização até o presente momento, sendo que todos, em algum ano da etapa de escolarização – Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental (1º ao 5º) –, estudaram em turmas multisseriadas, porém todos cursaram do 5º ao 7º anos em turmas seriadas na Escola Leandro Gonçalves da Silva.

Quadro 3: Cartografias biográficas: alunos colaboradores

Colaboradores	Idade	Ano	Escolas onde estudou/estuda	Localidade onde mora	Transporte Escolar	Programa Mais Educação	Oriundo de turma multisseriada	Contexto familiar
Lúcia	13	7º	EPD ³⁶ , ELGS ³⁷	Fazenda Algodões	Utiliza Diariamente	Frequenta	Sim	4 Pessoas
Mateus	14	8º	EMMMR ³⁸ , ELGS; CEB ³⁹	Povoado Morro	Utiliza Diariamente	Não frequenta	Sim	4 Pessoas
Amanda	13	7º	EEDB ⁴⁰ ELGS	Povoado Morro	Utiliza diariamente	Frequenta	Sim	5 Pessoas
Isabela	12	6º	JLO ⁴¹ EAOS ⁴² ELGS	Povoado Amorosa	Não Utiliza diariamente	Não frequenta	Sim	4 Pessoas
Rafael	16	6º	EMMMR ELGS	Fazenda Queimada do Félix	Utiliza diariamente	Frequenta	Sim	9 ⁴³ Pessoas
Rebeca	13	6º	EMMMR ELGS	Povoado Morro	Utiliza diariamente	Frequenta	Sim	4 Pessoas
Ackles	14	7º	EPD ELGS	Fazenda Algodões	Utiliza diariamente	Frequenta	Sim	7 ⁴⁴ Pessoas
Joana	13	8º	ELGS CEB	Fazenda Miguel	Utiliza diariamente	Não frequenta	Sim	6 ⁴⁵ Pessoas

Fonte: Documentos narrativos: diários e entrevistas narrativas

Elaboração: LIMA, Maristela Rocha, 2017

A partir desta investigação, afirmo que a maioria dos alunos, com exceção de Isabela, porque mora na localidade na qual a escola está situada, faz uso diariamente de transporte escolar, evidenciando, assim, a polaridade exercida pela escola na localidade. Dos alunos matriculados na escola em 2017, Isabela, por decisão dos pais, é a única que não apresenta uma jornada integral de atividades na escola através da participação no Programa Mais Educação.

De modo geral, os alunos colaboradores pertencem a um contexto familiar que varia entre quatro e nove membros e, praticamente, todas as famílias recebem Bolsa Família do governo federal, com exceção da família de Rafael, porque a mãe é pensionista por ser viúva, e a de Mateus, porque a mãe trabalha em uma clínica,

³⁶ Escola Pedro Damasceno – Povoado Canta Galo, Conceição do Coité.

³⁷ Escola Leandro Gonçalves da Silva – Povoado Amorosa, Conceição do Coité.

³⁸ Escola Maíse Mascarenhas das Mercês Resedá – Povoado Morro, Conceição do Coité.

³⁹ Colégio Estadual de Bandiaçu – Distrito Bandiaçu, Conceição do Coité.

⁴⁰ Escola Ezequiel Dias Barreto – Povoado Balaio/Araci.

⁴¹ Escola José Laudelino de Oliveira – Fazenda Açude Itarandi, Conceição do Coité.

⁴² Escola Arlindo Olímpio da Silva – Povoado Tabuleiro, Conceição do Coité.

⁴³ Rafael convive com a mãe, que é viúva e três irmãos, porém a família é composto por oito pessoas.

⁴⁴ Ackles convive com os pais e 2 (dois) irmãos, porém a família é composto por sete pessoas.

⁴⁵ Joana convive com os pais e mais 3 (três) irmãos, porém a família é composta por seis pessoas.

sendo registrada de acordo com as leis trabalhistas, porém, no passado, ambas famílias já receberam o auxílio.

A escolha dos alunos colaboradores se deu a partir da disposição voluntária dos alunos. Assim que fui aprovada no mestrado e comecei a cursar as disciplinas, dei início, também, ao processo de divulgação e convite dos colaboradores na escola *locus* da pesquisa. Meu primeiro contato com os possíveis colaboradores aconteceu em meados do primeiro semestre de 2016, quando apresentei aos alunos das turmas de 5º, 6º e 7º anos da ELGS meu projeto de pesquisa e convidei-os para participar enquanto colaboradores desta investigação. Para minha surpresa, obtive uma lista com 32 nomes. Marquei, então, uma reunião com os alunos para apresentar a pesquisa de forma mais detalhada, assim como as etapas de desenvolvimento. Após este momento de socialização, dez dos alunos desistiram, ficando, assim, 22 alunos colaboradores. Neste período, houve uma reunião de pais na escola, e eu aproveitei o momento e apresentei minha pesquisa, esclarecendo os objetivos, como iria acontecer, os princípios éticos que permeavam, tendo, assim, o consentimento dos pais para que os filhos participassem enquanto colaboradores.

Alguns dias antes dos festejos juninos, entreguei para os alunos uma ficha contendo algumas orientações para o preenchimento de dados e informações básicas – nome completo, endereço, ponto de referência, contato, filiação – e na qual eles iriam fazer o primeiro relato: iriam relatar como foi o período do recesso junino. Após este período, apenas 18 alunos me entregaram a ficha contendo os dados pessoais e fragmentos narrativos. A partir deste número, orientei e entreguei os cadernos/diários nos quais eles iriam fazer os registros sobre o cotidiano perpassando pelas experiências escolares e do dia a dia para além da escola.

Ao começar este processo, percebi que a maior dificuldade que eu encontraria seria a resistência dos alunos ao ato de escrever. Na primeira semana, timidamente, poucos escreveram, aí começaram a falar que a vida deles era sempre as mesmas coisas e que não acontecia nada de novo para ser registrado. Após três semanas, marquei um novo encontro para ver as escritas e constatee que realmente elas não estavam fluindo. Para mobilizá-los planejei e realizei rodas de conversa pretendendo discutir temáticas que os motivassem e seduzissem no processo de escrita. O primeiro encontro foi motivado pela história de minha vida, momento no qual falei sobre os acontecimentos corriqueiros, meu cotidiano enquanto professora

e moradora rural. Falamos sobre nossos hábitos, nossas brincadeiras, nosso plantio, a colheita, a casa de farinha, as tecnologias em nossa vida, nossa forma de falar, de vestir, as nossas festas, nossa escola, passeios... Para que eles percebessem o quanto a vida rural é dinâmica e cheia de novidades, era só olhar com “outros olhos”. Marquei um novo encontro, mas, mesmo assim, poucos haviam feito registros, pois estavam compreendendo como se fosse uma obrigação, uma tarefa escolar que era passada pela professora de Geografia. Eles queriam participar, mas não queriam ter que escrever. Novamente tive outra conversa com eles explicando a importância dos registros e, neste dia, mais cinco desistiram e me entregaram o caderno porque não queriam escrever.

Percebi que precisava estar mais próxima, caso contrário, os registros no diário não iriam acontecer. Comecei a fazer encontros para discutirmos algumas temáticas e, logo após, fazíamos os registros nos cadernos. Os encontros duravam em média 60 minutos, uma vez por mês na escola, e, em cada encontro, nós discutíamos temáticas relacionadas ao contexto rural/urbano, o ser rural em meio às tecnologias, o modo como vivemos na roça; o trabalho na infância, as experiências escolares... Estas temáticas sempre estavam relacionadas ao modo de vida rural e eram desenvolvidas a partir de diferentes linguagens: cinematográfica, imagética, musical e literária.

De um número de 32 alunos, eu estava com apenas 13. Neste momento, eu precisava ser bastante cautelosa e flexível, caso contrário, não iria ter um número significativo de colaboradores. Durante as férias (janeiro de 2017), cada aluno ficou com seu diário e, a partir daí, percebi que a escrita fluiu um pouco mais, porém, ao iniciar o ano letivo no início de 2017, mais cinco alunos desistiram de participar da pesquisa.

Alguns alunos fizeram significativos registros, mas outros foram tímidos e escreveram pouco em quantidade de linhas, mas com muita autenticidade e personalidade, colocando-se realmente como autores de suas escritas. Acredito que o fato de estarem na adolescência, talvez a dificuldade no processo de registro nos diários, o fato de ter que falar de si, foram questões que contribuíram para esta resistência. Porém, é importante salientar que aqueles que decidiram contribuir demonstraram comprometimento com a escrita, dedicando-se ao máximo, superando limitações e resistindo aos possíveis obstáculos. Mais que colaboradores

desta pesquisa estes alunos demonstraram prazer em participar por compreenderem esta experiência como mais um processo de aprendizagem importante para o processo formativo para suas vidas.

Esta realidade exigiu de mim muito empenho, delicadeza e muito planejamento para o momento das entrevistas narrativas, necessitando retornar a campo várias vezes, indo inclusive à localidade onde moram e à casa dos alunos, andando pelas estradas, sentando sob a sombra das árvores, driblando a mãe e a irmã que queriam participar também das entrevistas narrativas, tomando cafezinho, comendo cocada, sendo convidada para participar das festas nas localidades, principalmente as religiosas, para raspar mandioca... Foi um período muito intenso e necessário para conseguir colher, ampliar e compreender os escritos dos diários, uma vez que para eles não foi fácil falar de si através do processo de escrita. Diante das resistências na escrita, precisei colher o máximo de informações na entrevista narrativa, compensando, assim, as lacunas deixadas nos diários.

Comecei realizando as entrevistas na escola, mas como não fluiu muito bem, devido ao barulho e às interferências dos colegas (alunos), então, combinei com os colaboradores fazermos nas localidades de origem de cada um. Este foi um importante momento, pois sentávamos embaixo das árvores, ouvindo os sons da natureza: balanço das árvores, canto dos pássaros, latidos dos cães, etc., o que contribuiu bastante para o fluir das entrevistas. Paralelo à realização das entrevistas, eu fazia também o processo de transcrição. Após concluir esta etapa, julho de 2017, comecei o processo de análise das entrevistas intercaladas com as escritas dos diários, etapa que me possibilitou elaborar o perfil biográfico dos colaboradores, primeira etapa do processo de análise compreensiva-interpretativa a partir dos três tempos (SOUZA, 2006b), assim como a escrita dos capítulos 4 e 5, nos quais constam os elementos mais significativos percebidos e por mim selecionados como mais significativos resultantes deste processo investigativo.



Figura 9: Lugares dos alunos
Fonte: LIMA, Maristela Rocha, 2018

4. OS ALUNOS E SEUS LUGARES: histórias de vida e percursos formativos

Escrever é transformar em palavras
esse olhar para dentro,
estudar o mundo
para o qual a pessoa se transporta
quando se recolhe em si mesma.

(PAMUCK, 2007, p. 12-13)

4.1 Lugar: onde a vida acontece

A Geografia, enquanto Ciência Humana, possibilita-nos pensar e refletir sobre inúmeros aspectos da sociedade, especificamente, a vida social dos sujeitos, podendo, assim, ser compreendida também como uma ciência de caráter social. A Geografia inspirada nos princípios fenomenológicos nos permite compreender o lugar enquanto uma categoria promotora de reflexões acerca de realidades e relações sociais estabelecidas entre o lugar no qual se vive e as aprendizagens, subjetividades, identidades construídas neste contexto.

Os estudos sobre o lugar emergiram inicialmente a partir da ciência geográfica, ganhando relevante importância a partir da década de 1980 quando a Geografia conquistou o respaldo de disciplina acadêmica, porém o conceito de lugar estava relacionado apenas aos *estudos dos lugares* (RELPH, 2014). A partir dos anos 1990, esta realidade começou a ganhar outras vertentes, chegando a ser um tema de discussão e contestação de importantes ciências como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Literatura, Filosofia, dentre outras, tornando-se objeto de investigação das ciências humanistas e fenomenológicas.

O lugar fazia parte das reflexões filosóficas desde a antiguidade. Segundo registros, Platão considerava o lugar como “o alimento do ser” (RELPH, 2014, p. 18). Para outros filósofos, o lugar era concebido a partir de aproximações no “sentido geográfico como o contexto em que os seres estão reunidos juntos” (RELPH, 2014, p. 18). A partir do século XVII, o lugar concebido a partir de concepções cartesianas ficou de fora das discussões filosóficas e das ciências físicas (RELPH, 2014). A partir do século XX, filósofos fenomenólogos – “Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, e físicos como Einstein e Bohr” (RELPH, 2014, p. 19) –, tendo como base diferentes concepções e utilizando maneiras bem distintas, identificaram “inadequações profundas na lógica cartesiana e na ciência newtoniana” (RELPH, 2014, p. 19). Este rompimento se deu a partir do momento em que filósofos e físicos concluíram que “a ciência empírica deixa de fora os sentimentos, emoções, experiências e tudo que é humano” (RELPH, 2014, p. 19). Sendo o lugar considerado o resultado das experiências, nada mais apropriado que o estudar a partir do viés fenomenológico e das concepções de Husserl, Heidegger que será a base para os estudos

desenvolvidos por Yi-Fu Tuan e Relph, principais teóricos usados no desenvolvimento deste estudo.

Partindo deste princípio, é importante salientar que este estudo tem como base uma abordagem fenomenológica a qual “exige a determinação inicial dos limites e qualidades de fatos que só podem ser compreendidos quando observados em suas relações” (HOLZER, 2003, p. 114) com o outro, com o lugar, com o existir. Buscando compreender as relações entre a existência e as experiências de um sujeito em interação com o lugar no qual vive, é comum emergirem dúvidas entre as concepções de espaço e de lugar, pois comumente a definição de lugar é associada à concepção de *espaço ocupado* (OLIVEIRA, 2014). Para além de ser um simples espaço ocupado à concepção de lugar, assim como de espaço, estão associados a uma realidade temporal, sendo que “a concepção atual de lugar é de tempo em espaço; ou seja, lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o lugar, o movimento, a matéria” (OLIVEIRA, 2014, p. 5), o existir através do experienciar do lugar, uma vez que o fazer diário/cotidiano que acontece em um dado espaço (rural) com regularidade pode fazer com que o espaço passe a ser um lugar vivido e experienciado (SEAMON, 2017). Sobre esta concepção de lugar, Seamon ainda afirma:

O lugar é poderoso porque, só por ser o que é, ele junta o mundo espacial e ambientalmente, delineando centros da ação humana, seus significados e intenções que, por outro lado, contribuem na formação do lugar. Esta conceitualização significa que o lugar não é um ambiente físico separado das pessoas associadas a ele, mas ao contrário, é indivisível a geralmente desconsiderada situação da experiência-de-lugar-das-pessoas. (SEAMON, 2017, p. 157)

O lugar está nas pessoas, assim como estas estão nos lugares (CALLAI, 2004). Nesta intrínseca relação, é possível afirmar que o ser também é reflexo do lugar onde se vive, sendo a vida constituída a partir das relações com os lugares que habitamos⁴⁶, composto de sentido e significado para a vida do sujeito, lugar do habitar, das relações sociais, das experiências vividas na interação e compreensão de si na relação com o outro.

⁴⁶Habitar compreendido a partir de ser e estar sobre a terra, do construir permanente para a experiência cotidiana do homem (HEIDEGGER, 2001).

A vida dos alunos colaboradores acontece no contexto de um lugar, o rural, sendo este lugar – Povoado Amorosa, Povoado Morro, Fazenda Miguel, Fazenda Algodões ou Fazenda Queimada do Félix – e a escola na qual estudam lugares que exercem importante função na formação e construção das identidades destes sujeitos. Opto por compreender esta relação partindo dos princípios da interação, mutualidade e da completude, sendo que, assim como os alunos habitam um lugar, este também habita nesses alunos, em uma intrínseca relação formativa e de complementaridade, tornando-se praticamente uma totalidade para a vida deste aluno, pois “cada lugar é, à sua maneira, o mundo [...]. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” (SANTOS, 2003, p. 213), são únicos, pois são subjetivos e compreendidos de forma diferente e específica por cada aluno colaborador.

Dialogar sobre o lugar no contexto das experiências vividas, os sentidos, significados e representações que emergem das situações vivências, os processos formativos advindos do interagir com o outro exige do pesquisador um olhar sensível e criterioso que o possibilite compreender os significados deste lugar para o processo de subjetivação e construção de identidades dos alunos. Para Saramago (2014, p. 196), “nosso existir no mundo pode apenas ser compreendido e interpretado a partir e no interior do próprio mundo”, sendo assim, para compreender e entender a dinâmica da vida destes sujeitos rurais, será necessário interagir, ao mesmo tempo, buscar conhecer e compreender as experiências e as relações que são estabelecidas com o lugar, as aprendizagens e conhecimentos construídos.

O rural é aqui concebido como o lugar das experiências, no qual ocorrem os processos formativos e construção de identidades dos sujeitos. É um lugar singular no qual acontece uma relação de *pertencimento mútuo*, visto que os sujeitos também sofrem a ação do lugar se configurando como espaço vivido e concebido. É nele que ocorrem as experiências de vida cotidiana dos sujeitos, demarcando, assim, que a construção do lugar demanda “um longo tempo de residência e um profundo envolvimento emocional” (HOLZER, 1999, p. 72), exigindo do sujeito implicação e relação afetiva com o lugar e os modelos de cultura ali estabelecidos.

O lugar é marcado por significados que permitem conhecer o modo de vida, os valores, significados e os sentimentos construídos pelo homem, daí a importância dos “personagens” rurais – os agricultores, alunos, moradores – que apresentam um

contexto de vida em detrimento dos lugares onde habitam. Santos (2006, p. 213), em seus escritos, evidencia que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”, o mundo particular, individualizado, produzidos pela ação, pelos sentimentos, pela consciência humana e pelas relações entre os sujeitos e os objetos.

São lugares aqueles com os quais estabelecemos relações afetivas, de pertencimento, de completude, e de identificação. Para Mota e Schmitz, o rural,

[...] é identificado como portador de particularidades evidenciadas em uma estrutura social pautadas no interconhecimento dos seus membros, na organização da vida cotidiana influenciada pelos ciclos da natureza e em regras específicas de convivência que se diferenciam dos citadinos. (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 393)

Porém não podemos ignorar a fragmentação e, ao mesmo tempo, a articulação existente entre o rural e o urbano, uma vez que são lugares marcados por singularismos e particularismos entrelaçados por uma lógica global. Estas especificidades fazem-nos pensar o rural a partir das ruralidades específicas deste lugar, caracterizadas por um “processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos das culturas locais com base na incorporação de novos valores, novos hábitos e novas técnicas” (FROEHLICH, 2012, p. 204) amenizando, assim, as marcas históricas da invisibilidade que este lugar sofreu/sofre ao longo da história brasileira.

O lugar também está relacionado com o cotidiano das pessoas, uma vez que possibilita o experienciar momentos formativos e planejar o presente/futuro, pois “ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado” (TUAN, 1979, p. 387). Por ser compreendido a partir das interações entre os sujeitos, o lugar estabelece uma relação direta com o cotidiano e as experiências, sejam na individualidade ou coletividade. É no lugar que a vida acontece, se manifesta, adquire sentido e significado, a partir das experiências diárias, permitindo ao sujeito compreender-se enquanto pessoa constituída de culturas.

O rural é lugar para quem carrega em si elementos deste contexto, apresentando em suas identidades culturais o sentimento de pertencimento ou afinidade em relação à cultura e ao modo rural de viver contextualizada a conjuntura de sociedade pós-moderna globalizada na qual estamos inseridos, resultante de um

intenso processo de *aceleração contemporânea* (SANTOS, 1994), “que tem como resultado a banalidade do invento” Souza (1995, p. 64), no qual o intenso processo de produção não considera os impactos causados à vida das pessoas e as relações sociais existentes entre elas. Segundo Souza (1995, p. 65), “quem se globaliza são as pessoas e os lugares. Os lugares são mundiais”. O intenso processo de *invenção* resultante do processo de aceleração interfere diretamente no modo de vida das pessoas e no lugar no qual vivem, tornando-os “mundiais”, pois, para Santos,

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo [...]. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade. (SANTOS, 2006, p. 213)

Os lugares compreendem o mundo particular do sujeito por ter um significado e possibilitar experiências que emergem da concepção de mundo no contexto da cotidianidade, por desempenhar “um papel fundamental na constituição do mundo, considerando-se mundo tanto o conjunto físico de seus arredores como a própria ordem de sentido que torna a existência compreensível para nós” (SARAMAGO, 2014, p. 195), perpassando pela existência e relações estabelecidas entre as pessoas e o lugar, tornando-o carregado de sentidos e significados para a existência dos sujeitos. Pensando assim, escolho apresentar os sujeitos desta pesquisa a partir de seus lugares por, assim como Callai, acreditar que o estudo do lugar permite que o aluno,

[...] se aproprie de sua história, e que consiga entender o espaço produzido como uma construção social, em que as histórias das pessoas estão marcadamente na história do lugar, expressas nas paisagens, que materializam as relações entre os homens e destes com a natureza. (CALLAI, 2004, p. 7)

Nesta relação entre as histórias das pessoas e dos lugares, opto por apresentar os alunos colaboradores na interação com o lugar onde vivem, pois, assim como Callai, acredito na relação de complementaridade existente entre a história de vida e os lugares que compõem a vida destes alunos.

4.2 Rural e urbano, diálogos que potencializam lugares: reflexões sobre Conceição do Coité

Para compreendermos o contexto da realização desta pesquisa a partir da Escola Leandro Gonçalves da Silva, assim como as práticas culturais presentes no âmbito do município Conceição do Coité, busquei evidenciar nesta seção elementos econômicos e culturais que caracterizam o município enquanto dinâmico e de significativa riqueza cultural rural. Diante de dados apresentados pelo IBGE (2010), Conceição do Coité é classificado como município urbano, pois levam em consideração apenas os aspectos econômicos e populacionais. Para além de ser um município urbano, este município apresenta uma diversidade econômica e cultural que nos permite compreendê-lo também como um município culturalmente rural.

Analisando os dados populacionais, Conceição do Coité apresenta-se com 62.040⁴⁷ habitantes, sendo que deste total, 36.278 habitam no contexto urbano e 25.762 no rural. A partir destes números podemos constatar que, aproximadamente 59% da população coiteense é considerada urbana, uma vez que a população das sedes dos distritos (Bandiaçu, Salgadália, Juazeirinho, Aroeira, São João) é considerada urbana, mesmo apresentando características/modo de vida rurais.

Outra característica que contribui para o IBGE classificar este município como urbano é a base econômica. Segundo este órgão, os setores da economia que contribuem de forma expressiva para Produto Interno Bruto – PIB – são os serviços (63,12%), a indústria (29,11%) e o agropecuário (7,77%). Esta realidade mostra que o setor primário da economia (agricultura, pecuária e extrativismo) não se configura como a base da economia coiteense, porém importantes atividades agropecuárias estão presentes no cotidiano das pessoas rurais, evidenciando, assim, a presença de uma expressiva agropecuária, principalmente a familiar, conforme podemos perceber no quadro que segue.

⁴⁷ Dados referentes ao IBGE (2010)

Quadro 4: Produção agropecuária⁴⁸ – Conceição do Coité/BA – 2015

Produções	Quantidades
Fibras de sisal	15.200 toneladas
Feijão	1.691 toneladas
Mandioca	840 toneladas
Milho	2.009 toneladas
Amendoim	13 toneladas
Batata doce	23 toneladas
Melancia	20 toneladas
Bovinos	25.273 cabeças
Vacas ordenhadas	3.150 cabeças
Leite de vaca	4.300 litros
Caprinos	12.911 cabeças
Codornas	12.000 cabeças
Ovos de codornas	8.000 dúzias
Equinos	744 cabeças
Galináceos	37.300 cabeças
Galinhas	12.802 cabeças
Mel de abelhas	4.100 quilos
Ovinos	36.850 cabeças
Suínos	7.641 cabeças
Matrizes suínas	1.076 cabeças

Fonte: IBGE, 2015

Elaboração: LIMA, Maristela Rocha, 2017

Em meio a um município com expressivas características industriais⁴⁹, existe uma economia rural dinâmica e propagadora de uma cultura rural e de um modo de vida marcado pela tradição e autorreconhecimento de si enquanto sujeitos rurais que compreendem, valorizam e transmitem para as gerações mais novas a importância de práticas de identificação e valorização da cultura local.

No município Conceição do Coité, é comum as pessoas rurais realizarem movimento migratório pendular para a cidade, desenvolvendo atividades no comércio formal ou informal (trabalhos domésticos, construção civil e nas indústrias). Paralelo a estas atividades, realizam trabalhos na roça cultivando a terra e cuidando de animais, como é o caso da mãe de Mateus que trabalha em uma clínica na

⁴⁸ Os produtos da agricultura caracterizam-se basicamente como lavouras temporárias sendo realizadas apenas durante os períodos de chuvas, com exceção do sisal que é considerado como lavoura permanente por se renovar a cada processo de corte e ser relativamente resistente a longos períodos de estiagem.

⁴⁹ O produto base da economia de Conceição do Coité, assim como de todo Território de Identidade do Sisal é o sisal, o qual dinamiza a indústria a partir do processo de beneficiamento: produção de cordas, fios e mantas de sisal. Além da industrialização deste produto é comum também fabrica de cordas sintéticas, sacolas plásticas, velas, bebidas, torrefação de café, produtos de gênero alimentício (biscoitos, condimentos, derivados do leite, etc.) confecções, calçados, etc.

cidade e nos dias de folga e/ou feriados trabalha na roça: *“Quando minha mãe não está trabalhando na clínica ela trabalha na roça e também ajuda na casa de farinha quando tem mandioca, quando é o tempo e eu ajudo também, aprendo com ela e com minha vó a trabalhar na roça e na casa de farinha”* (Mateus – entrevista narrativa). Atividade semelhante é desenvolvida pela mãe de Isabela que trabalha na roça produzindo hortaliças que são comercializadas semanalmente na cidade: *minha mãe passa o dia todinho em Coité “vendeno” as hortaliças que a gente produz (coentro, alface, couve, cebolinha, berinjela, tomate, pimentão, hortelã, espinafre, e outras coisas) que ela planta* (Isabela – entrevista narrativa).

Estas práticas revelam o cotidiano de famílias rurais coiteenses que vivem diariamente o dilema da necessidade de migrar – migração pendular – para a cidade objetivando garantir a sobrevivência da família. Neste contexto, os filhos têm a oportunidade de experienciar diferentes contextos, sendo educados no contexto cultural, social e educacional rural, porém sem negar as influências advindas da cidade, constituindo-se a partir de experiências vividas no contexto rural em interação também com o urbano.

Outra análise que pode ser feita envolve as práticas culturais presentes no município que evidenciam e valorizam a identidade cultural do povo, sendo as mais expressivas por mobilizarem e envolverem grande número de pessoas locais e circunvizinhas. São exemplos destas práticas: o Roteiro do Forró⁵⁰, festejos religiosos, Exposição e Feira Agropecuária e a Feira Agroecológica.

O Roteiro do Forró corresponde ao período de aproximadamente 30 dias de atividades culturais/regionais que começa no início do mês de junho e vai até o festejo de Emancipação Política Municipal (7 de julho). Durante este período são realizados os festejos juninos nos distritos e em alguns povoados do município. Nestas localidades acontecem os tradicionais forrós, quadrilhas juninas, exposição cultural, comercialização de comidas e bebidas típicas, queima de fogos⁵¹,

⁵⁰ O Roteiro do Forró é uma prática que começou a ser desenvolvida a partir de 2013 e consiste em realizar festejos juninos em vários distritos, povoados e na sede do município, locais que tradicionalmente realizam festejos no período junino. O objetivo é articular as manifestações culturais, preservando e incentivando os festejos de Santo Antônio, São João e São Pedro nas localidades, promovendo, assim, a integração da população, incentiva as manifestações culturais e tradições locais, além de estimular o comércio local.

⁵¹ Em algumas localidades, a exemplo de Bandiaçu é comum a realização de queima de fogos de artifícios e pirotecnia. Este momento é conhecido localmente como “alvorada”, pois queima-se fogos em três momentos a partir do “nascer” do novo dia. A primeira queima acontece por volta de meia

brincadeiras tradicionais⁵², festas singulares e tradicionais, como o Forró Jegue⁵³, o Rapa⁵⁴, dentre outras. Após a celebração dos santos (Santo Antonio, São João e São Pedro), o município realiza a Semana da Cultura e os festejos de Emancipação Política, encerrando, assim, o Roteiro do Forró.

A programação para a Semana da Cultura é bastante diversificada e objetiva basicamente a valorização e fortalecimento da cultura local e regional: são espetáculos musicais de artistas da terra e convidados, concurso de quadrilha, exposição de carros antigos, festivais de poesia, sanfona, dança, teatro, samba de roda, encontro de filarmônicas, oficina de circo, exposição de artesanatos, cordéis, alimentos e bebidas, dentre outras atividades secundárias.

Além da realização do Roteiro do Forró, é comum no município a realização ou outras atividades de caráter cultural, como: as festas religiosas (católica e evangélica). A padroeira da cidade, Nossa Senhora da Conceição, sendo celebrada de 29 de novembro a oito de dezembro, quando acontece o encerramento dos festejos. Durante este período, todas as noites acontecem celebração de novenário e, logo após, quermesses, atrações teatrais e/ou musicais *gospel*. Além desta celebração do padroeiro, as demais comunidades têm seus padroeiros específicos e realizam seus festejos de acordo com o dia do santo escolhido pela comunidade como padroeiro.

Acontecem também no município as celebrações religiosas dos evangélicos, a qual tem a culminância dia 23 de setembro, sendo caracterizada como espaço de manifestação da fé de uma parcela da população coiteense. Através de orações e hinos de louvor, os evangélicos e também católicos celebram mais um momento de

noite do dia 23 (vinte e três) de junho, a segunda queima por volta das 03:00 da manhã e a última por volta das 05:00 da manhã, daí o nome alvorada, *a primeira claridade, o crepúsculo da manhã*.

⁵² As brincadeiras tradicionais mais comuns são: quebra pote, pau de sebo, queima da fogueira com queda do castelo (galho de árvore recheado de brindes que vai cair conforme o fogo vai consumindo a fogueira), corrida de saco, ovo na colher, tiro ao alvo de estilingue, dentre outras.

⁵³ O Forró Jegue acontece no distrito Aroeira e tem como representatividade maior o animal símbolo do Sertão, o jegue. Este festejo cultural já está em sua 23ª edição e compreende na escolha de um tema que vai gerar a caracterização do jegue e da festa que é regrada a base de muito forró e comidas típicas.

⁵⁴ O Rapa acontece no distrito de Bandiaçu e já está em sua 52ª edição. Tradicionalmente acontece dia 25 de junho e é compreendido como a “resaca” dos festejos juninos que começam na comunidade no dia 22. Aglomera-se um número de pessoas levando um som, o banguê (artefato feito de cipós e madeira, carregado por duas pessoas, para transporte de material, neste caso será carregado até a residência, às pessoas que se embriagar, atualmente é apenas um símbolo, pois as pessoas bebem de forma controlada) e muita animação. As pessoas vão passando pelas casas e os moradores oferecem alimentos e bebidas que teoricamente sobraram do São João.

manifestação da fé cristã, revelando o potencial religioso presente no município de Conceição do Coité que se manifesta no cotidiano das pessoas.

A Exposição e Feira Agropecuária são significativas manifestações culturais, uma vez que neste espaço os produtores expõem e comercializam produtos resultantes de investimentos pessoais e empresariais. Esta atividade atende a dois públicos diferenciados: grandes produtores que compram e vendem animais selecionados e o pequeno produtor que normalmente vai atraído pela curiosidade e/ou pela atividade remunerada de tratador dos animais. Neste espaço acontece também a exposição e venda de produtos derivados (artesanatos, gêneros alimentícios, produtos da culinária local) que normalmente são vendidos pelos pequenos produtores. O espaço cultural normalmente apresenta uma programação com atrações musicais locais voltadas para a especificidade do evento e ao gosto dos frequentadores (forró, sertanejo, repentistas e moda de viola), apresentações culturais de dança, cantigas e samba de roda.

O município Conceição do Coité conta também com a Feira Agroecológica acontecendo semanalmente, às quintas-feiras e sextas-feiras, na qual são comercializados produtos da agricultura familiar. A feira foi implantada em junho de 2017, contando inicialmente com 20 agricultores previamente selecionados pela Secretaria de Agricultura, Meio Ambiente e Economia Solidária e Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (SINTRAF). As famílias produtoras são acompanhadas por técnicos que prestam assistência técnica e têm monitoramento do Serviço de Inspeção Municipal (SIM). A feira é uma realização da Prefeitura Municipal em parceria com a Secretaria de Agricultura, Meio Ambiente e Economia Solidária e com a Cooperativa dos Agricultores Familiares e Grupos de Empreendimentos Solidários (COOAFES), SINTRAF Coité, Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB), Movimento de Organização Comunitária (MOC) e a Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia (FATRES).

Esta feira representa a união dos pequenos produtores rurais, assim como o reconhecimento das pessoas e do trabalho de um pequeno grupo de produtores que até então eram invisibilizados diante do contexto econômico municipal. Esta ação ainda está em fase inicial, mas precisa ser ampliada, pois muitos são as famílias rurais que necessitam deste apoio e incentivo para conseguirem reconhecimento e

visibilidade para o trabalho que desenvolvem além de assegurar as famílias melhor qualidade de vida.

4.3 Povoado Amorosa: o lugar de Isabela

A história do povoado Amorosa é marcada por algumas controvérsias. Então, objetivando colher informações mais precisas sobre a origem da localidade, precisei conversar com moradores, analisar documentos de terras datados de 1936, através dos quais constatei que, neste período, a localidade era denominada de Fazenda Caldeirão. A partir desta época, inúmeras famílias oriundas de Riachão do Jacuípe, Serrinha e Candeal passaram a morar na localidade atraídas pelo baixo preço das terras, presenças de familiares, festejos e vida desregrada. Todos que chegavam eram muito bem recebidos, inclusive constituindo família e ali fixando moradia, passando a localidade a ser conhecida como terra dos “amores”, das pessoas (homens e mulheres) amorosas. Com o passar dos anos, o nome Fazenda Caldeirão foi sendo esquecido, passando a ser conhecida e denominada por todos de Fazenda Amorosa.

Os anos passaram, a Fazenda Amorosa foi crescendo em número de habitantes e, em 1970, na então Fazenda Amorosa e decorrente de muitas lutas dos moradores junto ao poder público municipal, foi construída a Escola Leandro Gonçalves da Silva. Em 1985 começou a construção de uma represa, sendo concluída em 1986, tendo o objetivo de fornecer água para a população da localidade e circunvizinha, caracterizando-se como principal fonte de abastecimento de água da comunidade até 2006, quando a localidade foi contemplada com o serviço de abastecimento canalizado de água.

O povoado Amorosa, em agosto de 2017, contava com 53 famílias morando na sede da localidade e uma população de 150 habitantes⁵⁵. O povoado conta também com um templo da igreja católica, tendo como padroeira Santa Luzia, um templo da igreja Adventista, uma associação de moradores, um campo de futebol, uma quadra poliesportiva que atende as demandas escolares e da comunidade e pavimentação com calçamento na rua principal.

⁵⁵ Dados fornecidos pelo agente comunitário de saúde da localidade, agosto de 2017.

Em Amorosa, basicamente todas as famílias apresentam algum grau de parentesco, porém a família de Isabela é uma exceção. O motivo da instalação desta família na localidade está relacionado à existência da represa, pois trabalham com horticultura, necessitando de significativa quantidade de água para cultivar as hortaliças que comercializam na cidade.

A família é natural do município de Santaluz⁵⁶/BA que, atraída pelas terras, acesso à água e relevante mercado consumidor realizou o processo migratório intrarregional. Quando a família chegou a Conceição do Coité (2011), necessitou morar em um prédio escolar desativado, próximo ao bairro popular chamado Casas Populares, localizado às margens da BA 120, sentido Conceição do Coité/Santaluz. Posteriormente, mudou-se para uma casa com ampla área de terra, próximo ao Açude Itarandi⁵⁷, também município de Conceição do Coité, mas que não puderam ficar por muito tempo devido aos elevados índices de poluentes das águas do açude que comprometiam a qualidade das hortaliças.

Então, motivados pelo desejo e necessidade de produzir hortaliças de qualidade, decidiram procurar uma área de terra onde tivesse uma represa com água propícia ao cultivo de hortas, sendo o povoado Amorosa o lugar escolhido por atender as necessidades de trabalho da família conforme narra Isabela: *“nós viemos morar aqui por causa da represa. Desde pequena que mainha gostava de plantar hortaliças, de vender porque a mãe de mainha também fazia isso, aí mainha pegou o gosto”* (Isabela – entrevista narrativa). A família já vive na localidade há sete anos, o que faz Amorosa se configurar como um lugar para Isabela e sua família por estarem ligados através de relações de trabalho e, conseqüentemente, do processo formativo de Isabela.

Tendo apenas 12 anos e cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, Isabela é a caçula de uma família composta por quatro membros – pai, mãe e duas filhas.

⁵⁶ Santaluz é um dos 417 municípios do Estado do Bahia, pertencente ao Território de Identidade do Sisal. O município se estende por uma área de 1.623,447 km² e contava com 33.838 habitantes (IBGE, 2010). Faz limite territorial com os municípios de São Domingos, Araci, Nordestina, Cansanção, São José do Jacuípe, Gavião, Valente, Conceição do Coité e Queimadas. Santaluz está situada a 35 km sentido Norte-Oeste de Conceição do Coité a maior cidade nos arredores. Santaluz é reconhecida no Território de Identidade do Sisal como um dos municípios de maior produção do Sisal que foi intensivamente explorado até os anos de 1990. Atualmente é um dos maiores produtores de pedra da Bahia, bem como jazidas de ouro recém-descobertas. Possui também uma das maiores reservas de cromo da Região Nordeste, muito embora seja pouco explorado.

⁵⁷ Principal açude do município, está localizado a três km norte da sede do município de Conceição do Coité. Tem uma extensão de aproximadamente quatro km e atende a inúmeras famílias que utilizam das águas para o cultivo de hortaliças e piscicultura.

Isabela narra o lugar onde vive a partir das significações que este exerce sobre sua vida e da família. O rural é o principal lugar que compõe o cotidiano, as experiências formativas e as memórias de Isabela, sendo por ela narrado ao relatar sobre as brincadeiras, o trabalho da família, o modo como vive, sendo compreendido como um elemento ou até um personagem, que compõe o enredo da história de vida e da construção das identidades de Isabela. Sobre algumas experiências rurais, ela diz:

Eu adoro brincar de areia, de castelo de areia. [...] Eu e Isabel pegava o “chuvero” d’água e brincava de quem fazia o maior castelo de areia, depois tinha que decorar todinho e ficava “pareceno” um bolo, era bom, era ótimo porque a pessoa se sujava todinha porque como eu moro na roça, já sou acostumada a brincar com terra, a catar “licuri” na roça, a subir em árvore, a tomar banho de tanque, “essas coisa”... eu gosto da roça. Na cidade não tem tanta sombra de árvores, não tem como fazer um piquenique embaixo de uma árvore. Na roça tem muitas árvores, não faz muito barulho, não tem muita poluição, muitos assaltos. Na roça é mais tranquilo, tem festa de vez e nunca aí é bom, super tranquilo pra dormir de tarde na fresquinha boa. (Isabela – entrevista narrativa)

[...]

Eu também ajudo minha mãe na horta: eu ajudo a arrancar, separar e lavar as hortaliças pra serem vendidas, a plantar, a limpar tirando os matos que cresce e às vezes a vender. Eu só não molho, quem faz isso é meu pai e minha mãe, porque não pode molhar nem muito e nem pouco, tem que saber a quantidade certa de água que tem que colocar em cada leira. Eu gosto de mover com a terra e ajudo praticamente todos os dias, mas não toda hora e o tempo todo. É assim...eu ajudo um pouco, venho aqui pra dentro, depois mainha me chama e eu vou ajudando ela e eu gosto de ajudar porque eu não digo que é trabalho e sim uma ajuda que dou a minha mãe. (Isabela – entrevista narrativa)

Isabela, ao narrar o lugar onde vive, evidencia o quanto se sente pertencente a este lugar, assim como este está presente em sua vida através das interações com colegas (brincadeiras), o contato com a terra ao brincar e trabalhar, a tranquilidade, a concepção de segurança, de paz, o contato com a natureza. Esta forma de viver a vida faz de Isabela uma menina que experiencia em seu cotidiano inúmeras atividades que contribui para a construção de identidades culturais, assim como hábitos e valores desta cultura, a exemplo do trabalho coletivo e colaborativo realizado pela família e as brincadeiras na terra, na água e nas árvores em parceria com os amigos.

A vida de Isabela não se restringe às experiências rurais. Ao mesmo tempo em que narra estas experiências, narra também as experiências vividas no contato

com familiares que vivem na cidade, demonstrando ser também seduzida pelo jeito de ser urbano.

Eu gosto muito da cidade. Eu gosto muito de sair daqui para ir pra cidade... Aqui eu tenho poucas amigas [...] porque eu não ando muito por aí, e lá eu tenho muitas amigas, saio pra brincar tenho acesso a coisas como parquinhos que aqui não tem. (Isabela – entrevista narrativa)

Vou pro lugar melhor do mundo: Salvador. Bem, eu acho né. Eu gosto muito da roça, mas prefiro mil vezes a zona urbana mesmo sendo muito perigosa, barulhenta e poluída. (Isabela – escrita do diário)

Eu gosto de ir em Coité pra praça da Babilônia porque tem o parque, o salão de exposições. Uma vez eu fui lá no salão e tava tendo uma exposição com fotos e pinturas sobre o dia do trabalhador e tinha um monte de trabalhador representado nas fotos e pinturas e eu achei interessante porque tinha lá um quadro com um homem e uma mulher colhendo alface, cebola, coentro aí eu lembrei da gente, de minha família, de mainha e de painho. E também sexta feira passada eu fui novamente e tinha outra exposição que tinha telas de um monte de velhinhos, achei bonito e lembrei de minha avó porque tinha uma velhinha com um chapéu de palha e fumando um cachimbo e minha vó também fazia isso e faz ainda, né, [...] e lá tem também a piscina de mosaicos... Eu gosto de ir visitar o salão de exposições porque é legal, tem coisas diferentes, bonitas e fora do comum e eu aprendo mais, me divirto. (Isabela – entrevista narrativa)

É notória a afeição que Isabela tem pela cidade por considerar que este espaço é repleto de possibilidades de acesso e oportunidades – frequentar espaços de lazer, como: clubes, parques, lanchonetes, restaurantes, lojas, visitar feiras, exposições e espaços culturais –, que o rural não possibilita. O fato de inúmeros familiares de Isabela morarem na cidade, associado ao bem-estar promovido pela família, o gosto pelo diferente, o incentivo da família para conhecer outras realidades propicia a esta menina experienciar diferentes contextos culturais, consequentemente, construir identidades culturais diversificadas, constituindo-se, desde muito cedo, uma pessoa de culturas diversas, um sujeito culturalmente híbrido por estar imerso em um contexto de diferentes culturas, culturas híbridas (CANCLINI, 2015).

4.4 Povoado Morro: o lugar de Rebeca, Mateus e Amanda

Morro, povoado pertencente ao distrito Bandiaçu, município Conceição do Coité. Encontra-se localizado a seis quilômetros norte de Bandiaçu e 15 quilômetros leste de Conceição do Coité. Em agosto de 2017, contava com um número aproximado de 54 famílias e uma população de 157 habitantes⁵⁸, apenas no núcleo da povoação.

Historicamente, a origem do povoado está relacionada à chegada de uma família oriunda da fazenda Garajau, pertencente ao município de Serrinha que comprou terras na localidade por volta de 1927. A partir da fixação desta família que tinha como representantes o senhor José Gabriel de Oliveira e a senhora Rita Petrocina de Oliveira que constituíram família nesta localidade, tendo dois filhos, dentre eles o senhor Júlio Gabriel de Oliveira, nascido em 1931, morador mais antigo da comunidade e um dos responsáveis pela fundação do núcleo de povoação.

Por volta dos anos 1979, senhor Júlio sentiu a necessidade de fundar uma escola objetivando atender as crianças, jovens e adultos da localidade. As turmas funcionavam em sua residência e teve como primeira professora a senhora Maria de Lourdes Batista de Lima, moradora da Fazenda Lagoa Grande distante aproximadamente 3 (três) quilômetros da então Fazenda Morro, ambas pertencente ao então povoado Bandiaçu, hoje Distrito Bandiaçu. Após as primeiras turmas começarem a funcionar na casa do senhor Júlio, ele juntamente com a família e alguns moradores circunvizinhos solicitaram junto ao poder público municipal a construção de um prédio escolar que demorou aproximadamente cinco anos para ser inaugurado. Apenas em 1985 as aulas passaram a acontecer no prédio escolar, o qual recebeu o nome de Escola Maíse Mascarenhas das Mercês Resedá, em homenagem à esposa do até então vice-prefeito de Conceição do Coité Emério Vital Pinto Resedá (1983 – 1988).

Meados dos anos 1990, o senhor Júlio recebeu a proposta de vender uma tarefa de terra para a prefeitura com o objetivo de ser doada para famílias construírem casas e, assim, contribuir para o crescimento da então Fazenda Morro, pois já havia uma escola e um templo da igreja católica. Com o processo de doação de terrenos, inúmeras famílias circunvizinhas foram atraídas para morar na

⁵⁸ Dados fornecidos pelo agente comunitário de saúde da localidade, agosto de 2017.

localidade, contribuindo para o crescimento da localidade e, posteriormente, ser elevada a categoria de povoado.

Os alunos colaboradores – Rebeca, Mateus e Amanda – são oriundos de famílias que adquiriram ou compraram lotes de terra na localidade. Rebeca e Mateus são de famílias originárias de comunidades circunvizinhas, porém Amanda é oriunda do município de Araci e veio morar no povoado há pouco mais de três anos na companhia da mãe.

Sobre morar no povoado e como é a vida das pessoas rurais neste lugar, Mateus narrou:

Eu moro no Povoado Morro. É um lugar bom de morar. Aqui não tem barulho de carros, motos e povo. Morar na roça é bom porque podemos plantar muitas frutas, alimentos vegetais, invés de comprar. Quando eu vou a cidade vejo que não é um lugar calmo como na roça e tem muitos perigos e violência entre as pessoas. Eu não tenho vergonha de ir na cidade e falar que moro na roça porque muitas pessoas dependem das pessoas que moram na roça: leite, milho, feijão e farinha, etc. e, tudo produzido de forma natural. E ainda as pessoas tem preconceito de quem mora na roça. Tem muitas pessoas da cidade que se mudam pra roça porque tem medo da violência ou querem morar num lugar mais calmo e tranquilo. Já as pessoas que moram na roça se mudam para a cidade na esperança de ter uma vida melhor e arrumar um emprego pra sustentar a família. Mas, nem sempre os planos dão certo. Assim é a vida das pessoas que “mora” na roça. (Mateus – escrita do diário)

Assim como Isabela, Mateus apresenta o rural como um lugar tranquilo, calmo e com baixos índices de violência e criminalidade, em detrimento da cidade que foi apresentada como sendo oposto ao rural. Mateus, ao caracterizar o urbano e o rural, não levou em consideração as influências e relações sociais, mas a dependência econômica apresentando o rural como fornecedor de bens de consumo, principalmente alimentícios, para as cidades em detrimento de uma cidade fornecedora dos produtos industrializados, sendo o rural compreendido como inferior e altamente dependente (CORDEIRO, 2009) de uma cidade que exclui e seleciona os que melhor se adaptam a sua realidade.

Mateus expõe o sentimento de exclusão que normalmente as pessoas rurais sofrem na cidade decorrente da forma de falar, de vestir-se, do portar-se diante do outro que se apresenta como diferente por considerar-se civilizado, intelectual, moderno. As pessoas de contextos rurais, cotidianamente, são expostas a estereótipos, olhares e atitudes que inferiorizam, ridicularizam e pune socialmente o

outro por apresentarem-se culturalmente diferente. Analisando esta realidade, tomo como exemplo e comparativo um trecho da narrativa de Rafael ao expor como se sente ao ir à cidade:

Eu só vou em Coité na precisão mesmo: comprar roupa, materiais de escola, o que precisar. Agora ir direto sem precisão eu não vou não, nem quando tem festa assim, eu não vou, não gosto muito e até quando a gente adoece fica em casa mesmo... compra o remédio ou toma remédio do mato. Eu vou também quando tem passeio organizado pela escola fazendo aula de campo ou quando leva pra piscina. Eu já fui um monte de vez, mas ficar o dia todo na água é barril o cara se queima de mais. É bom porque “os amigo” vai também, você não vai só e lá a gente fica se “divertino” com “os outro”. Quando eu vou pra cidade fico um meio desajeitado porque não é igual em casa, não é tranquilo é muito movimento por isso não gosto de ir muito, é só na hora da precisão. (Rafael – entrevista narrativa)

Rafael, de forma mais acentuada que Mateus, apresenta-se incomodado quando vai à cidade. O estranhamento revela o desconforto por sentir-se e ser tratado como diferente, um “estranho” diante de uma cultura que o exclui, o aponta o faz sentir-se como alguém que está invadindo o lugar do outro, lugar este compreendido como um *não lugar* por não ser por ele vivido (AUGÉ, 2012) e nem apresentar significados importantes para sua construção pessoal e social. Este desconforto pode ser decorrente de um processo educativo que teve como princípio a “inferiorização e subalternização da vida rural e dos povos camponeses” (CORDEIRO, 2009, p. 19) resultado em uma formação acrítica e de aceitação de um processo educativo que objetivava legitimar as diferenças.

Rebeca, também moradora do Morro, opta apresentar-se e narra à história de sua vida contextualizada às experiências enquanto estudante:

Meu nome é Rebeca, nasci dia 19 de agosto e vou fazer 13 anos [...] O nome de meu pai é João e o nome de minha mãe é Rosa. Moro na fazenda Morro e estudo na Escola Leandro Gonçalves da Silva em Amorosa, mas antes eu estudava na escola do Morro mesmo, a Escola Maíse Mascarenhas das Mercês Resedá e lá estudei do pré até o 4º ano, aí quando eu passei pro 5º ano eu vim estudar aqui na Amorosa. Na minha casa “mora” 4 (quatro) pessoas: minha mãe, meu padrasto, eu e meu irmão. (Rebeca – entrevista narrativa)

Por ser primogênita, Rebeca assume papéis que lhe são atributos para além das obrigações escolares. Os pais são trabalhadores rurais e, para complementar a

renda familiar, desenvolvem atividades informais, sendo a mãe diarista doméstica⁵⁹ e o padrasto⁶⁰ pedreiro.

A vida de Rebeca é ressignificada a partir de experiências escolares, uma vez que, para ela estar na escola, significa momento de realização pessoal, de se perceber enquanto uma adolescente que experiencia amizades, brincadeiras e a realização do sonho de ser dançarina:

[...] eu gosto daqui [se referindo a ELGS] porque aqui eu tenho mais intimidade com “as pessoa”, mais amigo, conheço mais gente, e também tem a quadra e mais coisa pra gente brincar. O Mais Educação tem aula de dança, teatro e eu gosto porque eu gosto de danças e sonho em ser bailarina, então estou me “sentindo” ótima, “realizando” um sonho e quando tem as apresentações na escola eu gosto porque posso dançar. (Rebeca – entrevista narrativa)

Estar na escola para Rebeca significa uma pausa na rotina. É quando ela, em meio a inúmeros afazeres, tem a oportunidade de fazer algo que lhe proporciona satisfação e realização pessoal. A escola torna-se para além de um lugar de aprendizagens e construção de conhecimentos formais, adquire a característica de lugar de socialização, estreitamento das amizades, potencializadora de sonhos, de encontrar o outro e de práticas que permitem o acontecimento da vida. A escola passa a ser compreendida com uma significância para além do habitual por estabelecer uma conexão entre a vida e a concretização do sonho de ser dançarina/bailarina, adquirindo representação e atribuindo sentido à vida.

Rebeca, até então, mesmo tendo a oportunidade, nunca havia participado do Programa Mais Educação, pelo fato de ter que cuidar do irmão e dos afazeres domésticos enquanto a mãe trabalhava. Porém, com a implantação das oficinas de dança e teatro no início do ano letivo de 2017 e movida pelo sonho, Rebeca sentiu o desejo de participar e buscar meios de superar os empecilhos: *“Antes eu não participava do Mais Educação porque mamãe não deixava eu entrar não, aí com a oficina de dança eu pedi pra participar e ela deixou, aí agora eu fico o dia todo na escola”* (Rebeca – entrevista narrativa). Esta atividade na vida de Rebeca não

⁵⁹ Sobre o trabalho da mãe Rebeca diz: *“Minha mãe trabalha em Coité de arrumar casa, fazer comida dia de segunda, quarta e sexta e ela sai 5 horas da manhã e só chega umas 6 seis hora [por volta das 18:00 h]. “Os outro” dia ela não vai, fica de folga em casa”* (Rebeca – entrevista narrativa).

⁶⁰ Sobre o padrasto ela complementa: *“Meu padrasto por enquanto não tem trabalho, mas ele faz trabalho de “predero” por aqui mesmo, em Bandarrinha ou em Coité quando “os povo” chama”* (Rebeca – entrevista narrativa).

significou deixar de cumprir as obrigações em casa, e sim de antecipá-las ou impeli-las para serem feitas no final do dia/semana. Sobre a rotina diária, ela diz:

Meus “trabaio” de casa é varrer a frente de casa, lavar “os prato”, arrumar pano, lavar o banheiro, só não lavo roupa, é só isso mesmo, e varrer o quintal e também costumo ir para a roça, porque a gente tem uma roça na roça de minha avó. (Rebeca – entrevista narrativa)

A realização destas atividades força Rebeca estabelecer uma rotina em sua vida, pois só assim conseguirá dar conta dos afazeres. Atividades como cuidar dos irmãos e dos afazeres domésticos como limpar a casa, lavar roupa, preparar alimentos, varrer o terreiro, etc. são comuns na vida de inúmeras meninas rurais, principalmente das mais velhas, uma vez que, desde cedo, são ensinadas pelas mães a assumirem as responsabilidades domésticas, familiares e no trabalho da roça. Sobre estas responsabilidades Rebeca ainda escreveu no diário:

O meu dia é corrido porque eu fico pensando: já “é 8 hora”, vai dar 9, vai dar 10 e “nestante” dar 11 porque eu arrumo a casa, só que eu arrumo “devagazinho” com a maior paciência e faço a comida, só que meu irmão fica no meio da casa, ele sai e volta com os “pé”sujo, ele traz areia pra dentro de casa, aí eu não gosto, aí eu “arrino”, começo a “budejar”, a falar um monte de coisa, a brigar... E chega a hora de ir pra escola. Mesmo quando minha mãe não tinha este trabalho quem fazia “as coisa” era eu. (Rebeca – escrita no diário)

A condição de filha mais velha faz de Rebeca uma menina que tem responsabilidades para consigo mesma nos estudos, na realização do sonho de ser dançarina e para com a família. Assim como Rebeca, Mateus também realiza inúmeras atividades no dia a dia, dentre elas o cultivo da terra, a coleta de frutas como o caju e o cuidado com os animais conforme relata:

Eu também trabalho quando chega o tempo de plantar a gente planta colhe, separa pra secar, guardar ou até pra vender. Quando minha mãe não está trabalhando na clínica ela trabalha na roça e também ajuda na casa de farinha quando tem mandioca, quando é o tempo e eu ajudo também, aprendo com ela e com minha “vó” a trabalhar na roça e na casa de farinha [...]. Meu avô cria bois, vacas e ovelhas também. Eu não ajudo muito porque ele mora na Amorosa e eu moro aqui [Morro], aí é mais difícil, mas quando eu vou lá sempre ajudo. (Mateus – entrevista narrativa)

A partir da narrativa de Mateus, é possível compreender o quanto a interação entre familiares é significativa para a construção de uma identidade cultural demarcada por valores e especificidades rurais. O desenvolver de atividades na roça e o cuidar dos animais, configura-se para além de um trabalho, é a oportunidade de estar com o outro, interagir e construir conhecimentos a partir de práticas culturais ensinadas geração, pós-geração, sobre conhecimentos cotidianos de caráter natural e social, pois “é inegável o ‘saber’ adquirido pelo homem do campo em relação ao trabalho, realizado cotidianamente, no plantio, na criação de animais e demais atividades próprias do sistema produtivo rural” (LEITE, 2002, p. 72), configurando-se como uma manutenção da essência de alguns valores rurais sendo mantidos entre gerações por se configurar um momento de realização, de construção de conhecimentos a partir de experiências vividas na interação e socialização com os avós e demais membros da família. Esta prática é reveladora de que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda” (DOMINICÉ, 2014, p. 81), isso porque de alguma forma estas pessoas/famíliares contribuíram ou estão contribuindo para a formação do sujeito narrador.

Mateus, no decorrer de toda sua narrativa, apresenta experiências vividas no contexto da família ou da escola, sendo esta também compreendida como uma extensão dos valores familiares. Ao falar de si, Mateus começa destacando a família e as escolas nas quais já estudou, especificamente a Escola Maíse Mascarenhas das Mercês Resadá, na comunidade onde mora, instituição que foi marcante em sua vida por desenvolver a pedagogia da valorização do outro, da coletividade, da proximidade com a comunidade e as famílias:

Meu nome é Mateus, sou o filho mais velho. O nome de meu pai é João e o de minha mãe é Jussara, tenho uma irmã que o nome é Cíntia e tem nove anos. Eu tenho 14 anos e moro no povoado do Morro que faz parte de Conceição do Coité, aqui na Bahia. Eu agora vou estudar no Colégio Estadual de Bandiaçu, antes eu estudava na Amorosa na Escola Leandro Gonçalves da Silva, uma escola legal que aprendi muito quando cheguei lá e agora mudei de escola e espero que seja bom também, né. Antes de ir estudar na Amorosa eu estudava aqui na escola do Morro. De quando eu comecei estudar até o 4º ano eu estudei na escola da comunidade onde moro e as turmas eram juntas assim: “as turmas do pré era” em uma sala e a turma do 1º e 2º era em outra sala e o 3º e 4º ano tudo em uma sala só, eu cheguei a estudar “duas série” em uma sala só e era muito bom e importante porque era tudo amigo, “brincano” junto, “ajudano” o outro, fazendo as tarefas junto e porque era perto de casa, nós tudo se conhecia aí qualquer coisa nós ia em casa se precisasse de

alguma coisa, aí como eu morava ali perto os professores eram muito amigo de todo mundo da comunidade. (Mateus – entrevista narrativa)

A narrativa de Mateus é perpassada por experiências no contexto familiar e escolar, contextos potencializadores de aprendizagens, de construção de si e das identidades que o caracterizam, sendo estas construídas no contexto da família e das escolas rurais nas quais já estudou. Ao falar da escola da infância – Escola Maíse Mascarenhas das Mercês Resedá –, Mateus seleciona a multisseriação como sendo a característica marcante desta fase da vida, sendo a solidariedade entre os colegas, os laços afetivos construídos entre a família, a escola e a comunidade, principais elementos motivadores das aprendizagens, da constituição do sujeito e de uma “vida” em comum entre a escola e a comunidade por serem “espaço educativos heterogêneos, tendo a diversidade como fator preponderante, sendo muitas vezes chamadas de ‘escola da roça’” (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2012, p. 304), pois apresentam em sua essência os valores, representações e anseios do povo da roça.

Estar com a família em diferentes momentos, como: aniversários, almoços, jantares, são oportunidades para estar aprendendo e compartilhando experiências vividas na interação com os pais, avós e demais membros da família:

Gosto também de brincar com “meus colega”, primo, assim...quando tá todo mundo junto, aí a gente senta, “brincano”, “conversano”, “lembrano” do passado com nossos avós aí “eles começa” a conversar de coisa que passou, e até que a gente viveu, aí assim...se “divertino”, “lembrano” daquelas coisas que aconteceu em nossa vida, engraçado, aí “nós lembra” do passado, aí nossa avó conta coisa que a gente não chegou a conhecer, ela fala pra gente que nós hoje vive melhor que antes, que antes é...não tinha a tecnologia, trabalhava muito, brincava mas não era assim muito que nem a gente, não tinha escola, assim...em vez de ir pra escola, ia era trabalhar, os pais botava pra trabalhar porque a família era muito grande de “dez filho” ou mais, aí pra poder ter o sustento levava todo mundo pra roça pra poder trabalhar, plantar pra ter o sustento familiar, assim...e hoje a gente trabalha mas não é como eles. Também nossos avós, pais, dava [dar] conselho pra gente aproveitar a oportunidade pra estudar, se esforçar porque a pessoa que não sabe ler tem dificuldade assim...em algumas partes, não é bom a pessoa não saber ler porque passa dificuldade. (Mateus – entrevista narrativa)

Estes encontros configuram-se como momentos singulares para a formação de Mateus por potencializarem o rememorar, ouvir histórias que possibilitam refletir

sobre a vida passada, comparando-a com o presente e perfilando o futuro. Ao “conhecer” parte da história de vida dos avós, Mateus compreende o contexto de trabalho do passado, estabelecendo relações com a atualidade. Os avós provavelmente não tiveram a chance de escolher entre o trabalho e o estudo e, muito menos conciliar estas duas práticas, pois precisavam trabalhar para garantir o sustento e sobrevivência da família. Para Mateus, estas práticas (estudar e trabalhar) são facilmente conciliáveis, uma vez que o estudo é prioridade e o trabalho tem por objetivo ajudar a família, configurando-se como uma prática cultural, educativa e formativa, pois quem é da roça aprende desde cedo a importância do trabalho para a família e para a constituição pessoal e cultural do sujeito.

O estudar é algo valorizado e incentivado pelos avós e pais de Mateus por compreenderem a importância deste para o sucesso pessoal e profissional de Mateus, que demonstra compreender a importância dos ensinamentos dos avós e dos pais para suas conquistas futuras, demarcando uma identidade familiar bastante fortalecida, tendo como base princípios e valores marcados pelo contexto intergeracional presente na família.

Assim como Rebeca e Mateus, Amanda apresenta uma jornada dupla de atividades, pois estuda e, quando está em casa, ajuda nos cuidados domésticos e com os irmãos mais novos. Primogênita de uma família composta por seis membros, apresenta-se dizendo:

Eu sou Amanda, nasci dia 29 de março e tenho 13 anos [...]. Em minha casa moram seis pessoas – minha mãe, meu padrasto, minha irmã, meu irmão e minha prima que é como se fosse minha irmã. Antes eu não morava aqui, eu morava em Araci, numa localidade chamada de Balaio, vim morar aqui vai fazer três anos por causa de minha mãe. Ela conheceu o esposo e ele é daqui, aí a gente veio morar aqui porque minha mãe é separada do meu pai, ele é de lá [Balaio/Araci], mas agora está morando em Euclides da Cunha porque ele trabalha, casou e mora lá. (Amanda – entrevista narrativa)

Ao falar de si, Amanda demarca a origem da família, assim como o que motivou a vinda desta para o Povoado de Morro. Natural de Araci, Amanda apresenta em seu percurso formativo inúmeras experiências enquanto moradora e trabalhadora da roça, assim como atividades domésticas e cuidados com os irmãos. Desde muito cedo cumpre as obrigações que normalmente as filhas e irmãs mais

velhas das famílias rurais e/ou de baixo poder aquisitivo tende a desenvolver no Brasil. Para além de suas obrigações de estudante, Amanda desenvolve uma segunda jornada de atividades, conforme evidencia:

Com oito anos eu já cuidava de meus irmãos e quando minha mãe ia trabalhar eu ficava com meus irmão dentro de casa. Com nove anos eu já aprendi a cozinhar e fazia a comida pros meus irmãos, arrumava a casa e, até hoje, ainda é assim. (Amanda – entrevista narrativa)

Esta condição de “responsável” pelos cuidados dos irmãos e dos afazeres domésticos não se configurou como um empecilho para que Amanda deixasse de sonhar e de ser uma menina aplicada aos estudos. O gosto pela leitura, desde cedo incentivado pela mãe, fez com que Amanda se tornasse uma menina apaixonada pelas fantasias proporcionadas pelo mundo da leitura. Em sua narrativa, ela diz:

Eu aprendi a ler com uns sete ou oito anos por aí e minha mãe sempre gostou de ler, ela gosta muito da matéria de Ciências, então ela tinha muitos livros de Biologia de quando ela estudava o Ensino Médio, aí ela ficava lá “lendo” e me ensinava as palavras, depois eu pedi alguns livros dela “pra mim” ler e, até hoje ela ainda traz alguns livros que a patroa dela dar pra eu ler. Foi a partir de minha mãe que eu comecei a gostar de ler e, lá na escola de Araci não tinha biblioteca, mas tinha vários livros empilhados na secretaria, aí “os professor” ficavam besta porque eu pegava seis, sete livros pra ler em casa e lia todos. Às vezes eu pego livro aqui na biblioteca da escola leio devolvo e pego outro. (Amanda – entrevista narrativa)

A leitura é para Amanda uma oportunidade de (re)escrita de si por lhe possibilitar “conhecer” outras realidades através das “viagens” via mundo da imaginação. Amanda apresenta a mãe como àquela que educa principalmente através do exemplo, instigando-a a ser leitora e a alimentar o sonho de ser professora, profissão que ela admira e sonha para si:

Quero ser professora pelo ensinar mesmo, acho uma atitude boa e bonita você ensina o outro e quero ser professora de Ciências. Pro meu futuro quero ter um trabalho digno pra não depender dos outros, de um marido no futuro. Quero realizar os meus sonhos de ser professora ou chefe de cozinha porque gosto de cozinhar também. (Amanda – entrevista narrativa)

Para Amanda, ser professora é algo para além do sonho de profissão, emerge também deste contexto o desejo de conquistas pessoais, sociais e econômicas. Este anseio demonstra o incentivo que Amanda teve/tem dos professores que fizeram/fazem parte de sua vida. É nesta profissão que esta menina acredita na possibilidade da reescrita de si, sendo a brincadeira de escolinha com as amigas compreendida como um exercício de realização e concretização do sonho, assim como um momento de “pausa” na vida diária marcada por inúmeros percursos decorrentes de um contexto cultural familiar e local.

As brincadeiras representam importantes momentos de aprendizagem para Amanda, e brincar de escolinha é “*uma coisa que eu gosto muito de brincar*” (Amanda – escrita no diário), é um momento de realização diante das obrigações que a vida lhe exige: frequentar a escola em tempo integral, ajudar a mãe com os afazeres domésticos e cuidados com os irmãos, com o cultivo de hortaliças usadas para alimentação da família. Sobre estas atividades Amanda diz:

Eu fico mais em casa ajudando minha mãe porque ela trabalha: eu lavo a louça, varro e passo pano na casa, faço comida, lavo o banheiro, lavo roupa “ajudano” minha mãe, molho as plantas, a horta, dou comida pras galinhas. Faço essas coisas e fico com minhas amigas “brincano” ou na biblioteca⁶¹. [...] A gente também é acostumado a brincar de esconde-esconde, amarelinha, salada de fruta⁶². (Amanda – entrevista narrativa)

Amanda tem uma rotina marcada por muitos afazeres e responsabilidades, sendo as brincadeiras com as colegas compreendidas como período de descontração, descanso e construção de si. No contexto das discussões sobre lugar, podemos compreender as brincadeiras de Amanda e Rebeca e os momentos em família de Mateus como situações formativas experienciadas na interação com o lugar e por representar pausas na vida do sujeito, “uma pausa no movimento” (TUAN, 2011, p. 11), uma pausa nas atividades cotidianas para vivenciarem momentos outros de formação a partir do experienciar do lugar em um contexto para além da rotina diária. Para Tuan as categorias lugar e movimento são opostos, pois,

⁶¹A biblioteca começou a partir da brincadeira de escolinha, na qual um grupo de colegas começou recolher entre os vizinhos livros para serem lidos por eles e demais crianças da comunidade. Mas, devido à falta de espaço a pequena biblioteca foi desativada no final de 2016.

⁶²Brincadeira na qual os participantes escolhem o nome de uma fruta. Ao falar todos correm, alguém tem que gritar o nome da fruta, pega a bola, dá 3 (três) passos e tentar acertar alguém com a bola e, em quem a bola acertar, é convidado a sair da brincadeira e recomeça tudo novamente.

para uma acontecer, o outro precisa cessar. Sendo assim, é esta “pausa que permite a localização para tornar o lugar o centro de significados que organiza o espaço do entorno” (TUAN, 2011, p. 11). Esta “pausa” permite aos sujeitos experienciarem, de modo particular, o lugar através do momento de descanso, descontração, interação com o outro, sendo a escola, as igrejas, as associações, as brincadeiras representarem uma pausa no trabalho da roça e nos afazeres domésticos. Através destas “pausas” o sujeito produz o “sentido de lugar” (TUAN, 2011) que pode ser alcançado após um relativo período de tempo e de experiências múltiplas que permitem uma relação proximal e de influências recíprocas entre o lugar e o sujeito.

4.5 Fazenda Queimada do Félix: o lugar de Rafael

A Fazenda Queimada do Félix encontra-se localizada ao norte do Povoado Morro e ao sul do Povoado Amorosa. Sobre a origem da fazenda, não consegui informações precisas pelo fato dos moradores não conhecerem a história da origem do lugar. Com muito esforço consegui informações de que as terras que compreendem a então Fazenda Queimada do Félix pertenceram ao senhor Antônio de Oliveira sendo estas ocupadas por ele e sua família por volta do início do século XX.

O senhor Antônio de Oliveira era o avô do senhor Antônio Alves de Oliveira, principal informante desta pesquisa, nascido em 1927 e tendo atualmente 89 anos. Senhor Antônio Alves nasceu na Fazenda Garajau, Serrinha e veio morar na localidade em 1949 após casar-se em 1947 com a senhora Margarida Oleriana dos Reis, oriunda da então Fazenda Queimada do Feli, também neta do senhor Antônio de Oliveira.

A origem do nome da fazenda não tem uma autenticidade comprovada, porém o senhor Antônio Alves de Oliveira, juntamente com sua filha, a senhora Josefa Oliveira de Jesus, informou que quando o senhor Antônio de Oliveira ocupou as terras tudo era caatinga fechada e, para fazer as plantações, era preciso colocar roçado, ou seja, queimar a vegetação. Como naquela época as chuvas eram constantes, colhia-se com fartura, o que era uma grande felicidade para o povo, ou seja, eram “felizes”. Com o passar do tempo e o hábito de falar, a palavra “feliz” foi

sendo abreviada para “feli”, daí o nome Fazenda Queimada do Feli, sendo na atualidade chamada Queimada do Félix.

Com o passar dos anos, o senhor Antonio de Oliveira foi vendendo as terras para outras famílias e/ou passando de herança para filhos, netos, bisnetos..., contribuindo, assim, para a dinâmica populacional da localidade. No período desta pesquisa, agosto de 2017, a Fazenda Queimada do Félix era habitada por aproximadamente 30 famílias e uma população de 102 pessoas. Por ficar localizada próxima aos povoados do Morro e também de Amorosa a população desloca-se até estas localidades para ter acesso à escola, igrejas e participar de associações.

Rafael é morador da localidade desde que nasceu, sendo o avô materno filho da localidade e a avó natural do município de Araci. É um adolescente alegre, extrovertido e como ele se autodefiniu: “*muito gente boa*”, que apresenta em sua história de vida uma trajetória de superações e de motivações para lutar pela realização dos sonhos. Cresceu em meio a algumas privações, mas demonstra nas narrativas uma imensa vontade de vencer na vida, encontrando na avó e nos amigos o apoio necessário para lutar pela realização dos sonhos, vencendo a cada dia os obstáculos impostos pela vida. Ao falar de si, ele diz:

Sou um cara romântico, carinhoso, brincalhão porque todo mundo tem que ser se não a vida não tem graça, tem que rir mesmo, jogo bola, vou à casa dos amigos, é...[...]. A minha vida tem que ser com os amigos, se não tiver amigo é chato...(Rafael – entrevista narrativa)

A forma como se apresenta demonstra o quanto Rafael gosta de viver, de ser feliz, cultivar amizades. Os amigos e a família, principalmente a mãe/avó, são as maiores representações de alegria, felicidade e segurança que Rafael demonstra ter na vida, sendo esta marcada por privações materiais e até afetuosas, silenciados em suas narrativas por não se sentir à vontade para falar sobre. Ao apresentar-se, Rafael narra:

Eu sou Rafael, tenho 16 anos [...]. Meu pai é Manoel e minha mãe é Margarida, mas fui criado por meus avós materno: Josué e Maria da Paz. Quando eu nasci minha mãe não tinha condições de me criar então meus avós, “os pai” de minha mãe, me criou [...]. Meu avô Josué já morreu e minha avó que é minha mãe, é gente boa demais porque ela quem me criou e me deu a vida. Se não fosse ela eu não sei o que seria de minha vida... [...] Moro na Fazenda Queimada do Feli próximo ao Morro e estudo na Escola Leandro Gonçalves da Silva, mas antes eu estudava na escola Maíse Mascarenhas das Mercês Resedá, lá no Morro. Lá foi minha primeira escola e eu

comecei estudar com uns “6 ano” e estudei lá o pré, o primeiro o segundo, o terceiro e o quarto ano porque o quinto ano eu fiz aqui porque lá não tinha e quando eu vim pra cá eu já tinha 13 anos. De minha casa pra escola não era muito longe, mas a gente [se referindo a ele, irmãos e primos...] ia de carro, era uma besta que pegava “nois”, depois passou para uma “veroneis” e agora é um ônibus. (Rafael – entrevista narrativa)

Rafael apresenta em sua trajetória episódios que deixaram marcas em sua história de vida. Porém, aproveitando do bom humor e da personalidade que tem, ele soube canalizar cada acontecimento em motivação e, aprendeu a vê-los e compreendê-los da forma menos dolorosa possível: o fato de ser criado pelos avós maternos, pois a mãe não tinha condições financeiras e nem psicológicas de criá-lo; o abandono do pai biológico; a morte do avô, tendo na avó o único porto seguro; o atraso no ingresso escolar, pois a família não compreendia a importância da matrícula escolar na idade correspondente ao ano/série, as reprovações, a ausência de apoio e acompanhamento familiar no processo de alfabetização são alguns dos acontecimentos que influenciaram e marcaram profundamente o contexto escolar de Rafael.

A análise da história de vida de Rafael exige delicadeza no trato. Honrando o compromisso que firmei com Rafael, sua família e com o comitê de ética, buscarei apresentá-lo a partir da positividade e das alegrias por ele sempre evidenciadas, uma vez que estas sempre sobressaem às necessidades e dores que a vida lhe causou, inúmeras vezes evidenciadas no diário e na entrevista narrativa, através do silêncio, ratificado no calar-se ou no falar de coisas que camuflavam o que realmente o corpo, os gestos e a boca queriam dizer, pois “quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas; elas silenciam” (ORLANDI, p. 14, 2007), a exemplo de quando falou dos sonhos “*não tenho muitos sonhos não... mas tenho vontade de conhecer meu pai... mas não sei se ele vai vir não, já tem ‘16 ano’ que ele saiu e não veio mais nunca pra cá...*” (Rafael – entrevista narrativa).

Diante de tantos desencontros e encontros negados pela vida, Rafael vive o dilema dos sonhos e, enquanto estes não se realizam, ele busca nas coisas mais simples da vida a motivação e determinação para viver o que lhe proporciona alegria e prazer, conforme escreveu em seu diário:

Eu gosto muito de jogar futebol, se divertir com os amigos, sorrir de algo engraçado. Também gosto de jogar videogame com os meus amigos, gosto de ouvir música, gosto de ficar em casa, gosto de cozinhar, arrumar a casa, de rodar bicicleta, de ir pra festa dançar com as meninas. [...] Eu gosto de ir pra casa dos meus amigos, agora não todo dia, assim fica chato todo dia lá na casa deles. [...] A minha vida tem que ser com os amigos, se não tiver amigo é chato... [...] nós fica lá “conversano”, dano risada, “assistino” filme, mexendo no whatsapp, comendo ovo de codorna, aí é bom demais... (Rafael – escrita no diário)

Viver a vida espantando a tristeza e curtindo as amizades é um lema para Rafael. O futebol é uma grande paixão e o baba com os amigos, seja na escola ou na localidade onde mora, para além de ser um momento prazeroso, é uma forte marca da representação de uma cultura nacional presente na escala local. Rafael gosta de brincadeiras que lhe proporcionam aventura e liberdade: jogar bola, andar de bicicleta, dançar, mas gosta também de momentos mais tranquilos entre amigos ao dialogar sobre o que assistem, jogam no videogame, postam no whatsapp, interagindo assim com o mundo, com outras culturas através das postagens no celular e dos jogos de videogame. Do ponto de vista cultural Yúdice afirma sobre o videogame:

No imaginário do jovem passa não só o imaginário, mas também as formas de interação com os outros, porque muitos videogames são interativos através da Internet, a ditar novas formas de relacionamento, principalmente com pessoas que eles não conhecem. Pode-se, por meio de um jogo de videogame, interagir com uma pessoa que está na Rússia. Portanto, o imaginário é uma forma de ação mútua entre as pessoas. (Yúdice, 2015, p. 18)

A interação entre culturas através dos jogos de videogame assim como das postagens no *whatsapp* estimulam a visão mais reflexiva e crítica dos alunos a partir do interagir e conhecer de outras realidades culturais. Nesta perspectiva, entendo que estas formas de interação com outros contextos são naturalizadas e que aconteça por estarmos vivendo uma sociedade global e, no que concerne o rural dos alunos colaboradores não é diferente.

Rafael tem uma história marcada por inúmeros acontecimentos e, na atualidade, vê-se diante de inúmeras encruzilhadas que o obriga a fazer escolhas. Precisa estudar, porém também precisa trabalhar para ajudar no sustento da família, mas nem sempre encontra trabalho então, para não ficar com tempo ocioso

frequenta o Programa Mais Educação. Para Rafael o dia começa cedo e a rotina pode ser bastante diversificada a depender do dia e da época do ano:

Eu acordo cedo, umas cinco horas da manhã, cuido de “minhas coisa” e vou cuidar dos animais, dar comida as galinhas porque eu crio galinha porque eu tenho mais que todo mundo lá porque “nois” cria tudo junto, mas cada um tem as sua. (Rafael – entrevista narrativa)

Culturalmente, o dia das pessoas rurais normalmente começa cedo, e para Rafael não é diferente. O cuidado com os animais expressa a responsabilidade e o compromisso que tem em ajudar a família através da realização de tarefas, assim como o compromisso de ajudar a mãe em atividades como arrumar a casa e a preparar os alimentos: *“lá em casa todo mundo ajuda, é minha obrigação ajudar minha mãe porque ela me ajuda”* (Rafael – escrita no diário). Estas práticas demonstram a transmissão de ensinamentos como o ofício do trabalho e a responsabilidade em ajudar nos trabalhos coletivos da família.

Após cumprir a obrigação, Rafael prepara-se para passar o dia na escola:

Chego na escola por volta de sete horas e 50 minutos, tenho aula pela manhã, almoço na escola e fico para a tarde porque tem o Mais Educação com oficinas de acompanhamento pedagógico, teatro, futsal e dança e eu sempre participo só dia de sexta que eu não venho muito porque é aula de teatro e eu não gosto muito, aproveito pra ficar em casa “assistino” ou “trabaiano”, quando arrumo “trabaio” vou “trabaiar”. (Rafael – entrevista narrativa)

A escola é para Rafael um lugar de aprendizagens e construção de conhecimentos formais, mas também é lugar de diversão de estar com o outro, principalmente através das oficinas do Programa Mais Educação, frequentando, assim, a escola em turno integral. Porém, diante das condições financeiras da família, às vezes, ele necessita desenvolver alguns trabalhos remunerados, o que o força a ausentar-se das oficinas do Programa Mais Educação, assim como das aulas regulares.

O trabalho na roça é uma realidade na vida de Rafael e de sua família. Quando chega a época do plantio toda a família se reúne para fazer a plantação, cuidar e realizar a colheita. É uma prática coletiva que caracteriza o trabalho familiar por ser desenvolvido basicamente por membros da família. Sobre esta prática, Rafael narrou:

A terra que nós “trabaia” é nossa mesmo e nós mora na terra que é mais ou menos umas três tarefas. Agora mesmo que tá “choven” nós tem que plantar toda pra colher bem. No outro ano teve pouca safra, este ano nós espera ganhar bem, vamos arar a terra amanhã, depois planta o milho e depois o feijão. Tudo na enxada e todo mundo junto. Vem umas irmãs que mora fora, junta os neto e todo mundo junto planta na terra, aí termina mais “ligero” o plantio. (Rafael – entrevista narrativa)

Esta organização para realizar o trabalho caracteriza o mutirão ou troca de serviço e objetiva efetuar rapidamente o trabalho das famílias parceiras em dias alternados para ter tempo livre para trabalhar para outras pessoas, caso da família de Rafael. Esta é uma prática que está se tornando cada vez menos comum entre as famílias dos colaboradores, decorrente das adaptações e aquisição de instrumentos como a máquina de plantar feijão, máquina de arar terra e de colher grãos que facilitam a realização do trabalho.

Mesmo diante da presença do uso de máquinas que auxiliam no processo de plantio e colheita entre as famílias rurais, percebe-se que o objetivo maior não é apenas a aquisição do lucro e a de bens, mas também os benefícios sociais e culturais que emanam desta prática reverberando na formação da identidade cultural destes alunos.

4.6 Fazenda Miguel: o lugar de Joana

A Fazenda Miguel compreende uma localidade que em agosto de 2017, contava com 42 famílias e uma população de 134 habitantes⁶³. As terras que originaram a Fazenda Miguel pertenciam ao senhor Miguel Bruno da Mota, oriundo da Fazenda Umburuçu, pertencente à Fazenda Vargem, hoje Povoado da Vargem também município de Conceição do Coité que, após casar-se em 1946 com a senhora Maria de Lourdes Ferreira Mota, passou a morar na Fazenda Amorosa e a comprar terras próximas a esta localidade.

Por volta do ano de 1955, motivada pelo desejo de ver os nove filhos estudarem, a esposa do senhor Miguel juntamente com os filhos mudaram-se para Conceição do Coité, enquanto que Senhor Miguel permaneceu morando e cuidando da fazenda. Apenas por volta 1980, o senhor Miguel muda-se definitivamente para

⁶³ Dados fornecidos pelo agente comunitário de saúde da localidade, agosto de 2017.

um sítio bem mais próximo da cidade Conceição do Coité, começando, assim, a vender as terras para famílias que adquiriam lotes, passando a habitar a localidade, e a denominando Fazenda Miguel em homenagem ao senhor Miguel Bruno.

A família de Joana não mora em terras que pertenceram ao senhor Miguel. Em documentos de terras da família, o nome da localidade consta de Fazenda Rosário, porém com o crescimento da Fazenda Miguel que fica ao lado, toda a localidade passou a ser chamada Fazenda Miguel.

Joana é uma menina que compreende o rural como um lugar culturalmente muito diverso e significativo por potencializar inúmeras aprendizagens. Ao narrar sobre o lugar onde vive Joana diz:

Aqui é um lugar bom, tranquilo, sossegado, bom “pras” criança porque não tem muito perigo...e a gente tem aqui tudo que a gente precisa até remédio: é chá de matrúz com leite pra gripe, chá de boldo pra dor de barriga, mas o bichinho é ruim, “amargano”! Chá de alecrim pra febre e gripe, folha de manga pra gripe e tosse [...].
(Joana – entrevista narrativa)

Para Joana, o lugar é repleto de sentido e significado, pois é onde as experiências mais significativas de sua vida acontecem: mora, brinca, trabalha com a família e, até pouco tempo estudava, sendo um lugar marcado por representações através das quais compreende e se relaciona com o mundo. É o lugar onde a vida é experienciada na singularidade, particularidade e coletividade, pois “reúne ou aglutina, qualidades, experiências e significado em nossa existência” (RELPH, 2014, p. 22) configurando-se como lugar central na vida do sujeito. Ao apresentar-se Joana narra:

Nasci no mês de janeiro, dia 31. Meu nome é porque “mainha” não sabia o qual ia botar então ela escolheu metade do nome dela e colocou no meu [...]. Moro aqui desde sempre, desde quando nasci e minha família também é daqui e é composta por seis pessoas: meu pai, minha mãe e meus três irmãos todos mais velho que eu, é quatro comigo. São três mulheres e um homem e minha irmã mais velha mora em São Paulo e “os outro” mora aqui em casa mesmo e nós é amigo, mas tem dia que um encrenca com uma coisa, outro encrenca com outra, aí tem vez que meu pai vai pra roça olhar “os milho”, “os feijão” aí eu prefiro ir mais ele pra não ficar em casa.
(Joana – entrevista narrativa)

A escolha do nome entre as famílias rurais costuma ser carregada por significações (costume familiar, nome do santo do dia do nascimento, homenagem a alguém), por representar as marcas da “tradição” (RIOS, 2011). Joana evidencia a relação existente entre o nome dela e da mãe o que aparentemente a deixa satisfeita uma vez que a identifica com a mãe. Entre as pessoas rurais o nome da família (Simões, Silva, Sousa, Góes...) é bastante representativo por estar associado a origem da família, inclusive relacionando a pessoa a um possível lugar de origem, sendo “a afirmação de um traço que define o ser, que o torna reconhecível” (RIOS, 2011, p. 48) no lugar onde viver e circunvizinhança. O nome demarca a primeira identidade da pessoa, é a representação da existência na sociedade, definindo a origem familiar, assim como o início de um processo de construção de si, que será complementado a partir das experiências adquiridas na interação com o outro e o lugar. No contexto das interações, Joana narra:

Eu gosto do lugar onde eu moro porque é tranquilo, sossegado, não tem muito barulho e, por exemplo, “as coisa” vem até “nois”: o carro do pão passa aqui na frente todo dia, o carro “vendeno” ovo, aí quando a gente não tá “teno” a gente compra, vende cesta de comida [cesta básica] aí tem vez que compra e nem precisa ir em Coité fazer feira. E também gosto porque quando tem trabalho pra fazer a gente reúne a família toda, aí fica todo mundo junto no trabalho da roça. Às vezes quando faz alguma coisa na casa de alguém vai todo mundo: almoço, aniversário, as festas de São João... [...] os vizinhos também não é ruim...[...] tem energia, água encanada⁶⁴ e o bom da água encanada é que a gente não precisa tá “buscano nos lugar” longe [carregando água dos tanques e açudes] porque ter água a vontade dentro de casa não precisa ficar regrano a água o tempo todo⁶⁵ [...]. (Joana – entrevista narrativa)

Ao falar do lugar onde mora, Joana o compreende como prazeroso e potencializador de melhorias para a qualidade de vida das famílias rurais. Para além de algumas comodidades, facilidades e singelo conforto que os povos rurais vêm conquistando nas últimas décadas, a vida na roça apresenta algumas características culturais que agradam a Joana: coletividade, os festejos como o São João e momentos celebrativos como aniversários e reunião entre familiares e amigos. Acontecimentos como estes dão sentido e significado para a vida de Joana por

⁶⁴ Na época do verão a água demora até três meses sem cair, mas como a família tem um reservatório (cisterna) grande, então a água não chega a faltar para o consumo da família.

⁶⁵ Esta fala de Joana faz referência à água para o consumo da família, pois quando demora muito de chover precisam está carregando água para o consumo dos animais.

representar a celebração à vida cotidiana, além de fortalecer os laços de amizade, as identidades culturais e ratificam para si e para a sociedade que o rural é um lugar vivo, dinâmico e repleto de subjetividades e especificidades que necessitam ser respeitadas e valorizadas por todos.

Sobre o lugar vivido por Joana, ela ainda narrou:

Eu gosto muito do lugar onde eu moro porque é tranquilo e também todos que eu conheço “está” aqui e toda a minha família mora por aqui e, além do mais, eu gosto de ter contato com os animais e com a terra. Mas na seca como agora é ruim porque fica tudo seco aí tem que carregar a água da presa [represa] pra cá pra dar água “aos bicho”, mas as vezes nós levamos eles pra beber água lá, aí também vem a questão da comida, aí vai a gente cortar ração que dar um trabalho “desgramado”, mas por outro lado, enquanto fazemos o nosso trabalho eu, meu pai e minha Irmã ficamos lembrando de coisas boas que já aconteceu. (Joana – escrita no diário)

O gosto pelo lugar perpassa a tranquilidade por ele emanada. Joana identifica-se a este lugar devido todo um contexto de ascendência familiar, valores e as práticas cotidianas, principalmente o trabalho, desenvolvidas por ela e sua família, o qual assim como para Mateus, tem um caráter educativo e protomor de culturas específicas a este contexto.

O trabalho realizado pelas famílias rurais está associado basicamente aos períodos de chuva e estiagem durante o ano. Para Joana, o período da estiagem é representa principalmente por um trabalho mais cansativo e desgastante, pois é quando se deixa de cuidar da roça para cuidar basicamente dos animais, sendo os processos de alimentação (ração e água) muito castigantes para as pessoas, por terem que ficar expostas parte do dia ao sol, ao calor, à poeira, e para os animais que sofrem com as elevadas temperaturas e o racionamento de água e alimento. Esta é uma realidade que o sertanejo rural convive anualmente, mas que nunca nos conformamos, pois temos a convicção de que muito pode ser feito para amenizar estas mazelas e sofrimentos, mas infelizmente o discurso educativo presente no modelo educativo, político, econômico vigente e muitas vezes legitimado pela mídia propaga esta realidade como algo natural atribuindo toda a culpa a natureza e até a falta de “inteligência” do povo da roça.

Como Joana evidencia, nem tudo é tristeza e sofrimento. A alegria chega com a chegada da chuva, pois é quando a vida se transforma e ganha ressignificação:

O bom da roça é que o que agente planta aqui nós pode colher e a gente sabe o que tá “plantano” e “consumino” o ruim é que as vazas dá muito trabalho e, e, e...e quando tá seco é muito trabalho também por que não chove e não tem água e nem comida para “os bichos”.[...] Nesta época é ruim porque não tem renda porque aqui na roça a maioria da renda vem da roça aí quando não chove o bichinho não engordas , não tem frutas, nem hortaliça, não tem nada pra poder levar pra Coité pra gerar “dieiro” aí fica mais difícil porque quando o tempo tá bom a gente vende muita coisa: ovo, galinha, ovelha, porco, gado. (Joana – entrevista narrativa)

As chuvas para as pessoas rurais não estão relacionadas necessariamente às estações do ano, mas a capacidade produtiva que esta possibilita. Normalmente o período de chuvas no qual o plantio é realizado é chamado de inverno, mesmo se sabendo que este fenômeno geográfico praticamente não se concretiza nas regiões tropicais do globo, principalmente em áreas de clima semiárido, sendo assim compreendido por Heredia (1979) como uma *categoria social*, pois “embora seja certo que o inverso se caracterize por chuva, não é menos certo que no verão também caíam chuvas, apesar de esparsas” (HEREDIA, 1979, p. 55), ou vice e versa, no caso sertanejo. Sendo assim, o inverso passa a ser algo construído pelas pessoas rurais a partir dos eventos naturais (ritmos das chuvas) que estão sendo cada vez mais influenciados pelas ações humanas.

O “inverno”, para além de ser uma construção social (HEREDIA, 1979), é influenciador das condições econômicas e sociais das pessoas rurais. Com as chuvas as pessoas produzem, alimentam-se e alimentam os animais fartamente, vendem e têm poder de compra, passando a ter uma vida mais confortável, prazerosa e menos castigante. A presença das chuvas permite às famílias rurais atribuírem diferentes significados a própria vida, pois, através do trabalho que realizam, principalmente durante o período das chuvas, associado a investimentos do poder público para a melhoria da qualidade de vida desta população, podem ter acesso a bens de consumo necessários a uma vida mais confortável na roça, contribuindo, assim, para a permanência das famílias neste espaço.

4.7 Fazenda Algodões: o lugar de Lúcia e Ackles

A origem da Fazenda Algodões está relacionada com a chegada da senhora Madalena Brito e familiares na localidade ainda na primeira década do século XX.

Esta família era originária de Candeal/BA que, por questões agrárias, foram expulsos, após terem suas terras confiscadas por coronéis. Não se sabe ao certo quando a família Brito chegou à localidade, porém moradores e familiares narram que chegaram, em uma noite de lua cheia, trazendo uma manada de bois nelores que de tão brancos, reluziam como fibra de algodão em meio à caatinga acinzentada, além do mais, a senhora Madalena Brito tinha o hábito e a habilidade de plantar e colher algodão com o qual produzia linhas e tecia sofisticadas rendas. Conforme a família foi se estabelecendo na localidade, a fazenda foi denominada Fazenda Algodões.

Segundo narrativas de familiares, a senhora Madalena Brito era uma mulher de muitas amizades e influências políticas, o que garantiu à comunidade, no início da década de 1973, a construção da Escola Rodrigues Alves pelo então prefeito em exercício Manoel Antônio Pinheiro (1971 – 1973), sendo esta desativada em 2009, decorrente do baixo número de matrículas.

A localidade, em agosto de 2017, contava com um número de 23 famílias e 73 habitantes⁶⁶ e nos últimos anos está ocorrendo na localidade intenso processo de migração (êxodo rural), tornando-se um vazio populacional, inclusive sendo ameaçada de ser sucumbida pela Fazenda Miguel, a qual cresce constantemente. Nesta localidade vivem Lúcia e Ackles, adolescentes com histórias de vida marcada por eventos comuns experienciados na localidade – o fechamento da escola em que estudaram, a constante migração de familiares e amigos, o avanço das fronteiras da Fazenda Miguel ameaçando, assim, a existência da Fazenda Algodões – e eventos particulares que possibilitam a construção de si e de suas identidades.

Lúcia, menina alegre e de elevada autoestima, apreço, carinho e respeito pela avó materna. Demonstra gostar muito do lugar onde mora, de cativar as amizades, de viver/sonhar as aventuras e fantasias de uma menina de 13 anos. Em sua fala inicial, apresenta-se dizendo:

Meu nome é Lúcia, nasci dia 15 de setembro, tenho 13 anos e gosto de morar na zona rural, na fazenda Algodões perto do Canta Galo. Aqui é muito divertido, [...] não é aquela fresca, mas eu gosto de morar aqui, ter contato com a terra, ajudar meus pais a trabalhar. É muito bom, ter amigos, sair, se divertir quando tem “as viagem” da escola, conhecer “lugar novos”, ter contato com “outras pessoa”, tá um pouco no vício das redes sociais mas “conheceno” “novas

⁶⁶ Dados fornecidos pelo agente comunitário de saúde da localidade, agosto de 2017.

peessoa” da cidade, “falano” como lá é bom. Eu estudo na Escola Leandro Gonçalves da Silva em Amorosa desde o 6º ano, antes eu estudava na escola do Canta Galo, Escola Pedro Damasceno, lá eu estudei do 1º ao 5º ano e lá era assim: só tinha duas salas, aí em uma estudava os pequeninhos e na outra os maiores. (Lúcia – entrevista narrativa)

Ao apresentar-se, Lúcia demarca o lugar onde mora, relação terra/família/trabalho e as escolas nas quais já estudou. Ao falar de si estabelece uma relação entre o eu (a pessoa de Lúcia) e o lugar no qual vive, o sentimento de pertencimento, os vínculos estabelecidos com o lugar onde mora através do trabalho, das brincadeiras e da construção de conhecimentos nas relações com o outro (familiares e amigos). O rural é, por Lúcia compreendido, como lugar de aprendizagens, uma “escola” diária na qual se aprende trabalhando, brincando, dialogando, ouvindo e/ou contando histórias. O escutar e o saber ouvir são características marcantes das pessoas de contextos rurais revelando conhecimentos, interação, coletividade e constante processo de aprendizado, formação de si e do outro.

Lúcia pertence a uma família composta por quatro pessoas: o padrasto, a quem ela chama de pai, a mãe e dois filhos, sendo ela a mais velha. Moram em uma casa construída ao lado da casa da avó materna, pessoa com quem compartilha importantes momentos formativos. Sobre esta relação com a avó, Lúcia diz:

“Vó” é uma pessoa muito importante pra mim, eu daria a minha vida pela minha “vó”. Ela me ensina “muitas coisa”: a importância de pedir a bênção aos mais velho, ser educado, a respeitar “as pessoa”, a não ligar pra o que o povo fala, a seguir sua vida do jeito que você é, a ir pra igreja. Ela me ensina a limpar a casa, lavar roupa, lavar os pratos, a varrer a casa, arrumar a cama. Ela sempre me ensinou tudo desde pequenininha, desde os primeiro passo que eu dei, foi minha “vó” e minha mãe que me ajudou por isso, eu tenho esse maior amor por ela porque em tudo ela me ajuda: eu quero uma roupa, “vó” me dar o dinheiro e eu compro. As homenagens do dia das mães a maior é pra minha “vó”. Todo ano tem surpresa de aniversário pra minha avó e, quando agente não faz, “os amigo faz”. (Lúcia – entrevista narrativa)

Nesta relação de amor, amizade e respeito entre Lúcia e a avó, importantes valores são construídos reverberando, assim, na formação pessoal, social e cultural de Lúcia, assim como conhecendo outras realidades, a exemplo de idas à cidade

para consultas médicas, compras, visita a amigos, igreja e até passeios para outra cidade, a exemplo da viagem que fizeram para São Paulo objetivando visitar parentes.

Para garantir o sustento da família, os pais de Lúcia trabalham na roça, fazem hortas e vendem os produtos na feira livre da cidade. A mãe, além de trabalhar na roça, também é empregada doméstica/diarista trabalhando alguns dias da semana na cidade e, para complementar a renda familiar, recebe auxílio do governo federal através de programas de transferência de renda.

Lúcia é uma menina que tem uma relação afetiva muito forte com a avó, pois por ela foi criada até os três anos diante da separação dos pais e da necessidade da mãe viajar para trabalhar em outra cidade. Sobre a relação com a avó e os ensinamentos que dela recebe, Lúcia narrou:

Eu tinha uns seis ou sete anos quando minha avó começou a me ensinar a fazer “umas coisinha”, mas não tinha aquela obrigação, aí com uns 11 anos eu comecei a fazer “as coisa” certo. Minha “vó” me ensina “muitas coisa”: ir pra igreja que eu gosto e acho bom, eu faço as leituras nas celebrações, visito as comunidades com minha “vó”. Ela é a tesoureira da igreja católica da comunidade daqui “dos Algodão” que tem como padroeiro São Cristovão que é celebrado em julho durante 9 (nove) dias. (Lúcia – entrevista narrativa)

As aprendizagens construídas por Lúcia a partir dos ensinamentos da avó revelam a importância que esta tem para a constituição das identidades desta adolescente – religiosa, trabalhadora rural, moradora, estudante rural – construídas até então. A prática da religiosidade católica sendo passada entre gerações manifesta-se como relevante ação exercida pela família, o que reverbera no processo formativo social e cultural de Lúcia como verdadeiros rituais de aprendizagens se revelando como em um processo de iniciação. Para Brandão, estes ritos:

[...] são aulas de codificação da vida social e da recriação, através dos símbolos que se dança, canta e representa, da memória e da identidade dos grupos humanos. Imersa nos diferentes trabalhos do viver o cotidiano da cultura: aparentemente espontâneas e desorganizadas, as situações de brincadeiras de meninos, as tropelias de adolescentes e as trocas do amor entre jovens são momentos de trocas de condutas e significados, regidas por regras e princípios que, aos poucos, incorporam à pessoa de cada um os códigos das diferentes outras situações da vida social. Incorporam, no seu todo, a própria estrutura simbólica da sociedade no universo

peçoal de ideias, ações e sentimentos de cada pessoa. (BRANDÃO, 2006, p. 24)

Para Lúcia, as experiências destes eventos são para além de um processo de aprendizagem, são também uma valorização e manifestação de respeito pela avó e amigos. Sobre estas práticas, ela ainda narra: *“ir pra igreja é importante porque vem de um conhecimento de minha família, “dos ensinamento” de minha avó. Lá eu aprendo “muitas coisa” boa, lá é onde falamos com Deus e eu acho muito bom ir pra igreja”* (Lúcia – escrita do diário), revelando, assim, o quanto os ensinamentos da avó são importantes e precisam ser respeitados.

As aprendizagens vividas por Lúcia em seu contexto familiar transcendem para além do contexto religioso. A família de Lúcia, assim como outras famílias da localidade, com frequência, ao entardecer e/ou início do anoitecer, reúnem-se – amigos e parentes de várias idades – na casa da avó de Lúcia para momentos de conversa em comum nos quais se fala de acontecimentos do/a dia/semana, compartilham novidades, contam histórias e experiências do passado, etc., representando um importante momento formativo, diversão e descontração para as famílias da localidade. Para os mais idosos são momentos de rememoração e “revivem”, através do narrar como se vivia no tempo de mocidade. Para os mais jovens, é o momento de conhecer/aprender com os mais experientes como eram a vida e os hábitos dos mais idosos esquecendo por alguns instantes o celular, experienciando o estar com o outro, conforme evidencia Lúcia em sua narrativa:

[...] ou então a gente fica “conversano” porque quase todo final de tarde e início de noite vem gente, assim os vizinhos, os amigos da escola que mora aqui e uns primos e uns amigos de minha avó, aqui pra casa ficar “conversano”, brincar dominó, baralho e a gente senta e fica “brincano” e “conversano”. Aí tem gente, assim, que é de idade como minha “vó” fica “contano” sobre as história de antigamente aí é super divertido. [...] Aqui na casa de “vó” o povo diz que é a casa da mãe porque todo mundo gosta de vir pra “qui”: a família, “os vizinho” que mora perto, “os amigo”, sobrinhos, colegas da gente vem tudo pra cá e começa a maior “zuada”, “conversano”, “contano” história de princesa, de baleia, de rei, de assombração, de moça que fugia, de como era “os namoro” de antigamente...quando um chega e “os outro” demora a gente passa mensagem pelo whatsapp, daí a pouco chega todo mundo. Minha “vó” diz que aqui tem doce e aí “começa as história” [...] e os jovens que nem eu, “adora ouvi” porque fica sabendo como era antigamente. Eu acho bom ficar “ouvino” “essas história” porque eu aprendo “várias coisa”, se eu fosse do tempo de minha “vó” eu tinha vivido tanta coisa divertida [...] (Lúcia – entrevista narrativa)

Estas experiências narradas por Lúcia representam, para além de uma prática cultural, momentos de aprendizagens, de construção de conhecimentos coletivos por experienciarem a constante presença do outro na vida de todos, possibilitando uma formação pessoal, social e cultural a partir de experiências coletivas e em interação com o lugar, uma vez que esta prática é singular para estes adolescentes por ser contextualizada a realidade local/cultural. Provavelmente Lúcia e amigos não compreendam ainda a importância destas experiências para suas vidas, mas futuramente compreenderão o quanto estes momentos foram significativos para a construção cultural e identitária. Representam e atribuem sentido e significado ao modo rural de viver, potencializando o acontecer da vida e a construção de si, pois “todo lugar adquire identidade mediante as diversas dimensões espaciais, tais como: localização, direção, orientação, relação, território, espaciosidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 12), sendo constructos de identidades por comporem a subjetividade dos sujeitos, revelando-se como espaço de diferenças e também especificidades.

Assim como Lúcia, Ackles também narra momentos experienciados com o outro e aprendizagens construídas neste contexto e interação:

A gente aprende “muitas coisa” com os mais velho porque “eles fala” sobre as histórias de antigamente, como era antes, como “eles vivia” antes, como eram as brincadeiras. [...] Eles contam os causos que aconteceram com eles falando com a gente, aí eu aprendo várias coisas: como eles trabalhavam... (Ackles – entrevista narrativa)

As aprendizagens construídas nesta interação são significativas para a construção de identidades culturais, assim como o processo de subjetivação de Ackles que, assim como Isabela, compartilha de inúmeras experiências advindas do contato com pessoas da cidade e com o mundo virtual.

Ackles tem 14 anos e pertence a um núcleo familiar composto por sete pessoas – o pai, a mãe e cinco filhos, todos do sexo masculino. A família se constituiu em Salvador, cidade onde os pais se conheceram e moraram até Ackles completar quatro anos, período quando perceberam que o lugar não atendia mais as necessidades de uma família com até então quatro filhos. Decidiram vir morar na Fazenda Algodões, terra do pai de Ackles, e foi em meio à terra batida do terreiro e do campinho, o subir em árvores, o andar nas estradas e o jogar futebol com os

irmãos e amigos que Ackles cresceu e foi se constituindo um adolescente rural com um gosto e um jeito bem particular de ser:

Eu gosto muito daqui, se fosse pra eu morar em outro lugar acho que eu não conseguiria me acostumar porque aqui eu já me acostumei, já tem tempo, fiz meus amigos. Acho que sair daqui... Acho que eu não gostaria de sair não. Aqui é calmo tem um ambiente agradável... Simplesmente gosto por ser calmo e eu já me acostumei morar aqui, com meus amigos todos por perto, parentes... Morar na roça é bom, tem menos poluição que na cidade, acho que respirar o ar fresco é “mais melhor” do que respirar um ar poluído, né. É bom morar aqui na roça. (Ackles – entrevista narrativa)

Para Ackles, o lugar é marcado por simbologias que refletem o modo de vida das pessoas rurais. Algumas especificidades deste lugar o seduzem, sendo a calma e a tranquilidade proporcionadas pela dinâmica local essenciais para uma vida em comunhão com o lugar e os sujeitos. As representações por ele construídas no decorrer deste tempo vivendo na roça corroboraram para compreender as influências do lugar sobre a vida e o processo de construção de identidades. O lugar para ele passou a ganhar significação através das trocas de experiências entre as pessoas, assim como as influências advindas do modo de vida marcado pelos valores, pelo trabalho e pela natureza. Ackles não nega o gosto pelas tecnologias e pelo mundo virtual, sendo estas consideradas por ele importantes por proporcionarem conhecer e interagir com outras realidades e contextos.

Diante do gosto por tecnologias, ambientes virtuais e o conviver com influências dos irmãos e familiares que vivem na cidade, Ackles se considera uma pessoa bastante rural: *Mas, eu sou diferente “dos menino” da cidade porque vivo coisas que eles não vivem como as brincadeira, o modo de ser, a liberdade de ir e vir* (Ackles – entrevista narrativa), evidenciando, assim, o gosto pelo lugar onde vive, o modo de vida que tem, as experiências vividas na infância e na adolescência que contribuíram e estão contribuindo para a construção da identidade cultural e rural: as brincadeiras, as experiências com o outro, as aprendizagens familiares, o trabalho coletivo, a liberdade espacial e social.

Mas, aqui é bom e eu não troco o campo pela cidade. No começo, [se referindo quando veio de Salvador] eu achava ruim por que não tinha muito lugar pra pessoa “passiar”, só que agora eu não troco mais não, aprendi a gostar do campo porque aqui a gente tem a liberdade que não tem na cidade. Tem “muitas brincadeira” que eu

aprendi aqui, tenho muitos amigos e posso subir e descer sem me preocupar muito com o perigo porque perigo aqui quase não existe a gente pode andar e brincar até mais tarde pelas estradas. (Ackles – entrevista narrativa)

Para Ackles, o lugar onde vive o complementa, por compreendê-lo como promotor de liberdade, de sociabilidade através de brincadeiras que proporcionam aventuras e bem-estar. Assim como Mateus e Isabela, Ackles também compreende o rural como lugar seguro, diferente da concepção que apresenta sobre a cidade.

Para ele, a partir do momento que começou a experienciar o rural, a vida ganhou “novo” sentido, porém hábitos como o assistir desenhos animados na televisão, adquirido quando ainda vivia na cidade, provavelmente decorrente da privação espacial e social comum entre inúmeras crianças da cidade, ele ainda mantém, porém agora assiste pelo celular (filmes, séries, etc.). Lembra-se da infância e faz este relato recorrendo a episódios que marcaram esta fase da vida, inclusive demarcando quando esta acabou para ele: *“eu era bastante livre, jogava bola, andava de bicicleta no terreiro e nas estradas, brincava com meus bonecos, assistia muito TV Globinho e eu acho que minha infância acabou ali quando a TV Globinho acabou”* (Ackles – entrevista narrativa). Este relato evidencia a influência das programações televisivas para a vida de Ackles, assim como para a formação de identidades construídas ainda na infância.

Paralela a esta realidade, experienciou uma infância demarcada pela liberdade de ir e vir, de sociabilidade com os amigos e familiares com quem ele aprendeu inúmeras brincadeiras, assim como o ofício do trabalho rural, da solidariedade e a canalizar a energia que todo garoto ativo e curioso tem. Sobre as algumas experiências da infância, relata:

Mas eu também brincava de gude, bola e amarelinha, subia em árvores e eu adorava quando “chuvia” que eu saía pelas estradas “chutano” as poças de água, esse era um tempo bom. Aí depois que eu comecei a estudar o dia todo por causa do Mais Educação aí eu não faço mais essas coisas, só assistir e rodar bicicleta. Todo dia quando eu chego em casa eu dou um “rolezinho” mais meu irmão Tiago de bicicleta lá pelo campo [de futebol], no Miguel [localidade], vou até a casa de minha tia e volto de novo. Aí todo dia quando eu chego da escola ele me chama aí a gente vai. Também meu pai comprava bola pra gente, só que “as bolas furava” no arame e nos espinhos porque eram bola de borracha. Comprava também carrinhos e uns bonecos no dia “das criança”, só que eu era

destruidor aí vivia tudo quebrado, jogado no terreiro, e também a gente enjoava. Aí a gente fazia nossos brinquedos com linha de náilon e tampinha de metal e fazia uma carrapeta e ficava “tentano” cortar a linha do outro. Fazia também pipa, mas eu gostava mesmo era de periquito, um tipo de pipa com linha de cerol e fazia relo pra ver quem conseguia quebrar a linha da outra pessoa. Brincava também com cavalo de pau de “bassora” aí a gente fingia que era “uns vaqueiros” muito loco e saía “correno” pelos “terrero” e “gritano” e “quebrano” as plantas de minha mãe. Eu também tive um ioiô do Ben 10, um bate-bate ou “bolibolacho” que deixou meu braço machucado e “grossão” de tanto bater até eu aprender, mas que depois desapareceu e nunca mais vi ninguém “brincano”. Minha infância foi divertida, bem vivida, brigava com “os amigo”, mas no outro dia tava todo mundo junto novamente. (Ackles – entrevista narrativa)

As experiências que demarcaram a infância da Ackles estão associadas à liberdade de ir e vir que ele tinha/tem enquanto pessoa rural. As brincadeiras da infância eram verdadeiras aventuras, através das quais ele descarregava toda a energia de um menino que precisava ocupar o tempo, caso contrário, sentia-se entediado. Conforme foi crescendo e com a chegada da internet à localidade, o gosto pela televisão foi canalizado para o celular, por este oferecer múltiplas oportunidades de acessar o “mundo” através de aplicativos e de simples toques que o conecta com outras “realidades”, uma vez que “os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta às relações distanciadas que determinam sua natureza”. (GIDDENS, 1991, p. 22). Parte do tempo que era dedicado às brincadeiras com os amigos agora é ocupado pelo assistir e jogar no celular, configurando-se como um menino conectado ao mundo global, conhecendo e tendo acesso às mais diferentes culturas.

Eu gosto muito de assistir filmes e seriados no celular. Eu baixei um aplicativo pra assistir aos domingos dragon ball super que é um desenho em japonês só que é legendado em português. Eu também comecei a assistir drama e eu também gosto de fantasia, suspense e terror e minha série preferida é Sobrenatural só que agora acabou porque cada temporada tem 22 episódios e cada episódio dura 40 minutos e são 13 temporadas e eu já assisti todas, estão falando que vai lançar a 14º, estou “aguardano”. (Ackles – entrevista narrativa)

Estas características fazem de Ackles um adolescente apaixonado pelas fantasias e realidades virtuais. As experiências escolares, as brincadeiras com os colegas – o futebol, andar de bicicleta, as conversas com amigos e parentes –, o trabalho coletivo – plantio com a família, a casa de farinha – são significativos momentos que marcam a construção da identidade deste garoto como um menino rural emerso em um mundo globalizado.



Figura 10: Representações culturais dos alunos

Fonte: LIMA, Maristela Rocha, 2017

5. A VIDA EM CONTEXTOS RURAIS: experiências temporais e identidades culturais

Meu sertão das vaquejadas,
Das festas de apartação,
Das alegres luaradas,
Das debulhadas de feijão,
Das Danças de São Gonçalo,
Das corridas de cavalo
Das caçadas de tatu
Onde o caboclo desperta
Conhecendo a hora certa
Pelo canto do nambu.

(ASSARÉ, 2011, p. 233-234)

5.1 O rural na contemporaneidade: algumas considerações

O processo de globalização é uma marca da contemporaneidade que apresenta entre os objetivos homogeneizar o modo de vida das pessoas, tendo como princípio modelar culturalmente a sociedade, o que provocaria o desaparecimento de elementos singulares de povos e culturas. No que concerne à cultura rural, a globalização está provocando o desenraizamento do sujeito, ocasionando o “esquecimento” de inúmeros costumes, festejos, expressões linguísticas, hábitos e até valores comuns entre as pessoas e povos.

A sociedade, principalmente, através do modelo educacional vigente, reproduz constantemente que o rural é o lugar do atraso, do inferior, do ignorante, e principalmente do diferente. Concepções historicamente construídas e dialogicamente reproduzidas e legitimadas por currículos que põem em evidência o urbanocentrismo e o hegemônico. Estes modelos que em nada atendem as especificidades das escolas rurais são transplantados das escolas urbanas impondo aos sujeitos rurais aceitarem e legitimarem estes modelos que invisibilizam o local em detrimento de uma supervalorização de culturas e identidades globais.

O rural e o urbano emergiram de contextos marcados pelas dualidades, sendo o rural concebido como oposto do urbano: pobreza/riqueza, educado/deseducado, arcaico/moderno. O sistema capitalista, tendo como centralidade o processo de produção industrial e urbanizada, dita a dinâmica da sociedade na contemporaneidade. Neste contexto, emergiram concepções que tentaram “prevê” o futuro do rural. Uma destas teorias supôs o completo desaparecimento das sociedades rurais havendo uma completa urbanização. Formulada pelo filósofo e sociólogo marxista Henri Lefebvre no livro *A revolução urbana*, o autor apresenta a hipótese de uma completa urbanização da sociedade, resultado do intenso processo de industrialização que domina e absorve a produção agrícola “à sociedade que nasce da industrialização” (LEFEBVRE, 1990, p. 15), passando o rural a ser completamente industrializado e os sujeitos completamente urbanos, uma vez que o modo rural de viver desapareceria.

Outra hipótese defendia a ideia de um renascimento cultural. Formulada e defendida pelo geógrafo e sociólogo Bernard Kayser, o qual acreditava que o rural desde o final da década 1970 já estava passando pelo processo de “renascimento”,

o que poderia ser comprovado a partir do processo de repovoamento do rural, dos modos de vida das pessoas, das atividades não agrícolas, das políticas de desenvolvimento local, das práticas culturais (VEIGA, 2004), ou seja, o rural renasceria com toda sua vitalidade em meio a uma sociedade urbana, impondo-se e legitimando a cultura e formas de produção diante da sociedade.

Tendo o processo de globalização como modelador da atual sociedade, constata-se que em ambas as hipóteses houve equívocos e, conseqüentemente, não conseguiram contemplar os fenômenos que vêm ocorrendo no rural após a ascensão do desenvolvimento industrial, o que instigou os estudiosos a formularem uma terceira hipótese tendo como base as novas formas do urbano – as urbanidades – presentes, influenciando e modelando o rural, possibilitando, assim, o surgimento das ruralidades.

Acredita-se que o rural está passando por um intenso processo de diversificação econômico e social, provocando uma quebra no antagonismo e emergindo relações de complementaridade e de resignificação do rural. Este “novo” modelo de rural emergente da organização, das reivindicações e lutas sociais contra um poder hegemônico estabelecido e produtor de *globalismo localizado* vitorioso no movimento de imposição, ou seja, de cima para baixo. Contrário a este, surge a resistência, o contra-hegemônico, que emerge de forças de baixo para cima criando o *localismo globalizado*, que, segundo Moreira (2012, p. 256), “torna-se referência no reconhecimento das diferenças e dos critérios de classificação das hierarquias diferenciadoras, ou seja, de situações produzidas e tidas como inferiores”, podendo gerar a exclusão, inclusões, hierarquias ao tornar algumas culturas locais (países desenvolvidos) como globais, restando aos países emergentes e subdesenvolvidos a “escolha” pelo *globalismo localizado*, colocando em crise as identidades dos povos que habitam estes países.

O rural dos países ditos periféricos passa a experienciar as ruralidades hegemônicas impostas pelo *globalismo localizado*: a forma de vestir-se, a forma de expressar-se (linguagem e corporal), a alimentação, o tratamento à natureza e ao lugar onde as experiências da vida acontecem (o rural). Esses embates e disputas produzidos a partir do hegemônico e contra-hegemônico estimulam a produção de novas identidades, novas formas de viver o rural, “a partir de um conjunto de categorias referidas a um universo simbólico ou a uma visão de mundo que orienta

práticas sociais distintas em universos culturais heterogêneos” (FROEHLICH, 2012, p. 203-204), emergindo, assim, as ruralidades. Este “novo” modo de compreender o rural contribui para que as culturas que permeiam o cotidiano das pessoas se tornem significativo viés de estudo, possibilitando compreender como estas “novas” identidades são construídas e/ou reconstruídas no contexto da diversidade de culturas.

O rural é o lugar onde a vida acontece, tem significado, possibilitando a construção de identidades culturais, assim como de outras identidades que estão vinculadas a “um modo particular de utilização do espaço e de vida social” (MOREIRA, 2005, p. 21), possibilitando um leque de discussões que perpassam pelas especificidades de como o sujeito concebe o lugar de vivência, como se relaciona com este lugar físico e vivido.

A complexidade em pesquisar a categoria rural emerge da concepção de que, na contemporaneidade, este espaço é produto de uma sociedade capitalista que dita as regras, define a dinâmica, o ritmo de produção e o modo de vida e cotidiano das pessoas, estando o rural inserido num contexto de políticas e ações governamentais e/ou empresariais que provocam mudanças que o caracteriza ao longo da história.

Em sua historicidade, o rural é assinalado por “faces” que o demarcam como lugar de isolamento, de precariedades dos bens e serviços oferecidos pela sociedade e pelas ações desestabilizadoras que provocam no sujeito sentimento de inferioridade, baixo desempenho escolar, baixa autoestima. Estas práticas revelam as “transformações pelas quais os rurícolas estão passando, através da urbanização do rural e da absorção de novos elementos socioculturais em sua prática produtiva e em seu modo de vida” (LEITE, 2002, p. 81-82), ignorando por completo as relações sociais locais, as lutas, enfrentamentos e capacidade de resistência e resiliência deste povo, sendo os embates necessários, pois vão de encontro aos efeitos desagregadores causados por estas políticas de invisibilidade e exclusão, principalmente da cultura rural.

Partindo destas compreensões, a intenção é compreender o rural enquanto lugar dinâmico, demarcado por culturas e relações sociais que concebem as pessoas enquanto sujeitos que lutam e tentam resistir às imposições de uma sociedade elitizada, urbanocêntrica, celetista. Um lugar dotado de possibilidades e potencialidades de “construção de uma nova ruralidade” (AMIGUINHO, 2008, p. 13)

no qual a escola possa ser veículo de interlocução entre o lugar e as construções identitárias referentes ao contexto cultural dos alunos.

Espera-se que tanto o lugar quanto a escola rural sejam contextos nos quais os sujeitos compreendam o processo de (re)construção de identidades culturais a partir de suas experiências cotidianas em diferentes fases da vida (temporalidade), sendo a escola responsável por desenvolver práticas potencializadoras de conhecimentos e aprendizagens que contribuam para o processo de (re)construção identitária dos alunos.

5.2 Identidades culturais e cotidiano: tecendo reflexões

Objetivando apresentar os resultados da pesquisa de forma a contemplar, compreender e articular os acontecimentos narrados pelos alunos, fiz a opção por analisar o processo de construção de identidades culturais dos alunos rurais, a partir de diferentes temporalidades⁶⁷, perpassando pelas experiências decorrentes na infância e na adolescência.

No processo de narratividade de si, os alunos relataram inúmeras experiências que, direta e/ou indiretamente, estão relacionadas à construção de identidades culturais ao longo da vida, sendo as brincadeiras, as práticas escolares e as aprendizagens na interação com pessoas mais experientes – avós, idosos e demais pessoas da família e da localidade – as questões mais evidenciadas pelos alunos e que darão corpo a este capítulo.

A concepção de identidade, sobre a qual me proponho dialogar, não contempla concepções essencialistas, mas uma compreensão *construcionista* (WOODWARD, 2014), a qual dialoga com uma visão de ser do sujeito, a partir das experiências do/no cotidiano e na dinâmica da vida. Segundo Hall, este conceito é estratégico e posicional, aceitando que as identidades:

Não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando

⁶⁷A categoria tempo não faz parte deste estudo, sendo usada a expressão temporalidade apenas para designar as fases da vida (infância e adolescência) dos colaboradores, sendo a base para as discussões consequentes deste capítulo.

constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2014, p. 108)

A concepção de identidade, tendo como base as concepções construcionistas decorre da compreensão de que as identidades são móveis, passando por um dinâmico processo de ressignificação ao longo do tempo e a partir das experiências vividas. Consente dialogar com um contexto de multirreferencialidades e representatividades com o cotidiano e a cultura, numa relação de sentidos e significados para o sujeito, permitindo compreender o contexto individual e coletivo, favorecendo o processo de interação social e possibilitando aos sujeitos viverem o(s) cotidiano(s) e a cultura rural.

Compreender o cotidiano dos alunos colaboradores perpassa por reflexões, questionamentos, construção de valores, diálogos, experiências que envolvem “acontecimentos culturais” sendo este entendido como o “cotidiano em sua relação com a cultura” (ALVES, 2003, p. 65). O cotidiano escolar relaciona-se com as questões culturais experienciadas pelos sujeitos enquanto alunos, assim como as concepções presentes no currículo e no Projeto Político Pedagógico da escola. Uma escola rural necessita estar envolta por elementos da cultura dos alunos – o trabalho, as brincadeiras, frequência na escola, tratamento para com o colega, os festejos, os valores, etc. As experiências vivenciadas pelos alunos no âmbito da escola rural precisam contextualizar os elementos do cotidiano e da cultura no processo de construção de conhecimentos formais, pois, assim, o aluno compreenderá as relações existentes entre escola/conhecimento/cultura/lugar. Partindo deste pressuposto, Moreira e Candau evidenciam que “não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente” (2003, p. 159) no contexto do currículo escolar e da vida do aluno. Na concepção destes autores:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.160)

A escola contemporânea necessita ser uma instituição que reconheça e valorize o cotidiano e a cultura dos alunos, uma vez que parte da vida dos alunos

acontece na escola. Seria muito interessante e proveitoso, no sentido de construção de conhecimento, que as escolas rurais tivessem como norteadores de suas práticas currículos que valorizassem a cultura dos alunos, pois “permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, as suas necessidades e seus projetos” (COCHE, 1999, p. 10). No contexto de sociedade global, o reconhecimento e a valorização cultural por parte das escolas rurais seriam uma maneira de estimular os alunos a refletirem sobre a cultura local em meio a uma sociedade urbanocêntrica e globalizada, uma vez que “a identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar suas relações com os grupos vizinhos” (COCHE, 1999, p. 14), com o outro que está do lado, com quem interagem diariamente, sendo esta uma particularidade para se compreender o processo de construção da identidade rural destes sujeitos que também vivem e interagem em uma sociedade global.

Compreender a cultura perpassa por compreender os modos de vida, pensamento e valores (COCHE, 1999) construídos e/ou aprendidos na coletividade, sendo passados de geração a geração, pois “a cultura não se decreta; ela não pode ser manipulada como um instrumento vulgar, pois ela está relacionada a processos extremamente complexos e, na maioria das vezes, inconscientes” (COCHE, 1999, p. 15), manifestando-se através dos conhecimentos, o modo de falar, as crenças, as produções artísticas (artesanais), costumes, valores de um povo. Para Freire e Faundez, faz-se necessário compreender importantes elementos culturais presentes no cotidiano de um povo, pois,

A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. Cultura para nós são todas as manifestações humanas; inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 34)

As manifestações culturais revelam-se no cotidiano dos sujeitos através do modo como cada grupo e/ou pessoa “escolha” viver, sendo não aceitável e deselegante o desrespeito e a imposição cultural. Nesta perspectiva Freire e Faundez nos alerta:

[...] não podemos julgar a cultura do outro através de nossos valores, mas sim aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as

diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos e a nossa própria cotidianidade. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 34).

Para além do aceitar, é importante saber respeitar, aprender a conviver com o outro no contexto das diferenças em todos os âmbitos, mas, quando envolve a escola, penso que este olhar precisa ser mais cuidadoso. A busca por compreender o que é cultura, as formas como ela se manifesta no cotidiano escolar e para além deste contexto a partir das ações de cada sujeito, atribuindo sentido e significado aos acontecimentos da vida, compreende as singularidades e especificidades que se manifestam no cotidiano destes alunos, assim como as relações estabelecidas no processo de construção e reconstrução das identidades culturais. Estas questões, tão presentes na escola, precisam ser ponderadas e levadas em consideração quando compreendemos a diversidade cultural que compõe as subjetividades dos sujeitos rurais.

Os estudos culturais serão aqui compreendidos na perspectiva de que as ações sociais apresentam significados tanto para quem as pratica quanto para quem observa (HALL, 1997), por compreender que as ações dos sujeitos dinamizam as ações individuais e coletivas em um contexto de sentidos e significados, o que os faz ser “seres interpretativos, instituidores de sentido” (HALL, 1997, p. 16) para si e para o outro, ratificando a concepção de sujeito singular-plural. Sendo assim, as práticas sociais comuns no cotidiano dos sujeitos colaboradores serão analisadas enquanto ações coletivas, pois acontecem em um lugar, na interação com outras pessoas, reverberando na construção da identidade cultural destes sujeitos.

A vida rural é dinâmica, podendo ser compreendida como um processo transformador, construído, desconstruído e reconstruído a partir das experiências diárias. Este processo pode ser compreendido a partir da descrição feita por Ackles na qual ele sinaliza a dinâmica natural do lugar onde vive, mas também as mazelas e descasos da sociedade para com o rural enquanto lugar habitado:

O ruim da roça é a seca, se fosse um pouco mais verdinho aí seria bom. É muito sol quente e tudo parece está morto, é difícil de água porque demora até um mês pra cair, a sorte é que todo mundo tem cisterna... Mas quando a chuva chega tudo muda, tudo fica verdinho, o aroma agradável, um ventinho gostoso...aí fica melhor, e quando dar a chuva de trovoada?... Fica tudo calmo, fica todo mundo quieto em casa [...]. Depois da chuva ou no outro dia eu vou pra roça, fico

“caminhamo” pra ver o que mudou, olhando as plantas, fico “chutano” as poças de água que tem na estrada, eu fico “passeano” pela roça...
(Ackles – entrevista narrativa)

Ackles, ao narrar sobre o desânimo, o tédio e a tristeza existente no rural durante o período de estiagem, revela-nos sentimentos e comportamentos estabelecidos pelas questões naturais e que são acentuados pelo poder público e pela sociedade de modo geral que ignora esta realidade. Porém, com o cair das chuvas, tudo se modifica: a dinâmica natural, assim como a vida das pessoas, transforma-se. O prazer e a alegria, relatados por Ackles após revisitar a roça depois de uma chuva, faz-nos pensar sobre as mudanças provocadas na vida deste menino e das pessoas rurais ao longo do tempo, assim como o processo de construção de identidades decorrentes de eventos e acontecimentos como novas amizades, mudança de escola, o conhecer de novos lugares, o interagir com pessoas mais experientes, etc. que provocam reflexões, construção de conhecimentos que causam inúmeras “transformações” na vida do aluno, assim como as mudanças provocadas pelas chuvas no lugar e na vida das pessoas sertanejas.

Acontecimentos como estes narrados por Ackles remetem-nos a pensar sobre a dinamicidade, desafios e angústias que permeiam a vida das pessoas rurais além das experiências advindas da realidade natural e social que caracterizam o rural. Para além desta realidade, somos provocados a pensar sobre outras questões: as experiências escolares que na maioria das vezes não condizem com a realidade do lugar onde moram, as experiências para além do lugar onde vivem com pessoas e culturas diversas, o contato com tecnologias/internet, etc.. Estas “novas” experiências provocam no sujeito a construção e/ou afirmação de novas e renovadas identidades, podendo ser compreendidas a partir da concepção de Hall ao afirmar que:

As identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formação e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2014, p. 109-110)

A compreensão sobre identidade no contexto das diferenças e/ou por meio dela ocorre principalmente na relação com o outro e em diferentes conjunturas. Ao relacionar a narrativa de Ackles sobre a dinâmica natural e social do lugar onde vive com o processo de construção de identidades, percebemos que cada sujeito em sua singularidade e especificidade experiencia diferentes realidades e contextos que podem provocar mudanças e até “transformações” construindo e/ou reconstruindo subjetivações e identidades que potencializam a formação de um sujeito com concepções e diferentes olhares sobre si e o lugar no qual vive.

Esta especificidade põe em evidência o perfil seletivo que pode emergir no processo de construção das identidades, podendo ocorrer a exclusão e/ou negação de si e/ou do outro, decorrente do modo de ser e viver cotidianamente as culturas locais marcadas por especificidades e singularidades imersas em uma sociedade globalizada. Esta especificidade no processo de construção do sujeito é o que pode provocar a *segregação* e/ou *hibridização* tão presentes e marcantes na sociedade pós-moderna (CANCLINI, 2015), e que são evidenciadas nas complexas relações “entre o hegemônico e o subalterno, o incluído e o excluído” (CANCLINI, 2015, p. 40-41), o legitimado e o não aceitável, uma vez que o rural e seus sujeitos, normalmente, são compreendidos a partir de concepções pautadas nos princípios de uma história única.

Tendo estas concepções como norteadoras, buscarei através do processo de compreensão das narrativas e das trajetórias pessoais dos colaboradores, vividas na infância e na adolescência, compreender os sentidos e significados que atribuem às experiências decorrentes destas fases da vida que reverberaram (infância) e estão reverberando (adolescência) no processo de construção de identidades culturais.

5.3 Infância: memórias e experiências formativas

As experiências que compõem a história da vida de uma pessoa influenciam no processo de construção de identidades do sujeito ao longo da vida, tendo em vista que as memórias da infância, aqui compreendidas numa perspectiva contemporânea e pautada “na visão de que o sujeito é capaz de se reinventar constantemente, em uma dinâmica relação com o contexto histórico, social, cultural e subjetivo” (COELHO, 2016, p. 3), pois, em cada percurso da vida, vivemos

experiências que nos moldam, nos possibilitam experienciar processos formativos marcados por aprendizagens construídas ao longo da vida (SOUZA, 2006a).

As memórias da infância configuram-se como importantes fontes de pesquisa uma vez que apresentam fatos, sentimentos e concepções do que foi experienciado em uma fase da vida na qual o sujeito está começando a se constituir. Esta concepção nos faz “olhar a infância de modo a levar em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências” (PASSEGGI, *et. al*, 2014, p. 86), revelando-nos importantes informações sobre como as crianças experienciam e narram os lugares. Sendo assim, “a memória e a história de cada sujeito revelam ‘experiências formadoras’ empreendidas nos tempos e espaços de convivência” (SOUZA, 2013, p. 2), sendo estas compreendidas a partir do contexto das brincadeiras, das experiências com pessoas mais velhas – avós e outras pessoas das localidades – e de experiências escolares.

No contexto rural, as brincadeiras são apresentadas como expressiva atividade de sociabilidade e de lazer para as crianças/adolescentes, sendo estas normalmente passadas de geração para geração. Muitas das brincadeiras relatadas pelos alunos colaboradores foram aprendidas no convívio com os avós e pessoas mais experientes, conforme evidencia Isabela ao narrar algumas das brincadeiras aprendidas na infância:

Adoro ir pra casa de minha avó, ela [...] me conta história que já aconteceu com ela e eu gosto e me sinto bem porque algumas histórias que ela me contou parece com minha história porque ela já morou em “muitos lugar”, já teve muitas coisas como por exemplo bonecas. Ela adorava bonecas e uma dessas bonecas ela guardou e ela me deu, aí eu guardei junto com todas as outras bonecas que eu ganho e também um pião, ela me conta que brincava muito de pião e de ono um⁶⁸ [pula elástico] também. Ela me fala como foi a infância dela, que ela era muito feliz só que ela me diz que teve uma coisa que ela não gostou da adolescência dela: ela teve filho rápido, muito cedo, aí teve que para de brincar e de estudar, aí ela não se formou.
(Isabela – Entrevista narrativa)

Isabela, ao narrar sobre si, enfatiza a importância que a avó tem para sua vida enquanto promotora e incentivadora intergeracional de aprendizagens,

⁶⁸ Brincadeira na qual um grupo de crianças/adolescentes fazem vários movimentos utilizando um elástico esticado entre dois participantes e um terceiro vai realizando os movimentos. Conforme o participante vai acertando os movimentos, ele vai passando de fase, e o elástico vai subindo por várias partes do corpo dos colegas que o seguram (pés, joelhos, cintura, pescoço). Cada parte do corpo representa uma fase da brincadeira.

estabelecendo relações entre sua vida pessoal e elementos da história da vida da avó, construindo aprendizagens pessoais que a fazem refletir sobre as brincadeiras da infância, o processo migratório da família – primeiramente a avó e, conseqüentemente, a Isabela e a família –, questões referentes à sexualidade e a importância dos estudos para o futuro pessoal e profissional. Ao narrar sobre as brincadeiras da época da avó, Isabela percebe e compreende que estas estão presentes na atualidade e fazem parte de sua vida, assim como a de seus colegas de escola, pois algumas destas brincadeiras acontecem na coletividade e na interação com o outro, a exemplo da brincadeira *pula elástico*.

Realidade semelhante é narrada por Mateus quando este escreveu no diário relatando momentos vividos junto à família na qual ele e os primos lembram-se do passado, narram e até aproveitam o momento para se divertir: *“Às vezes quando minha família está reunida nós falamos dos momentos bons que passamos. Tem vez que em nossas reuniões de família eu e meus primos vamos brincar de baleado ou então lembramos de quando éramos mais novos”*. O rememorar, assim como o brincar com os primos, configura-se como importante momento de diversão para ele, assim como para seus primos. O fato de estarem juntos relembando e sociabilizando o experienciado configura-se como significativo momento formativo, uma vez que, na interação com o outro, compreende-se a própria história, os valores e a cultura da qual se faz parte.

As brincadeiras da infância também foram relatadas por Ackles, quando afirma que:

Eu era bastante livre, jogava bola, andava de bicicleta no terreiro e nas estradas, brincava com meus bonecos, assistia muito TV Globinho e eu acho que minha infância acabou ali quando a TV Globinho acabou. Mas eu também brincava de gude, bola e amarelinha, subia em árvores e eu adorava quando “chuvia” que eu saia pelas estradas “chutano” as poças de água, esse era um tempo bom. [...] Também meu pai comprava bola pra gente, só que “as bolas furava” no arame e nos espinhos porque eram bola de borracha. Comprava também carrinhos e uns bonecos no dia “das criança”, só que eu era destruidor aí vivia tudo quebrado, jogado no terreiro, e também a gente enjoava. Aí a gente fazia nossos brinquedos com linha de náilon e tampinha de metal e fazia uma carrapeta e ficava “tentano” cortar a linha do outro. Fazia também pipa, mas eu gostava mesmo era de periquito, um tipo de pipa com linha de cerol e fazia relo pra ver quem conseguia quebrar a linha da outra pessoa. Brincava também com cavalo de pau de “bassora” aí a gente fingia que era “uns vaqueiros” muito loco e saia “correno” pelos

terrero” e “gritano” e “quebrano” as plantas de minha mãe. Eu também tive um ioiô do Ben 10, um bate-bate ou “bolibolacho” que deixou meu braço machucado e “grossão” de tanto bater até eu aprender, mas que depois desapareceu e nunca mais vi ninguém “brincano”. Minha infância foi divertida, bem vivida...brigava com “os amigo”, mas no outro dia tava todo mundo junto novamente. (Ackles – entrevista narrativa)

Ackles, ao narrar as inúmeras brincadeiras e peraltices da infância, revela-se um adolescente aventureiro, dinâmico e bastante sociabilizado com os amigos. As inúmeras brincadeiras realizadas na companhia dos irmãos e amigos lhe possibilitaram uma infância dinâmica e enriquecida de conhecimentos, pois a cada aventura novas aprendizagens eram construídas na coletividade e interação com outras crianças. As brincadeiras experienciadas na infância reverberaram na construção da personalidade e identidades de Ackles enquanto garoto/aluno dinâmico, questionador e aventureiro no processo de construção de conhecimentos. O acesso a programas televisionados na infância contribuiu para Ackles aguçar o gosto pelo mundo virtual dos filmes, desenhos e seriados. Ackles foi o único colaborador que fez referência à televisão como aparelho potencializador de diversão na infância, uma vez que quando ele veio de Salvador morar na fazenda Algodões já tinha este hábito, diferentemente dos demais colaboradores que não fizeram referência de acesso a este aparelho eletrônico na infância, sendo Joana a única que evidenciou: *“eu vejo a televisão como uma forma de reunir a família um dia a noite para assistir todo mundo junto”*, sendo este aparelho compreendido também como potencializador de reunião e sociabilidade familiar após a jornada diária de trabalho.

Ackles demarca o final de sua infância, a partir do final da TV Globinho, demonstrando, assim, que, a partir do momento em que a TV Globinho deixou de ser exibida, ele também começou a mudar algumas atitudes e concepções, começando a buscar coisas diferentes para assistir e brincar, fortalecendo, assim, vínculos de amizades, desejos e desafios de novas aventuras em parceria com os amigos, representando um processo de construção pessoal a partir das experiências coletivas, sendo estimulado a desconstruir identidades da infância e reconstruir identidades comuns à fase da adolescência.

Tendo como pressuposto estas realidades, compreende-se “a identidade como uma ‘produção’ que nunca se completa, que está sempre em processo e é

sempre constituída interna e não externamente à representação” (HALL, 1996, p. 68), nas relações com o outro, sendo assim, uma construção, um processo constante que se renova a partir de práticas sociais, anulando uma possível ideia de que a identidade é algo consumado, concluído, sendo “‘produzida’ através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema” (LAWN, 2001, p. 118) assim como os sujeitos.

No contexto destas experiências, emergem também as aprendizagens construídas na interação com pessoas mais experientes – avós/idosos e pessoas da localidade –, através da qual os alunos adquirem/fortalecem conhecimentos singulares e coletivos a cerca do modo de ser rural, assim como valores e técnicas de trabalhos na roça, na casa de farinha que são passadas geração, pós-geração. Sobre estas aprendizagens construídas ainda na infância Lúcia diz: *Eu tinha uns seis ou sete anos quando minha avó começou a me ensinar a fazer “umas coisinha” dentro de casa, mas não tinha aquela obrigação*, revelando, assim, que é desde cedo que as crianças rurais aprendem os afazeres domésticos e a lidar no roça. Lúcia, recordando-se das aventuras e aprendizagens da infância, narra:

Eu nunca tinha ido “no” motor⁶⁹, não sabia nada como era, na primeira vez que a gente foi de jegue, ficava olhando aí teve uma amiga [senhora trabalhadora do sisal] que começou a ensinar a gente, aí a gente [ela e uma colega] começou a aprender a tirar o espinho, “residar”⁷⁰, arrumar “as boneca” de fibra, mas tudo na brincadeira, mas eu gostava mesmo era de estender a fibra porque a gente se divertia e o dono do motor dava um dinheirinho pra gente. A gente fazia “as coisa” pela diversão: pegava o jegue, a carroça, botava água, carregava a fibra, ajudava a estender, tudo na brincadeira, achando engraçado, pela curiosidade [...]. (Lúcia – entrevista narrativa)

Para Lúcia, as experiências vivenciadas a partir do processo de desfibramento do sisal era apenas uma brincadeira, uma aventura que representava diversão, para ela e colegas. Lúcia, ainda na infância, já aprendia o ofício do trabalho com a avó e outras pessoas da localidade. Historicamente, as pessoas rurais são ensinadas desde cedo, ainda na infância, que precisam aprender/saber trabalhar. Em sua narrativa Lúcia diz: *“a pessoa da roça já nasce com aquele dom*

⁶⁹ Nome popular da máquina desfibradora de sisal conhecida de paraibana.

⁷⁰ Atividade que consiste na retirada dos resíduos que vai se acumulando debaixo da máquina – motor – a partir do processo de sevar da palha de sisal.

de trabalhar”, ou seja, são ensinadas desde muito cedo sobre a importância do trabalho, e o saber trabalhar para si e família. Nesta perspectiva, Rafael narra, a partir do convívio com o tio-avô: *“aprendi um monte de coisa com meu tio, foi ele que me ensinou a “trabaiar”, cuidar da terra e “dos bicho” porque ele tem um “bucado” de gado lá e me ensina a dá vacina, ração...* Esta é uma realidade comum à cultura rural, pois o trabalho é compreendido como um processo educativo que constitui o ser rural. Desde muito cedo, Lúcia, assim como Rafael, aprende com as pessoas mais experientes da família e da localidade onde moram que a vida rural é uma constante luta pela sobrevivência e pela afirmação das identidades culturais que constroem cotidianamente.

Segundo Hall (2014), há pelo menos dois caminhos para se pensar e buscar compreender a identidade cultural: a primeira concepção perpassa pelas experiências históricas comuns e a segunda, pelos códigos culturais partilhados por um povo, tornando-o “uno”. A segunda concepção reconhece que, assim como existe as similaridades entre um povo, existem também as diferenças que constitui cada grupo, o que cada um é, ou se tornou. Estas concepções não se anulam, ao contrário, ajudam-nos a entender como se constituem os processos de construção das identidades culturais de um povo, visto que estas provêm de experiências vividas cotidianamente, passando por transformações e ressignificações constantes no decorrer da existência do sujeito. As brincadeiras do passado, as experiências vividas na interação com o outro revelam processos identitários que começaram a ser construídos no passado, passando por (re)construções, principalmente quando a criança passa a experimentar a escola. Ao narrar sobre as experiências escolares, Mateus diz:

De quando eu comecei estudar até o 4º ano eu estudei na escola da comunidade onde moro e as turmas eram juntas assim: “as turmas do pré era” em uma sala e a turma do 1º e 2º era em outra sala e o 3º e 4º ano tudo em uma sala só. Eu cheguei a estudar “duas série” em uma sala só ao mesmo tempo e era muito bom porque era tudo amigo, “brincano” junto, “ajudano” o outro, fazendo “as tarefas junto” e porque era perto de casa, nós tudo se conhecia aí qualquer coisa nós ia em casa se precisasse de alguma coisa, aí como eu morava ali perto os professores eram muito amigo de todo mundo da comunidade. (Mateus – entrevista narrativa)

O primeiro contato de Mateus com a educação formal foi na escola da localidade onde mora, em turma multisseriada, sendo a infância escolar marcada por experiências de solidariedade, amizade, parceria e realização. A escola era concebida como lugar pertencente à comunidade e comprometida com saberes para além das exigências formais de um currículo educacional, sendo compreendida “como uma totalidade una e diversa ao mesmo tempo” (PINHO; SOUZA, 2012, p. 262) na qual a interação entre a escola, os alunos e a comunidade eram uma constante. Por mais que apresentassem limitações e fragmentações, estas classes multisseriadas são “coesas na sua forma particular de existir” (Op. cit.) de estar presente na comunidade e na vida dos alunos.

Porém faz-se necessário evidenciar a polivalência de estudos e concepções que compreendem as turmas multisseriadas a partir de olhares que divergem das concepções aqui apresentadas, por coadunarem com opiniões que concebem estas classes como “um mal necessário” (HAGE, 2005) e/ou como uma prática que incomoda por exporem muitos dos problemas educacionais (PARENTE, 2014), sendo estas compreendidas como um problema, “uma praga a ser exterminada”, concepção esta comumente apresentada por professores e gestores educacionais e evidenciada nos estudos de Moura e Santos (2012).

Diante desta exposição, percebi que Mateus, ao narrar sobre as experiências de quando estudou em turma multisseriada, não foram as dificuldades, os problemas, os entraves que sobressaíram, mas sim as amizades construídas, a forma solidária de aprender e ensinar, as relações de complementaridade existentes entre a comunidade, as famílias e a escola, realidade esta também narrada por Rebeca ao evidenciar que “a escola do Morro era boa, perto de casa e qualquer coisa que acontecia ‘os pais’ tava na escola”, presentes na escola em todos e quaisquer momentos, desde o acompanhamento educativo e até punitivo dos filhos até os momentos de festejos e comemorações, pois a escola era compreendida como de todos, como o complemento da vida em comunidade e familiar.

Também oriunda de turmas multisseriada, Amanda narra experiências na escola rural ainda na infância:

Antes de vir prá cá eu estudei na Escola Ezequiel Dias Barreto, no povoado de Balaio, em Araci. Nesta escola eu estudei do 1º período ao 2º ano em turmas seriadas, como não tinha salas o suficiente, então a escola juntou o 3º e 4º ano e formou uma turma. Aí foi

quando eu saí de lá e vir morar no Morro e vim estudar o 5º ano na Escola Leandro Gonçalves da Silva, no Povoado de Amorosa.
(Amanda – entrevista narrativa)

A escola na qual estudou, assim como o apoio, o acompanhamento e o incentivo da mãe e professores, foram ações singulares para a formação de Amanda, no contexto da turma multisseriada na qual estudou. As turmas multisseriadas, mesmo diante das mazelas atribuídas a elas, são as principais responsáveis pelo acesso de significativo contingente populacional rural à escola (HAGE, 2005) e ao processo de alfabetização, uma vez que, se não fossem as turmas, “os altos índices de analfabetismo, que sempre marcaram a história da educação nacional, seriam ainda mais alarmantes” (MOURA; SANTOS, 2012, p. 271-272).

Outra realidade presente no cotidiano dos alunos de contextos rurais é o transporte escolar que, na maioria das vezes, começa a fazer parte da vida dos alunos desde a infância, conforme narra Rafael: *“De minha casa pra escola não era muito longe, mas a gente ia de carro, era uma besta que pegava “nois”, depois passou para uma “veroneis” e agora é um ônibus”*, ou seja, desde quando começou a estudar, Rafael sempre dependeu do transporte escolar para chegar à escola; realidade também evidenciada por Joana, ao narrar que:

Tem vez quando a gente vai pra escola o ônibus quebra no meio do caminho aí não tem como vir pra casa, aí na hora de meio dia dá uma fome [...]. O carro quebra quase todo dia aí a gente perde aula... O ônibus gasta mais de meia hora pra chegar na escola e eu fico lá sentada observando “os lugar” que passa, “as casa”, porque tem coisa diferente, os lugar é diferente... O ônibus para muito, aluno desce aluno sobre, aluno vai em pé porque não dá pra ir todo mundo sentado e eu fico observando... (Joana – entrevista narrativa)

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, tendo o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos alunos do Ensino Fundamental, público residente em área rural, nos estabelecimentos escolares, sendo ampliada a partir da publicação da Medida Provisória 455/2009, passando a atender todos os estudantes da educação básica residentes em áreas rurais (BRASIL, 2004). Estas ações consistem em legitimar o que foi assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo

208, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – no artigo 4 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 54. Porém o que podemos constatar na narrativa de Joana, aluna que não mais estuda na ELGS, é o quanto estas ações são falhas e legitimadoras de uma política de descaso para com os alunos de contextos rurais que necessitam do transporte escolar para chegar até a escola. São ônibus muitas vezes em péssimas condições de uso, superlotados e que não oferecem nenhuma segurança e conforto aos estudantes no trajeto casa/escola/casa.

Concomitante ao observar dos acontecimentos no percurso casa/escola, existe o silêncio e a insatisfação diante do descaso ao qual ela e seus colegas são submetidos cotidianamente na incansável luta pelo acesso à educação. São circunstâncias de desrespeito e exposição a situações de risco, uma vez que o transporte é superlotado, apresentando más condições de uso e das estradas vicinais; o tempo do trajeto casa/escola força os alunos a saírem cedo e retornarem bem mais tarde para casa, ocasionando um desgaste físico e emocional; os impactos/prejuízos educacionais e sociais para os alunos são inúmeros, uma vez que, após um exaustivo trajeto, como se concentrar nas aulas ou em casa para estudar e realizar as tarefas?

Esta realidade ratifica a desvalorização da escola local e da comunidade em detrimento de uma política de nucleação escolar que atende a uma lógica urbanocêntrica e capitalista de gerenciamento dos recursos destinados à educação no Brasil. Evidencia também, dentre outras questões, quanto o trajeto casa/escola é cansativo e desgastante, prejudicando o aluno no desempenho e rendimento escolar e, muitas vezes, acarretando a desistência escolar por não suportar o cansaço e os desafios postos por um sistema educativo punitivo e que pouco faz para sanar os obstáculos e desigualdades sociais e educacionais neste país. Esta realidade evidencia o descaso educacional vivenciado pelos alunos colaboradores no decorrer da infância e que se perpetua na adolescência.

5.4 Adolescência: memórias e identidades em construção

A adolescência é compreendida como a fase da vida na qual os conflitos, inseguranças, incertezas e crises de identidades são comuns. Porém é nesta fase

também que o aluno vive um turbilhão de emoções e experiências que poderão ser muito significativas para o futuro destes sujeitos. Confrontam-se com inúmeras possibilidades e mudanças que ocorrem com o corpo, o psicológico, as emoções e concepções de si. Por não ser uma fase linear, o adolescente experiencia uma série de transformações que o levam a uma “reformulação” da “imagem de si próprio, dos outros e do sistema de relação do seu “eu” com o meio, até à organização da personalidade” (SOUSA, 2000, p. 16), sendo esta fase da vida compreendida por esta autora como,

[...] processo maturativo biopsicossocial do indivíduo, podendo ser considerada como o período que marca, não só a aquisição da imagem corporal do homem adulto, mas, sobretudo aquela que determina a estruturação final da personalidade. (SOUSA, 2000, p. 16).

A dúvida sobre quem realmente é, por não se encontrar nem na infância e nem na fase adulta, faz com que os adolescentes vivenciem momentos de dúvida e até de crise sobre quem realmente são. O sentimento de estar total ou parcialmente deslocado, de não estar totalmente em lugar algum, configurando-se uma experiência desconfortável e perturbadora (BAUMAN, 2005). E, neste contexto de dúvidas e incertezas sobre tudo que está em volta do adolescente, emerge o processo de construção e/ou desconstrução de identidades, o qual por si só pode apresentar-se muito fluido, principalmente nesta fase da vida por habitualmente ser definida, segundo González, *et. al.* (2009, p. 316) como uma “‘transición evolutiva’ dado que supone, en el marco más amplio del ciclo vital, un período de cambio, crecimiento y transformación desde la inmadurez infantil a la madurez física, psicosocial y sexual de la edad adulta”, sendo assim compreendida como uma fase de transição na qual acontecem rompimentos em relação o ser infantil e incoerências por não ser adulto.

É na adolescência que os alunos se dão conta de que não são de ninguém, não pertencem a ninguém, compreendem que têm uma vida a explorar a descobrir e a descobrir-se. Esta característica permite-nos ter a “consciência de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida” (BAUMAN, 2005, p. 17). Sendo a ideia de pertencimento uma trava para o processo de construção da identidade, uma vez que “a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o

seu destino, uma condição sem alternativa” (BAUMAN, 2005, p. 17-18). Desta forma, a adolescência é a fase da vida na qual o processo de construção de identidades pessoal e cultural podem acontecer sem causar grandes rupturas ao sujeito, uma vez que estas são causadas pelo momento da vida que estão experienciando.

No contexto das brincadeiras experienciadas na adolescência estão presentes inúmeros elementos da cultura que são evidenciados através da linguagem, dos comportamentos, dos símbolos utilizados, apresentando, assim, sentidos e significados para o adolescente, a partir de uma função social e formativa. Podemos evidenciar na narrativa de Joana ao falar das brincadeiras com as quais costuma se divertir evidências de elementos da cultura local e influências do mundo globalizado presentes na forma como se diverte na atualidade:

Eu costumo brincar de esconde-esconde, pega-pega, pique alto, escolinha, ono um [pula elástico], macaquinho [...]. Normalmente brinco quando vem uns meninos prá cá, quando tem mandioca mesmo. Quando não tem com quem brincar eu assisto televisão ou mexo no computador. (Joana – Entrevista narrativa)

Nas brincadeiras citadas por Joana, são perceptíveis elementos da cultura rural, a exemplo da coletividade e da interação entre adolescentes. Algumas são brincadeiras históricas, passadas de geração para geração e que exigem amplo espaço para a mobilidade dos participantes, assim como as brincadeiras de escolinha, pula elástico e macaquinho/amarelinha, que estimulam a prática de valores, como: a coletividade e solidariedade comuns entre as pessoas de contexto rural. É possível constatar também que, fisicamente estando na adolescência, Joana ainda desenvolve práticas comuns da infância, evidenciando, assim, que, em contextos rurais, a infância pode ser mais duradoura do que a infância das crianças da cidade.

Entre as brincadeiras da adolescência é comum aparecerem as influências de elementos da cultura urbana, a exemplo do assistir e o jogar em aparelhos eletrônicos. São elementos novos que (com exceção de Ackles) não se fizeram presentes nas brincadeiras relatadas durante a infância. Na adolescência, o acesso a aparelhos eletrônicos e aos jogos virtuais foi constatado na narrativa de todos os colaboradores, revelando-nos as mudanças que ocorreram na vida das pessoas rurais de Conceição do Coité, através do acesso a bens (aparelhos eletrônicos,

eletrodomésticos, internet, etc.) que na infância destes adolescentes não foi possível.

De modo geral, as brincadeiras da adolescência são bastante comuns e/ou semelhantes entre si, sendo que as mais tradicionais – pular corda, esconde-esconde, pega-pega, amarelinha – estão perdendo espaço para brincadeiras mais selecionadas, a partir dos grupos de amizade e de acordo com o momento: pula elástico, ABC cidade/salada de fruta, brincadeiras de bola (futebol, baleado, vôlei) e principalmente os jogos eletrônicos e acesso às redes sociais, sendo o celular compreendido também como um brinquedo.

Joana apresenta em seu excerto a realidade das brincadeiras dos jogos e aplicativos instalados nos eletrônicos enquanto significativos dispositivos de diversão. Neste estudo pude constatar que todos os colaboradores têm acesso a jogos eletrônicos através do computador, televisão/videogame e/ou celular. Joana é a única colaboradora que não tem celular, então, o acesso acontece através do computador da irmã, o que garante a ela um acesso limitado. Diferentemente desta realidade, Ackles narra em seu diário a alegria quando o irmão mais novo ganhou um celular, demonstrando, assim, a particularidade do uso do aparelho o qual basicamente tem a função de possibilitar o acesso a jogos, seriados, filmes e músicas.

Alguns dias atrás o meu irmão ganhou um celular. Pelo menos ele não pega mais o meu porque ele fica bagunçando. A gente só vive jogando minecraft isso é um jogo de construção onde você nasce em uma floresta sozinho e tem que sobreviver dos monstros que aparecem à noite. (Ackles – Escrita no diário)

Ackles, assim como Joana, retrata a facilidade do acesso a aparelhos eletrônicos com conexão à internet, revelando, assim, algumas mudanças que vêm ocorrendo no rural ao longo da última década (pensando em uma escala local), a exemplo do acesso às informações e a comunicação destes adolescentes com o mundo. Esta realidade representa melhorias significativas para a qualidade de vida e a produção de conhecimentos para os alunos de contextos rurais em detrimento de um possível esquecimento/abandono de hábitos e costumes comuns entre as famílias de contextos rurais. Esta realidade é ratificada por Isabela ao narrar:

Eu moro na roça e estudo em uma escola rural aonde até pouco tempo a tecnologia não chegava, só tinha na cidade. Mas de uns tempos pra cá começou a ter. Até pouco tempo tinha famílias que tinham televisão, rádio em casa e não podia usar porque não tinha energia elétrica, mas agora já tem em muitos lugares e as pessoas podem assistir, ouvir rádio, mexer no celular. Minha mãe fala muito da época que na casa de minha avó não tinha energia e tudo era mais difícil. [...] A internet melhorou muito minha vida ainda mais com as redes sociais – instagram, whatsapp, netshape, facebook – e eu tenha acesso a todas. E também ficou mais fácil falar com a família, minhas primas e amigas que moram em outras cidades – Santaluz, Cansanção, Salvador, São Paulo [...]. E também ajuda bastante na hora de fazer as pesquisas da escola, na hora de estudar porque posso tirar minhas duvidas porque com a internet tudo ficou mais fácil. (Isabela – entrevista narrativa)

A precariedade é uma realidade presente nas escolas rurais. O fato de a internet ter chegado à ELGS representa significativa melhoria, no que concerne à comunicação, assim como alternativas de práticas mais dinâmicas para os professores, porém o acesso ainda é limitado, uma vez que apenas os professores e equipe gestora podem conectar-se à internet disponibilizada pela escola. Para Isabela, o fato de a internet ser uma realidade nas localidades rurais contribuiu sistematicamente para facilidades na comunicação, construção de conhecimentos, diversão e socialização, realidade também evidenciada por Mateus:

Através da internet eu falo com “meus primo” pelo celular sem usar “os crédito” [...] passar recado e mensagem pelo whatsapp e facebook. [...] agente que tá distante [os parentes] pode conversar todos os dias, né, também passa informações, as novidades, essas coisas assim...se tá tudo bem, tem informações assim se ta bem, ou como tá, quando a gente vai se ver de novo. [...] A tecnologia facilitou bastante a vida de quem vive na roça porque quando a gente vai viajar assim pra casa de um parente que mora na cidade a gente pode falar antes de sair que a gente vai pra lá passar uns dias ou então perguntar quando vem aqui, ou quando ele tiver “saino” informar a gente que vem. Também pra gente comprar alguma coisa pela internet não precisa a gente se deslocar de nossa casa pra poder comprar. A gente compra pela internet coisas como celular, fogão, geladeira, carro, livro, essas coisas... E ainda posso estudar, fazer pesquisa sobre algo que os professores passar pra casa, [...] posso aprender ali na pesquisa que eu faço posso aprender alguma coisa sobre histórias, posso passar pros meus colega o que eu aprendi. Através da internet “nós aprende” “algumas coisa” e descobre “outras coisa” que a gente não sabia ou então que não ia saber e pela internet a gente descobriu, por exemplo quando uma coisa quebra antes de levar pra consertar eu pesquiso na internet pra ver se eu consigo concertar, como a moto mesmo porque se eu concertar já economiza o dinheiro de mainha, né. E também uso pra

estudar, pra aprender “arguma” coisa que não aprendi na escola, a tocar um instrumento como bateria que agente baixava assim e ficava “brincano” e treinando na escola na hora do receio, “brincano”, se “divertino” com “os menino” lá na escola. (Mateus – entrevista narrativa)

Para Mateus, o acesso à internet e às redes sociais significou melhorias na qualidade de vida e a oportunidade do acesso a conhecimentos que antes eram limitados ou não eram possíveis. Para além da função social, a internet representou oportunidades: aproximação entre familiares, acesso ao conhecimento e consequentemente melhoria da qualidade de vida da família. A chegada e dispersão da internet nos territórios rurais não deve ser compreendida apenas como espaço de sociabilidade, e sim como uma oportunidade das pessoas terem acesso a conhecimentos mais amplos, comunicação, interação, qualidade de vida, diversão, etc., uma vez que para Ackles a internet, *“as tecnologias, o celular, o assistir filmes, ouvir música, [...]”*, faz desta também promotora de lazer e bem estar.

Esta característica demarca o quanto alunos rurais coiteenses estão experienciando modos de vida globais. O acesso a aparelhos (computador, televisão, celular) e a internet possibilitam conhecer e interagir com diferentes culturas e com o mundo globalizado, constituindo-se sujeitos culturalmente híbridos (CANCLINI, 2015). Esta realidade nos força a pensar o local articulado com o global, uma vez que a compreensão de rural por mim adotada não perpassa por um lugar fechado, delimitado e com identidade enraizadas, fixas. O rural aqui compreendido decorre da interação e dialogicidade entre as identidades nacionais/locais e globais, pois comungo como Hall (2015, p. 45), quando este diz parecer “improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais”, novas identificações “locais”, a partir da interação com o global, com diferentes culturas e realidades.

Estes fatos põem em evidencia o quanto o rural está cada vez mais globalizado, no sentido de interação entre as pessoas e o mundo, entre as culturas, provocando transformações legitimadas através de processos de incorporação de hábitos e valores oriundos de outras culturas podendo provocar, ou não, entre os adolescentes, resistências em seguir valores, crenças, práticas de trabalho e de um modo de vida rural em detrimento das influencias causadas pela cultura urbana,

devendo ser pensado como lugar igualmente de consumo “de bens simbólicos e materiais, e de práticas culturais, reconhecidos como próprios do dito mundo rural” (FROEHLICH, 2012, p. 204).

A sociedade contemporânea é marcada por um intenso processo econômico global, acelerado fluxo de informações, capital e produção controlados por empresas globais que “determinam” o modelo de sociedade que prevalece no mundo. Hall, inspirado nas ideias de Anthony Mc Grew afirma que,

[...] a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (HALL, 2015, p. 39)

Esta característica da globalização contribui para a construção de identidades nacionais que se sobressaem às identidades locais e culturais. Sendo assim, a globalização exerce o poder de contestar e deslocar as identidades ditas “fechadas” de uma cultura nacional, tornando-as mais políticas, plurais, diversas e menos fixas, unificadas e trans-históricas (HALL, 2015). Em seus escritos sobre o poder que a globalização exerce sobre nossas vidas, Santos evidencia,

[...] a globalização faz também redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender. (SANTOS, 2006, p. 212)

Não se pode falar de globalização sem pensar nos efeitos desta sobre os lugares e a vida das pessoas que passam a ter uma centralidade. A sensibilidade material do corpo (SANTOS, 2006) pode ser compreendida a partir da dimensão local adquirida e ressignificada no contexto do cotidiano e do lugar vivido por cada sujeito, contribuindo, assim, para os sujeitos redescobrirem a si e seus lugares, provocando a “quebra” de identidades pré-estabelecidas, o surgimento de “novas” identidades culturais não fixas que dialogam com o contexto global e local, que estariam em transição, em um processo de cruzamento com culturas diversas (HALL, 2015), sendo resultado de um “caldeirão” de mistura cultural provocado pela interação com o mundo globalização. Neste contexto, Ackles narrou:

E eu também sigo o modo de ser dos meninos da cidade: eu corto meu cabelo, uso bermudas com base no meu irmão que mora na cidade, eu suguei dele este corte de cabelo e a forma de se vestir também. Eu usava muita calça antes, cortava meu cabelo de acordo com a vontade de minha mãe, mas agora eu só ando de bermuda mais “fogada”, só uso calça em ocasião como uma festa ou ir pra um lugar que não é permitido bermuda. (Ackles – entrevista narrativa)

As influências da cultura citadina sobre a cultura dos alunos rurais são para além da aquisição de bens de consumo. Eles absorvem modelos e/ou hábitos que consideram importantes para se tornarem apresentáveis e aceitáveis na sociedade. Estes tipos de influências – forma de se vestir, cortar o cabelo, o falar, o comportamento, algumas brincadeiras – revelam o “encurtamento” das distâncias culturais entre o rural e urbano, assim como a fragilidade da cultura local/rural em detrimento da cultura global/urbana facilmente aceita e praticada, por atender uma lógica e projeto global, revelando, assim, um movimento de deslocamento, fluidez e “quebra” de identidades estabelecidas.

A partir da narrativa de Ackles, constato a ocorrência de um processo de construção de uma identidade pessoal global paralela ao processo de reconstrução de identidades pessoal/local construídas na infância. Neste processo e, inspirada pelas concepções de Hall (2015, p. 45), acredito que simultaneamente esteja ocorrendo com Ackles e demais adolescentes de contexto rurais “novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’”, pois neste processo não ocorre uma substituição/homogeneização da identidade, e sim a ampliação e/ou reconfiguração de identidades existentes, uma vez que o rural não acontece de forma isolada na sociedade, mas na interação e no contexto das ruralidades.

Este processo de reestruturação e interação das identidades rurais, a partir da interação com a cultura urbana, pode ser também compreendida a partir da narrativa de Lúcia, quando esta relata um episódio ocorrido com ela:

“Conversano” com “minhas amiga” de Coité eu falo:

---- A minha escola é tão boa...

Aí ela diz:

---- Como você fala que uma escola da roça é boa?...

Eu respondo:

----Porque em minha escola tem um monte de amigos que fica “conversano” sentado em um grupo assim...

Ela fala:

---- Em minha escola todo mundo nem liga de conversar, só liga pro “cerular”

Eu falo:

---- Já pensou se na minha escola fosse todo mundo só conectado no “cerular”? Não ia ter aquela brincadeira “dos menino” contar como foi o final de semana, o que foi que aconteceu no final de semana... Como foi sua vida... Lá não, “as menina” nem liga pra contar como foi o final de semana, como é sua vida. Só fala do “cerular”: ---- Ah, eu ganhei um “cerular” novo, ganhei isso aqui, sei lá... Acho que aqui não tem esse “sebesta” do ter “as coisa”, de ganhar “cerular” novo, essas coisa. Sim que a pessoa sempre fala: ah, eu ganhei isso novo, mas não com aquele “sebesta” todo igual na rua de sempre ligar mais pro celular e não pro amigo. E aqui não, você conta com aquele monte de amigo e fica “conversano” como foi seu final de semana e isso é bom, faz a gente ser mais amigo. Por isso que acho que estudar aqui é melhor que na rua. (Lúcia – entrevista narrativa)

Dentre inúmeras compreensões que podem ser feitas deste excerto, opto por analisá-lo a partir do processo de construção de identidade de Lúcia, uma vez que é revelador de uma característica comum entre algumas pessoas rurais: não é tudo que advém da cultura global que é absorvido e legitimado pelas pessoas rurais. Lúcia revela a preocupação em manter valores, como atenção ao outro através do cuidado e práticas, como a roda de conversa entre amigos, o sociabilizar de experiências vividas e a valorização da amizade real e não a virtual. Esta realidade enfatizada por ela é reveladora de atitudes e valores comuns entre as pessoas rurais principalmente entre os mais idosos que transmitem para os mais jovens a importância de estar com e valorizar o outro.

O cotidiano na interação com pessoas mais experientes acontece tanto no contexto familiar (irmãos, pais, tios e avós) como com as pessoas mais experientes da localidade onde moram os alunos, sendo estas experiências apresentadas como fundamentais no processo de construção da identidade cultural entre os adolescentes, pois através desta interação cotidiana os mais experientes “transmitem” conhecimentos e aprendizagens adquiridas ao longo da vida e as crianças e adolescente adquirem/constroem conhecimentos. Sobre esta relação proximal e de aprendizagens, Rebeca narrou:

Eu vou muito pra casa de minha “vó” [paterna] eu gosto de “cunversa” com ela, aí ela fica “falano” pra eu estudar, não ficar “pensano” em namoro cedo, que é pra eu fazer faculdade e mais um monte de coisa...foi ela que me ensinou a tirar goma na casa de farinha. (Rebeca – escrita no diário)

Rebeca revela a preocupação que a avó tem com a formação pessoal e profissional da neta, assim como a transmissão de valores culturais, a exemplo da raspa da mandioca e processo de produção do beiju, que normalmente são atividades coletivas desenvolvidas entre os moradores da localidade. Sobre as aprendizagens com os mais experientes no contexto da casa de farinha, Lúcia também relata:

Quando tem “ranca” de mandioca mesmo é muito bom. O povo diz que de primeiro tinha lobisomem que andava por aí, não existia luz era só “candieiro”, aí o povo conta “várias história” das pessoas [os mais experientes] quando “era pequeno”, o que “aprontava” e é tão divertido... (Lúcia – entrevista narrativa)

Ao relatar sobre o trabalho na casa de farinha, Lúcia relembra fatos acontecimentos, assim como a realização de tarefas que “reforçam as relações sociais, sendo um dos principais pontos de encontro” (HEREDIA, 1979, p. 47) entre familiares e amigos por ser um trabalho solidário, de interação, e de sociabilidade no qual,

[...] se conversa sobre os assuntos mais variados, comenta-se o preço de diferentes produtos, fala-se do tempo ou se discutem problemas ligados ao trabalho agrícola [...] costuma-se contar histórias e lendas sobre diversos personagens que vivem na escuridão. (HEREDIA, 1979, p. 48)

Esta particularidade da casa de farinha retrata o caráter solidário presente neste espaço, uma vez que todos (idosos, adultos, jovens e crianças) participam das conversas, brincadeiras e do trabalho, tornando a casa de farinha um lugar de troca de experiências e construção de conhecimentos sobre a vida, os valores comunitários, o respeito e a partilha do trabalho e das histórias de vida. Para além das experiências vividas na casa de farinha, Lúcia também relata as aprendizagens construídas no convívio com a avó e outras pessoas da localidade em momentos de conversa que acontecem aos finais de tarde na casa da avó:

Aqui na casa de “vó” o povo diz que é a casa da mãe porque todo mundo gosta de vir pra “qui”: a família, “os vizinho” que mora perto, “os amigo”, sobrinhos, colegas da gente vem tudo pra cá e começa a maior “zuada”, “conversano”, “contano” história de princesa, de baleia, de rei, de assombração, de moça que fugia, de como era “os namoro” de antigamente... [...] E os jovens que nem eu “adoro ouvi”

porque fica sabendo como era antigamente. Eu acho bom ficar “ouvino” “essas história” porque eu aprendo “várias coisa”, se eu fosse do tempo de minha “vó” eu tinha vivido tanta coisa divertida...
(Lúcia – entrevista narrativa)

Ao ouvir os relatos do passado, Lúcia compreende como a avó viveu a infância e adolescência nas décadas 1950 e 1960 e estabelece relações positivas e/ou negativas entre a infância da avó e a dela: as alegrias, as peraltices, mas também as mazelas, as dificuldades e o trabalho. A partir dos relatos, Lúcia tem a oportunidade de refletir sobre como era à vida rural no passado, estabelecendo relações com o presente e, conseqüentemente, planejando o futuro.

Assim como Lúcia, Amanda também relata algumas experiências que a provocam e a estimulam a relacionar a história da vida da avó, com a da mãe e à dela.

Às vezes minha mãe conta algumas histórias que já aconteceu com ela. Minha avó também conta umas histórias muito assustadoras e algumas já aconteceu com ela. Às vezes eu e minhas amigas sentamos juntas para dar risada de algumas coisas que já aconteceu com a gente, para contar histórias. (Amanda – escrita no diário)

O conhecer de alguns fatos da vida das mulheres que fazem parte da história de Amanda provavelmente a estimula a desejar ter um futuro que a realize e possibilite ter uma vida com mais oportunidades e realizações pessoais e profissionais. Estes momentos de conversar despertam em Amanda o desejo de uma (re)escrita de si através do sonho de um futuro prazeroso: *“Pro meu futuro quero ter um trabalho digno pra não depender dos outros, de um marido no futuro. Quero realizar os meus sonhos de professora ou chefe de cozinha”* (Amanda – entrevista narrativa).

Para além dos conselhos e orientações para o futuro, Amanda também costuma ouvir principalmente da avó frases que expressam conhecimentos populares e da natureza sobre previsões climáticas a partir do comportamento dos animais e das plantas. Estes saberes configuram-se de significativa importância para a vida das pessoas rurais que dependem fundamentalmente das chuvas para produzirem o que necessitam para sobreviver:

Os mais velhos diziam que quando aparecia muita formiga é porque vai chover; quando faz dias de muito sol é porque tá perto de chover; quando amanhece muito nublado é porque vai fazer sol. (Amanda – escrita no diário)

Sobre estes saberes culturais adquiridos em interação com as pessoas mais idosas, Joana também relata:

E eu gosto de ficar “conversano” com “os mais velho” para saber como era a vida deles antigamente. [...] “Eles conta” como era as coisa e eu aprendo também assim: quando vai cortar pau pra fazer cerca tem que ser na lua cheia porque a madeira é mais forte; quando o pé de jurema tá cheio de flor é sinal de seca, o pé de pau d’rato “fulorando” é sinal de seca; quando o pé de são joão “fulora” é sinal que o inverso acabou porque ele não perde sua carga; quando o mandacaru começa dar flor é sinal de chuva e a quixabeira também quando tá bem carregada de flor e frutinha é sinal de muita chuva. (Joana – escrita no diário)

Narrativas como estas evidenciam aprendizagens sobre eventos e situações da natureza que “traduzem saberes distintos mediados pela relação natureza/cultura/conhecimento” (RIOS, 2011, p. 175) passados dos avós para os pais e destes para os filhos/netos que despontam saberes culturais que fazem parte do cotidiano dos povos rurais. Estes conhecimentos são reveladores de inúmeras particularidades e singularidades relacionadas ao modo como estas pessoas vivem e compreendem o lugar em que vivem. São saberes que carregam em si as marcas de valores culturais passados geração pós-geração, através de um processo educativo e formativo para os mais jovens. Leite expressa estas interações cotidianas como sendo significativas práticas,

[...] repassadas, direta ou indiretamente, aos componentes do grupo, mediante um processo de educação, como transmissão de experiências acumuladas, perpetuando padrões qualificadores e identificadores de indivíduos, tendo sempre em vista a coesão social. (LEITE, 2002, p. 82-83)

Para as pessoas rurais, transmitir estes conhecimentos para os filhos configura-se para além de uma prática social, é a garantia da perpetuação de conhecimentos representativos e singulares característicos das práticas culturais rurais. Sabemos que diante das tecnologias muitos destes conhecimentos foram/são ressignificados através de práticas que vão de encontro aos saberes rurais, porém

ensinar os conhecimentos empíricos para as crianças e adolescentes configura-se como um legado cultural passado por gerações, resistindo e conseguindo se manter em meio a um rural localmente globalizado.

Juntamente com a família, Joana apresenta hábitos cotidianamente bem típicos da cultura rural, a exemplo do catar lenha e cozinhar no fogão também a lenha, fazer trança com palha de pindobeiras⁷¹, costurar chapéu e esteira de palha, mantendo, assim, práticas culturais que ainda estão resistindo a um modo globalizado de vida:

Mas “nois” mantém “alguns costume” como o de cozinhar no fogão a lenha, [...] “nois” cozinha todo dia o feijão, o arroz, a carne no fogão a lenha. E tem ainda que catar a lenha, aí tem vez que eu vou com painho e tem vez que eu vou com minha irmã. Quando eu vou com ela, ela vai quebrando e eu vou “jutano” a gente faz aquela ruma grande e depois a gente enche o carro de mão e traz e quando eu vou com painho aí eu só vou fazendo a ruma porque ele arruma e leva o carro de mão. “Mainha” também faz trança de esteira e de chapéu e eu faço também só a trança porque ela me ensina e depois minha vó costura o chapéu pra “nois” usar aqui na roça “mermo” porque o sol é muito quente. (Joana – entrevista narrativa)

Práticas que no passado eram tão comuns, atualmente, estão sendo substituídas por um “jeito” moderno de ser e viver. Em sua narrativa, Joana reconhece que a família mantém hábitos que não são mais tão comuns entre as pessoas rurais, porém, para Joana, realizá-las é algo natural, pois fazem parte do contexto diário da família. Porém há algumas atividades que são específicas dos mais experientes da família, e Joana, por ser a caçula, normalmente ajuda no que mais gosta de fazer:

No dia a dia ajudo minha família a arrumar a casa, a cozinhar, dá ração para “os bicho”, acho que só, lavar roupa e agora que está na época da colheita eu ajudo a arrancar feijão, e quando eu fico em casa eu arrumo a casa e ajudo a fazer a comida porque aqui é assim todo mundo ajuda todo mundo e a gente vai “trocano”: hoje uma arruma a cozinha outra arruma a casa, aí amanhã a gente troca [ela e a irmã]. Uma coisa que é eu que faço é pegar o cisco do terreiro porque “mainha” “barre”, aí é eu que pego o cisco. Agora tá bom porque a gente plantou feijão, milho e fez as lera de “quento”, alface, cebola e plantou couve desse lado aí o terreiro ficou bom, ficou

⁷¹ Tipo de planta/palmeira conhecida como ariri (*Astrocaryum aculeatissimum*) as folhas desta planta conhecidas como pindobas é normalmente utilizada na confecção de tranças que são usadas para confeccionar chapéus, esteiras, sacolas tipo bocapios e com o caule faz-se arupembas (tipo de peneira feita de palha trançada ou fibra muito utilizada na Região Nordeste)

menor. Mas quando não tem plantação aí tem que varrer e juntar as folhas das plantas, das fruteiras. Eu gosto de “pastorar” “ovea” também aqui no corredor e tem o corredor lá em baixo também, aí eu vou com painho, ele leva o gado e eu vou com “as ovelha” atrás, aí ele fica lá em cima e eu fico aqui em baixo, aí se “os bicho” for prá lá um “ataia” e se vir pra cá o outro ataia. “Os bicho” tem que ficar comendo aí no corredor e a gente “tomano” conta. Eu gosto de ir pegar água na presa também porque aproveito pra ficar “brincano” na água. Eu tenho que fazer “as coisa” de casa, mas eu gosto mesmo é de fazer as coisa da roça porque em casa a gente faz aí vem alguém de lá e suja tudo, aí você tem que fazer de novo. E “as coisa” da roça não... você fica lá fazendo tranquilamente, em paz, se “divertino” e bem a vontade. Só é ruim quando tá seco porque você vê os bichinhos com fome, tudo “mago”, outros morrendo por causa da fome que não tem o que comer aí a gente tem que dar comida, ração... (Joana – entrevista narrativa)

Neste excerto, Joana apresenta-se enquanto menina que faz parte de um contexto familiar que mantém inúmeras práticas e valores tipicamente rurais. Em detrimento de um modelo globalizado de vida, muitas destas práticas – uso do fogão a lenha, o catar lenha, o uso de utensílios de cerâmica, fazer peças de palha, etc. assim como inúmeras brincadeiras – estão sendo substituídas/esquecidas por práticas advindas da cultura citadina/globalizada. Este modo de ser de Joana e de sua família é revelador de uma cultura rural passada entre gerações, sendo na atualidade experienciadas em interação e diálogo com outros contextos, culturas e povos revelando, assim, que o processo de construção da identidade cultural precisa ser compreendido na relação com outros povos e contextos (CUCHE, 1999).

Outra realidade marcante na narrativa de Joana são as questões referentes a gênero no contexto da realização das atividades domésticas e no trabalho da roça. Na realização das tarefas cotidianas, Joana evidencia a existência de certa “divisão” das tarefas entre os membros da família. Tarefas domésticas são realizadas basicamente pelas mulheres em detrimento das tarefas voltadas para o cultivo da terra e cuidado com os animais que, normalmente, são realizadas pelos homens, porém, não exime a mulher de também efetuá-las. Ao contrário, quando os homens precisam sair ou até viajar para trabalhar fora, são as mulheres que assumem estas obrigações.

De modo geral, percebemos o quanto ainda em pleno século XXI, está presente na sociedade concepções que definem os lugares e as ocupações que as mulheres e os homens devem assumir na sociedade. São concepções

historicamente construídas, baseadas em princípios machistas, que ainda se perpetuam entre as famílias, muitas vezes na escola através das práticas dos professores, do material didático utilizado que buscam legitimar estas concepções de que existem lugares e ocupações definidas para homens, mulheres, crianças, negros, brancos, da roça, da cidade.

Para além destas experiências no contexto familiar, os alunos vivenciam práticas escolares que contemplam o processo de construção de conhecimento e da identidade cultural, a partir de práticas de trabalhos de campo e projetos que possibilitam relacionar teoria e prática. São ações que objetivam construir conhecimentos contextualizados com o lugar e as experiências de vida dos alunos, mesmo não sendo legitimadas pelo currículo vigente na escola, uma vez que não constam no Projeto Político Pedagógico (PPP). Os projetos são elaborados e encaminhados para a escola pela coordenação pedagógica municipal, quando deveriam ser construídos de acordo com a realidade de cada escola, sendo feitas adaptações pelos professores, quando possível.

No contexto da ELGS, é comum o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como: o Projeto Junino, o Projeto do Programa DESPERTAR⁷² e a Gincana Estudantil, além de atividades de lazer, como: viagens para cidades históricas como Salvador, Cachoeira e São Félix, para visita a museus, monumentos históricos, espaços e elementos representativos do sincretismo religioso, praças, shoppings, fábricas, praias e parques aquáticos ou clubes. Sobre estes eventos, a aluna Rebeca narrou:

Gosto “dos evento”: ir pra piscina, da gincana, os projetos do Despertar, o São João que tem um sonzinho pra gente dançar, as comidas que eu acho “boa”, tem brincadeiras de roda, quadrilha improvisada, apresentação de dança, a música xote da menina, a quadrilha e o casamento caipira que “os menino” do teatro apresentou, mas eu não apresentei não. (Rebeca – entrevista narrativa)

A narrativa de Rebeca evidencia os principais projetos/atividades desenvolvidos pela escola que contemplam e/ou estão relacionados ao contexto

⁷² Implantado e desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2016. Em 2017 foi elaborado o projeto, porém não foi possível a aplicabilidade.

cultural dos alunos. Sobre o Projeto Junino, os alunos Ackles, Rafael e Rebeca narraram:

O São João da escola é legal, tem as apresentações de dança, quadrilha e as comidas típicas que eu adoro. (Ackles – entrevista narrativa)

Eu também gosto de uma festinha, do São João. Uma festinha por aqui “mermo”, [...] aqui na escola no forrozinho. Eu apresentei a quadrilha aqui na escola e eu gosto de dançar um forrozinho com “as menina”, dancei muito. (Rafael – entrevista narrativa)

A escola ensina nossa cultura e é bom de viver porque a gente aprende muita coisa “nas história”, lendas, brincadeiras: tiro ao alvo com “badogue”⁷³, ovo na colhe, quebra pote, corrida de saco, acho “essas brincadeira” muito interessante porque a gente brinca [...] elas fazem parte de nossa vida. (Rebeca – escrita no diário)

O São João é a época mais animada, divertida e prazerosa do ano, pois representa, para além das manifestações culturais, o período de início da colheita. Quando o ano é vindouro e a chuva vem na época esperada, no período do São João começa a ceifa do milho que foi plantado no período de louvores a São José (19 de março). O milho é o principal alimento dos festejos juninos, pois, além de ser consumido nas formas cozido e assado, é também o principal ingrediente de muitos pratos comuns dos festejos juninos, como: a pamonha, a canjica, o bolo de milho, a pipoca, etc. tudo regado com muito forró, brincadeiras e animação.

Na ELGS, o São João é comemorado todos os anos e, normalmente, é elaborado um projeto a partir do qual se trabalha uma temática referente ao período. A culminância do projeto coincide com os festejos comemorativos a São João nos quais ocorrem apresentações de danças e teatrais (casamento caipira), brincadeiras e muitas comidas típicas, conforme são evidenciadas nas narrativas, principalmente de Rebeca, a qual considera este evento como significativo para o reconhecimento e a valorização da cultura local.

Para além de experienciarem os festejos juninos na escola, os alunos participam dos festejos das localidades circunvizinhas, a exemplo do que narrou Amanda sobre o São João de Bandiaçu, evento que faz parte do Roteiro do Forró do município:

⁷³ O mesmo que estilingue

Em Bandiaçu que eu vou na festa da igreja católica e também na festa junina que é bem bonita a queima de fogos de artifício e eu gosto. Fui no São João assistir a queima de fogos, fui no terceiro dia, e fui no dia do Rapa e foi bom, fiquei “conversano” com minha amigas, “passeano” na praça toda enfeitada...Tinha uns bonecos que representavam nossa cultura nordestina, uma igreja que representava as nossas igrejas, a nossa fé, a fé do povo nordestino, a fé aos Santos Padroeiros. Tinha umas casas que representavam a casa do povo nordestino, casas simples, mas, com “pessoas que se preocupa” com o outro; tinha a representação de uma casa de farinha... Tava tudo muito bonito e bem original. (Amanda – entrevista narrativa)

Ao narrar sobre a experiência de ter participado do São João de Bandiaçu, Amanda demonstra o quanto este festejo é marcante na vida das pessoas que participam, por ser um momento bastante representativo – ornamentação, culinária, músicas, danças, etc. – da cultura junina nordestina, inclusive preservando elementos fortes da cultura junina tradicional conforme podemos figura 11.



Figura 11: Ornamentação da Praça de Bandiaçu, São João 2017
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Por mais que os festejos juninos no município Conceição do Coité apresentem a dinâmica local, percebe-se também relações e influências advindas de outras culturas e de influências globais – turistas, divulgação nos meios de comunicação digitais, mesclagem com ritmos eletrônicos, padronização de vestimentas (camisas) – enfim, evidências de um processo de “tensões local/global;

lugar/mundo; urbano/rural; tradição/ inovação; cultura popular/cultura de massa” (CASTRO, 2012, p. 48) entre culturas, forte tendência presente e marcante no mundo globalizado.

O projeto do Programa Despertar, intitulado *Lixo: uma questão de educação, cidadania e saúde*⁷⁴, foi evidenciado enquanto significativa prática desenvolvida pela escola na qual os alunos sentiram-se contemplados ao que concerne o reconhecimento e valorização de questões sociais e ambientais rurais comuns no cotidiano, além de aproximar os lugares – escola, lugar de vivência –, as famílias e articular saberes, contribuindo para estes ganharem novas significações para os alunos. Sobre as práticas e aprendizagens construídas no contexto deste projeto, os alunos Isabela, Rafael, Amanda e Mateus narraram que:

Teve o Projeto Despertar com oficina de customização de roupa, ensinou como fazer sabão, manejo do solo e acho que foi bom porque aprendi a reutilizar muitas coisas como resto de tintas e produtos como resto de óleo de fritura para fazer sabão porque evita tá “jogando” na natureza e tem um produto pra usar em casa. Também achei interessante a parte do manejo do solo porque tem haver com minha família, com o que agente produz porque a gente aprendeu como é, a mexer melhor com o solo, como se deve cuidar do solo, os tipos de solo (natural, fértil e infértil) aí tem que saber qual é fértil e o infértil e como tornar o infértil em fértil. (Isabela – entrevista narrativa)

Teve também o Projeto Despertar que desenvolveu atividades que ajudou a preservar o meio ambiente porque falou sobre o lixo, a preservação do meio ambiente, as matas...porque o lixo pra nós representa doença, tristeza de ver o ambiente sujo, mas tem coisa que a pessoa recicla como a garrafa PET que você guarda o feijão ou então corta e faz um vaso pra botar planta. E assim... quando a gente bate o feijão e o milho a palha a gente dá pro gado, mói lá e mistura com a ração pro gado, aí a gente usa as fezes do gado das ovelha pra adubar a terra e também o resíduo do sisal. (Rafael – entrevista narrativa)

Na escola também tem muitos projetos bons tipo o projeto sobre lixo do Programa Despertar porque aprendemos muitas coisas tipo: artesanato, o manejo do solo, sobre o reaproveitamento das coisas porque nem tudo que a gente joga no lixo pode ser lixo, pode servir pra muitas outras coisas. Me ensinou várias coisas como resto de

⁷⁴ Projeto interdisciplinar desenvolvido no decorrer do semestre 2016.2 objetivando atender as propostas do Programa Despertar, o qual propõe a elaboração de projetos específicos de acordo com o problema ambiental identificado pela escola e comunidade local. Após a escolha da questão-problema, o projeto é elaborado coletivamente, ouvindo as necessidades e especificidades dos alunos, familiares, professores e equipe gestora. Após a conclusão de um projeto escolhe-se uma nova questão-problema, sobre a qual será elaborado um novo projeto articulando-o com o anterior.

alimento, cascas de vegetais era adubo, eu já sabia porque minha mãe já tinha me ensinado, mas muita gente não sabia; eu aprendi muita coisa...[...] E para minha vida foi importante porque como minha mãe tem uma horta [...] aí começamos a colocar as cascas das frutas nas plantas porque a gente era acostumado a jogar pra galinhas os restos dos alimentos. (Amanda – entrevista narrativa)

O Projeto é muito importante para nós que moramos na roça, pois podemos reutilizar algumas coisas invés de jogar fora ou queimar, também evita poluição do ar, [...] e da terra. Esse projeto é importante pras famílias que mora aqui no interior, pois podemos ter bons resultados com nosso ambiente, se colaborarmos. (Mateus – escrita no diário)

O projeto do Programa Despertar revelou-se como potencializador e articulador de aprendizagens na escola. Os alunos, ao falarem do projeto desenvolvido, mostravam-se seduzidos e completamente envolvidos por conhecimentos construídos e/ou ressignificados, a partir das práticas e experiências vividas no contexto deste projeto. Questões como o despertar de um novo olhar sobre as questões ambientais decorrentes da produção excessiva e descarte inadequado do lixo, aprendizagens decorrentes de ações que contemplaram a importância do descarte adequado, reutilização e transformação do “lixo” fizeram com que os alunos refletissem e adquirissem hábitos que podem melhorar o ambiente e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos alunos e familiares. Estas conquistas se deram a partir do desenvolvimento de/com praticas/oficinas de customização, confecção de artesanato, manejo do solo, etc. que, de forma direta e/ou indireta, possibilitaram aproximar diferentes contextos da vida dos alunos, além de potencializar aprendizagens significativas.

O projeto do Programa Despertar foi uma ação desenvolvida na escola que possibilitou aos alunos (re)pensarem sobre questões sociais e ambientais que perpassam pelo cotidiano, estimulando-os a sentirem-se responsáveis pelos cuidados principalmente com a terra e a produção de alimentos de forma natural. As narrativas decorrentes das experiências com o desenvolvimento do projeto apresentaram diferentes percepções e reflexões sobre a importância do projeto para a vida dos alunos enquanto ação vinculada à realidade cotidiana e articulada aos saberes escolares.

Esta realidade evidenciou a existência de práticas escolares que reconhecem e estimulam os alunos a pensarem sobre o contexto no qual estão inseridos, assim

como situações experienciadas para além do lugar e das experiências cotidianas. Sobre esta realidade, os alunos evidenciaram:

Aqui [se referindo à escola], os professores também falam da importância de se viver na roça, dos cuidados que devemos ter com nossa terra, nossa água nos “ajudano” a viver melhor. (Ackles – entrevista narrativa)

A professora estava falando sobre as comidas típicas do nordeste, como faz a “pamoinha”, a canjica, o suco de milho e, quando as pessoas tiram a mandioca eles chamam as pessoas para rapá, “elas faz” o beiju. (Rafael – escrita no diário)

“Eles [os professores] nos ensina” pra gente não ter vergonha e também passam pra gente que mora na roça assim...aprender a valorizar a gente e o lugar que a gente mora. Que nós não precisamos ter vergonha e também que “a gente devemos” valorizar que tem outras pessoas que não tem assim...a mesma coisa que a gente tem de sair “andano” na estrada... (Mateus – entrevista narrativa)

Por mais que a Escola Leandro Gonçalves da Silva não apresente um currículo construído tendo como base as realidades e especificidades de uma escola rural, percebe-se através da fala dos alunos que existe uma preocupação por parte dos professores e gestão escolar em desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas à realidade local, social e cotidiana dos alunos. Segundo os alunos, os professores preocupam-se em desenvolver práticas que estejam contextualizadas à realidade social e cultural dos alunos, porém percebe-se também que são práticas isoladas que nem sempre são legitimadas pelo modelo de currículo vigente na escola, pois não constam nos principais documentos norteadores do currículo escolar.

Os professores das escolas rurais historicamente foram vítimas de inúmeras situações de desrespeito e negligências das políticas educacionais, porém eles se configuram como importantes agentes potencializadores de aprendizagens educacionais e culturais dos alunos. São os professores rurais que, mesmo não tendo o apoio e documentos curriculares que ofereçam suporte à prática pedagógica e condizentes às realidades da(s) escola(s) na(s) qual(is) atuam, promovem práticas que estimulam os alunos a refletirem e compreenderem o contexto, principalmente cultural, no qual estão inseridos. Para Yúdice:

[...] o educador sempre está mostrando e ensinando como se faz cultura, porém ele precisará ficar mais convicto do seu papel de gestor cultural. Não existe educação sem que esta esteja inserida na cultura, a educação já é uma maneira de gestionar (e de gerir) cultura. (YÚDICE, 2015, p. 17)

O professor enquanto potencializador da produção de conhecimentos críticos e reflexivos e articulador do processo de construção de conhecimentos contextualizados ao cotidiano e à cultura dos alunos desenvolve a consciência de que não é apenas um reprodutor de conhecimentos e ações preestabelecidas por um modelo educacional baseado em princípios urbanocêntricos e homogenizadores dos sujeitos, dos lugares e das culturas. A escola e os professores se configuram como principais responsáveis por construções culturais e identitárias dos alunos rurais. Sendo assim, Souza, E.; Souza, H. e Orrico evidenciam que,

[...] a escola e seus professores necessitam repensar as práticas pedagógicas, buscando perceber, valorizar e aprender a utilizar tais singularidades para a produção do conhecimento, a fim de não comprometer a formação e o futuro do estudante, bem como o desenvolvimento do lugar, tendo em vista que esse processo depende da educação plena, reflexiva e cidadã, que deve ser ofertada pela escola para seus alunos, tão diversos e singulares ao mesmo tempo. (SOUZA, E.; SOUZA, H. e ORRICO, 2015, p. 546)

O processo de (re)construção de identidade(s) perpassa por inúmeros contextos e/ou situações cotidianas. Para as pessoas de contextos rurais, as experiências diárias familiares, na comunidade onde vivem e na escola, configuram-se como importantes possibilidades para a ocorrência deste processo. A escola, por apresentar uma lógica que permite dinamizar e experienciar o “novo”, além de ter a responsabilidade de “formar” o sujeito e de promover relativa dinâmica local, configura-se como importante espaço de socialização, interação, construção, desconstrução e reconstrução de identidades, conforme podemos evidenciar nos escritos da aluna Rebeca: *“escola pra mim é importante porque a gente aprende, faz “novas amizade”, aprende coisas novas como aula de teatro, pode desenvolver mais a matemática, pra eu falar a verdade tenho dificuldade”*.

O ato de construir novos conhecimentos e o de experienciar o novo, o diferente (aula de teatro) permite a Rebeca ressignificar conhecimentos construídos, fazendo-a também reconstruir sua identidade de estudante e pessoa, uma vez que

as aulas de teatro, assim como os conhecimentos formais escolares, vão direcioná-la a ter diferentes atitudes/posturas no contexto social (escola, família, comunidade). Assim como Rebeca, Amanda demonstrou que a partir de experiências escolares está adquirindo conhecimentos que a empodera intelectualmente, tornando-a cada vez mais consciente de si, de suas origens e contexto cultural no qual está inserida:

Eu estudei nas músicas um pouquinho sobre quem a gente é, apesar de não podermos ter tudo que queremos, apesar dos tipos de classe social. Os pobres, às vezes, não tem o mesmo tipo de atendimento em todos os lugares, temos vários tipos de constrangimentos. Nós da roça temos que ter bastante atitude pra defender a nossa gente, temos que sempre agradecer a Deus pelo que temos e porque temos onde plantar. Foi muito interessante saber o quanto somos importantes para a sociedade, pois somos cidadãos assim como as pessoas da cidade. (Amanda – escrita no diário)

A maturidade intelectual de Amanda é algo surpreendente, e muitos desses conhecimentos ela aprendeu para além da escola, com as experiências diárias de uma menina negra, de baixo poder aquisitivo, rural. São frases que nos mostram a indignação, a ingenuidade, mas ao mesmo tempo o desejo e inquietações de uma menina que está começando a ter consciência de que é vítima de muitas injustiças e mazelas sociais.

A luta pela reafirmação de identidades étnicas, rurais, culturais perpassa por dimensões política e cultural do sujeito pautadas na diferença. Para Silva, “as identidades são fortemente questionadas [...]. Elas estão baseadas em uma dicotomia do tipo ‘nós e eles’” (2014, p. 40). O fato de existirem questionamentos e a separação entre grupos, culturas e sujeitos evidencia as diferenças que é uma realidade do processo de construção das identidades. Silva (2014, p. 40) ainda diz que “a marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. As simbologias estão presentes no contexto cultural de cada sujeito e serão fundamentais para a construção das identidades de uma pessoa e a não aceitação do outro, devido às especificidades e representatividades, geram o processo de exclusão, podendo ser entendido como sinônimo de segregação.

Todas as simbologias e expressões sociais aqui apresentadas – brincadeiras, o trabalho, as aprendizagens na interação com pessoas mais experientes, as práticas escolares – revelaram-se como práticas que atribuem sentidos e

significados para a vida destes alunos enquanto sujeitos rurais em meio a uma sociedade globalizada.



Figura 12: Perspectivas...
Fonte: LIMA, Maristela Rocha, 2018

(IN)CONCLUSÕES: o que ficou por dizer – reflexões e perspectivas futuras

E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...

(ALBERTO CAIEIRO, 1914, p. 2)

Inúmeras estradas percorridas, encruzilhadas e passadiços superados. Encontros, desencontros, reencontros, amizades construídas e inúmeros deslocamentos geográficos. Estes foram alguns dos cenários contextualizados a esta pesquisa que desafiaram, mas também dinamizaram meu caminhar e o acontecer desta investigação. Enfim, muitos desafios suplantados e mais uma etapa vencida, mais uma conquista que me instiga a pensar sobre a história de minha vida, enquanto pesquisadora e nas histórias de vida dos alunos colaboradores no contexto das experiências cotidianas e dos processos formativos que, em nossas particularidades, potencializaram chegarmos até aqui e almejarmos pretensões futuras.

No decorrer desta investigação, pude constatar as itinerâncias e desafios de alunos rurais que vivem cotidianamente experiências que os possibilitam pensar sobre o lugar e o contexto cultural no qual vivem, os desafios e influências advindas de outros contextos – cidade e sociedade globalizada – que os provocam a refletir sobre as escolhas e, conseqüentemente, o processo de construção de identidades culturais em contexto rural. As reflexões aqui apresentadas intencionaram contribuir e incentivar pesquisas futuras, uma vez que investigações envolvendo construção de identidade de alunos rurais, especificamente do Ensino Fundamental, são pouco realizadas em nível de pesquisa acadêmica nos cursos de pós-graduação do Brasil, conforme foi constatado no estado da arte apresentado na introdução deste trabalho.

Os alunos colaboradores, com seus modos de ser e viver específicos, revelaram, através das narrativas, conhecimentos empíricos construídos no cotidiano familiar/local, na escola e em contato com as redes sociais proporcionando empoderamento pessoal e cultural, a partir de conhecimentos e reflexões que lhes fazem ter orgulho de si, assim como motivações para planejarem e buscarem a realização dos sonhos e desejos de reescrita da história de suas vidas.

A busca por compreender o cotidiano dos alunos perpassou por uma análise de diferentes dimensões da vida – brincadeiras, trabalho na roça, festividades, experiências escolares – em meio a uma sociedade globalizada. Pude perceber que, as aprendizagens cotidianas acontecem tanto em nível local quanto global estando interligadas através de um conjunto de redes que se entrecruzam e conectam-se à de maior escala (global), instigando-me a compreender o cotidiano não como algo

estático, isolado e imutável, mas dinâmico e complexo exigindo a capacidade de percepção e compreensão para além do que aparentemente está posto, e normalmente se pensa em relação ao modo de vida rural, uma vez que o estudo com o cotidiano só tem significado e legitimidade “se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir das questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas” (FERRAÇO, 2004, p. 8), ao que realmente interessa e tem significado para seus praticantes, contribuindo para que se sintam conectados e pertencentes à sociedade global.

A partir da compreensão de que a vida dos alunos colaboradores acontece no contexto do cotidiano local e também global, pude constatar que estes alunos são praticantes de um cotidiano singular à realidade de vida que têm, são mais do que colaboradores desta investigação, são também protagonistas e autores desta pesquisa (FERRAÇO, 2004), pois sem a colaboração e a história de vida destes alunos não seria possível o acontecer desta investigação, uma vez que “viver o cotidiano é conviver com suas experiências” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 572), em diferentes contextos e dimensões estabelecendo relações entre o vivido, as aprendizagens construídas e o processo de construção de si.

As experiências vividas nos diferentes lugares – casa, roça e escola – em diferentes dimensões temporais – infância e adolescência – configuraram a base para o processo de compreensão de como está ocorrendo a construção das identidades culturais dos alunos rurais no contexto dos lugares de enunciação destes sujeitos. Compreender os sentidos e significados que estes lugares têm para os alunos significou adentrar a particularidade das experiências com/no cotidiano – relações com os familiares e as pessoas da localidade, com os amigos, na escola, assim como as brincadeiras, as festas, as diversões de final de tarde e semana, os afazeres domésticos, o trabalho na roça – que compõem as memórias da infância e da adolescência, esta última ainda em processo de construção.

Tendo como base as temporalidades experienciadas pelos alunos pude constatar que as brincadeiras, principalmente as aprendidas com os avós, experiências escolares em meio às turmas multisseriadas e o transporte escolar foram os eventos que marcaram significativamente a infância destes alunos e se perpetuando na adolescência, porém ganhando novas ressignificações. Ao narrar sobre estas experiências, os alunos evidenciaram algumas mudanças que

aconteceram ao longo do tempo no contexto das escolas rurais, na forma de brincar decorrente das mudanças provocadas pela adolescência e pela sociedade que passa por um significativo advento tecnológico.

A ELGS é apresentada e compreendida pelos alunos como espaço formativo por ser potencializadora de aprendizagens e de sonhos pessoais e profissionais, assim, como espaço de diversão e socialização de conhecimentos e aventuras típicas da adolescência, sendo o Programa Mais Educação apresentado como articulador de aprendizagem, mas também de interação com os colegas no contexto das oficinas pedagógicas.

É pertinente salientar que as escolas rurais coiteenses, historicamente marcadas por invisibilidades, nos últimos cinco anos são vítimas de uma desumana política de fechamento e nucleação que submetem os alunos a deslocamentos geográficos diários em desconfortáveis transportes escolares; a terem uma rotina de descanso e alimentação comprometida; a cultura pessoal invisibilizada diante do processo educativo experienciado na escola; e a serem condenados a ter uma educação que atenda a uma lógica estabelecida por um sistema que os ignoram enquanto sujeitos rurais, etc., ações estas que contribuem para um baixo rendimento escolar e, conseqüentemente, a reprovação dos alunos, contribuindo para elevadas taxas da distorção idade/série e até o abandono escolar. Esta realidade é uma evidência de que os alunos e a escola rural são vítimas de uma sociedade que busca homogeneizar as culturas e as pessoas através de processos que excluem e tentam invisibilizar os ditos diferentes socialmente, economicamente e culturalmente.

Com a mudança de fase da infância para a adolescência, é comum a mudança de gosto pelas brincadeiras e formas de se divertir. Na infância normalmente o lazer era garantido com brincadeiras mais tradicionais aprendidas com os pais e avós, já na adolescência experienciam algumas brincadeiras tradicionais, mas, de acordo com o auge da brincadeira, pois o celular ocupa boa parte do tempo destes adolescentes por ser compreendido como um brinquedo potencializador de diversão através de jogos, músicas e aplicativos que promovem a comunicação em tempo real.

A convivência e interação com pessoas mais experientes representa para os alunos a oportunidade de constante construção de conhecimentos culturais através do processo de transmissão de valores, costumes e tradição culturais. Neste

contexto, a formação enquanto construção progressiva (Dominicé, 2014) no transcurso da história de vida e intergeracional.

A partir das narrativas, pude constatar que as aprendizagens culturais acontecem principalmente na interação familiar, sendo os pais e avós os principais incentivadores e promotores da construção e transmissão destes conhecimentos potencializando, assim, a construção de identidades culturais. A escola rural configura-se como significativo lugar potencializador das culturas e identidades dos alunos, porém, extremamente marcada por políticas curriculares que invisibilizam a produção do conhecimento contextualizado à vida e cultura dos alunos, uma vez que não apresentam um currículo construído, especificamente, para atender esta realidade, sendo este cópia do currículo das escolas da cidade.

Esta realidade evidencia que, por mais que os professores e gestores no contexto escolar busquem articular práticas pedagógicas à realidade, os alunos não conseguem ter bom êxito, devido à desarticulação entre as práticas e o currículo escolar, uma vez que o PPP está desatualizado, os planejamentos são feitos na coletividade com os professores das escolas da cidade, os projetos são elaborados pelos coordenadores pedagógicos que pouco conhecem a realidade escolar...

Sendo assim, a ELGS configura-se como *locus* promotor de desconstrução e/ou invisibilização das identidades culturais dos alunos, por configurar-se como um lugar no qual os alunos rurais “se deparam com distintas práticas discursivas que irão negar suas identidades, legitimando e normalizando outras subjetividades e identidades” (SOUZA, E.; SOUZA, H.; ORRICO, 2015, p. 545). Esta realidade é acentuada a partir do modelo de sociedade e currículo que são implantados nas escolas rurais, uma vez que são transplantados das escolas da cidade, constituindo-se uma realidade altamente destruidora e modeladora dos princípios e valores culturais dos alunos rurais.

A compreensão do rural enquanto lugar perpassou pela ciência geográfica enquanto categoria de estudo, sendo compreendida a partir de diferentes concepções. Para este estudo fiz a opção por compreender esta categoria numa perspectiva dinâmica, articulada em redes e ao contexto local e global. Nesta interação, compreendi que os lugares onde vivem os alunos exercem importância significativa no processo de formação cultural destes, uma vez que as experiências cotidianas advindas dos eventos que os formam culturalmente – as brincadeiras, o

trabalho, a família, os amigos, os festejos, o acesso ao mundo virtual etc. – são significativos acontecimentos que promovem esta articulação e contextualização, por experienciarem o mundo através do celular, da televisão e do computador. Se os sujeitos são globais, os lugares também devem ser incluídos nesta lógica, pois, assim, estes lugares serão compreendidos como significativos para os alunos e demais sujeitos rurais. Diante desta interação e influência do global sobre o local, pude constatar nas narrativas dos alunos o desejo de se manterem ligados ao contexto rural, mesmo diante de uma possível necessidade de terem que sair da roça, conforme podemos constatar na narrativa de Lúcia:

Eu gosto de morar na roça, mas sonho também em morar na cidade, mas quero ter um sítio para eu plantar e cuidar das galinhas. Trabalhar na rua no comércio ou numa fábrica e no final de semana vir passar na roça, numa casa murada que tenha de tudo, numa beleza dessa assim... cheio de mato, um lugar que eu plante “minhas coisa” (Lúcia – escrita no diário).

O desejo expressado por Lúcia evidencia a consciência de que um dia terá que sair da roça para estudar e/ou trabalhar na cidade. Não podemos negar as influências advindas da cultura urbana sobre a cultura rural, mas o motivo maior da possível saída de Lúcia da roça para a cidade é a consciência de que faltam políticas de valorização, incentivo e permanência das pessoas rurais no contexto que “escolheram” para viver. O desejo de morar na cidade é motivado pelo sonho de um trabalho formal que lhe possa garantir melhores condições de vida, uma vez que o contexto e o descaso político e social ao qual o rural brasileiro foi/é historicamente submetido contribui para muitas pessoas, principalmente os mais jovens, serem obrigados a praticar o êxodo rural. Porém o desejo de manter-se ligada ao contexto rural revela que Lúcia está experienciando um processo formativo que contempla e promove a construção de identidades culturais a partir do contexto no qual está inserida.

Os alunos estão experienciando intenso processo de acesso às informações e conhecimentos, que até pouco tempo (aproximadamente três anos) não tinham, pois a internet não era uma realidade nos contextos rurais. Estas experiências estão provocando uma dinamicidade e redefinição de concepções sobre si e sobre o rural enquanto lugar no qual a vida destes alunos acontece. O acesso aos aparelhos tecnológicos, ao mundo virtual e às culturas globais está permitindo aos

adolescentes conhecer e experienciar elementos de outras culturas, ao mesmo tempo em que compreendem e reconhecem a importância da cultura local para si. Desejam estudar, trabalhar, para além do contexto rural, conhecer, experienciar o mundo, mas não evidenciam aspirações em se desvencilhar completamente do rural e da cultura que os caracterizam. Esta constatação comprova o processo de desconstrução, reconstrução e construção de identidades, principalmente, no que se refere às identidades culturais, constituindo-se sujeitos culturalmente híbridos (CANCLINI, 2015).

Diante de uma análise da sociedade contemporânea, conhecendo o processo histórico e o contexto de vida das pessoas rurais do Brasil, não se pode negar as influências da modernização, globalização e urbanização nos espaços rurais, propagadas e legitimadas, principalmente, pela escola, inclusive as rurais. Às práticas culturais rurais estão conseguindo resistir e se manter presentes no modo de ser e viver das pessoas rurais, porém as influências advindas da cultura citadina e, conseqüentemente, do processo de globalização estão se acentuando e tornando-se cada vez mais presentes no modo de vida rural, resultante da interação e complementaridade entre o rural, o urbano e o global, visto que para Carneiro,

[...] o mundo rural não representaria mais uma ruptura com o urbano, e as transformações que lhes são atribuídas na atualidade não resultariam na sua necessária descaracterização, mas em uma possível emergência de novas formas de sociabilidade e de identidades tidas como rurais” (CARNEIRO, 2005, p. 8)

Na atualidade, o urbano e o rural são concebidos como espaços complementares, exigindo da sociedade e da escola “novas” formas de compreender a dinâmica que está se configurando nestes contextos, decorrentes das ruralidades e urbanidades presentes em suas relações e pertencas. Na emergência das discussões sobre as ruralidades e o “novo” modo de vida das pessoas rurais, postula-se a existência de um processo de ressignificação, desconstrução, (re)construção do rural e de identidades rurais advindas da relação e interação com o processo globalização (CARNEIRO, 2005).

As mudanças culturais que estão emergindo na atualidade são decorrentes, também, de influências globais e do modelo de economia que se tem na atualidade, associadas às inúmeras mudanças sociais, ambientais e econômicas ocorridas na

sociedade, a partir do advento do processo industrial e do acirrado desenvolvimento tecnológico. Os aparelhos eletrônicos com acesso à internet e as redes sociais possibilitam, para além do comunicar-se e sociabilizar-se, adquirir informações e constrições de conhecimentos que permitem o interagir das culturas, provocando o “encurtamento” das distâncias entre as pessoas e os lugares, possibilitando aos sujeitos adquirirem características globais.

Com esta investigação pude perceber que o advento das tecnologias e as influências globais por si só não se configuram, necessariamente, como incentivadoras do esvaziamento do espaço rural como muito se pensa. O acesso a bens tecnológicos, a comunicação e interação virtual, assim como a bens básicos, como água encanada, energia elétrica, cisternas, transporte, máquinas que facilitam o trabalho da roça, etc., despertam nas pessoas rurais o desejo de não praticar o êxodo rural. Os alunos colaboradores e, possivelmente, seus familiares querem e desejam permanecer no lugar que acreditam tradicionalmente pertencer a eles, porém desejam ter direitos e acesso a bens básicos – educação, saúde, moradia, alimentação, lazer, comunicação, etc. – igualmente aos demais cidadãos.

Não podemos negar que as influências advindas das culturas urbanas e globais estão presentes e remodelando o modo de ser rural, porém inúmeras práticas estão sendo esquecidas ou substituídas, devido ao processo dinâmico e evolutivo decorrente do advento do sistema capitalista que vem causando mudanças ao longo dos séculos, implicando o modo predatório de produção e exploração dos recursos naturais: A confecção de objetos artesanais e/ou de uso doméstico não ocorre com frequência, simplesmente, porque não se tem a matéria-prima, devido ao processo de desmatamento, queimadas, erosão, impulsionado pelo sistema capitalista que incentiva a população a destruir a cobertura vegetal natural para dar lugar à agropecuária atendendo, assim, uma lógica do capital.

A sociedade brasileira, devido a nossa herança colonial, não foi educada para preservar e/ou explorar de forma sustentável os recursos naturais, mas para destruir e implantar novas técnicas sem nenhum estudo dos impactos que o “novo” pode provocar. Os principais meios de transporte (a moto, o carro) que fazem parte da vida das pessoas rurais representam melhorias da qualidade de vida e certo conforto para esta população, porém não podemos negar que o acesso ocorre de forma aleatória, sem que haja uma política de formação/educação para que as pessoas

tenham acesso a bens de qualidade e que atendam às normas de legislação e licenciamento destes veículos, o que seria necessário uma política social bem diferente da qual historicamente se configura, principalmente, no rural nordestino.

Enfim, muito do que se tem de acesso a bens de consumo e melhoria de qualidade de vida no rural nordestino é decorrente de uma linhagem histórica que começou a ser reconfigurada nos últimos 15 anos, a partir do governo Lula. O acesso a aparelhos tecnológicos – televisão, computador, celular, etc. – principais veículos de divulgação e difusão das culturas globais só aconteceu a partir do momento que as famílias rurais adquiriram poder de compra com o acesso ao crédito. Pude constatar também que o acesso ao mundo global ainda é bastante restrito entre os alunos colaboradores, pois a maioria não tem aparelhos como computador – apenas dois alunos – sendo o acesso ao mundo global feito através da televisão e/ou do celular, muitas vezes de uso coletivo da família.

Concluo este trabalho ciente de que as identidades culturais dos alunos rurais, ainda em processo de construção, resultam das interações experienciadas cotidianamente no contexto escolar e da localidade onde moram, sendo este último bem mais significativo e influenciador, uma vez que é nestes lugares, na interação com os familiares e amigos, que estas identidades são fortalecidas/construídas com maior exponencialidade. Os ambientes familiares revelaram-se de suma importância para este processo, pois é na interação com os pais, avós, tios e outros membros da família e amigos que os alunos compreendem a dinâmica e importância das experiências rurais para a formação pessoal e cultural de si.

A escola rural também se configurou um lugar significativo, porém com menor expressividade, o que concerne esta construção, uma vez que esta apresenta um currículo transplantado das escolas da cidade. Neste contexto, o processo de construção e fortalecimento das identidades culturais acaba sendo comprometido, sendo este espaço muitas vezes incompreendido pelos alunos por ir de encontro aos ensinamentos familiares, no tocante às questões culturais. A escola configurou-se, também, como um lugar contraditório, pois, ao mesmo tempo em que os professores tentam realizar um trabalho contextualizado, a realidade cotidiana dos alunos (currículo oculto), o currículo escolar regular obriga-os a ter uma prática que atenda ao modelo educacional urbanocêntrico, homogeneizador e enfraquecedor das identidades culturais construídas no contexto das ruralidades.

REFERÊNCIAS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.*

(GONZAGUINHA, 1982)

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria e prática**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, p. 201-224, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FabE/UFPEL, Pelotas/RS, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>> Acesso em 16 de fev. 2017.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 23, mai./jun./jul./ago., p. 62-74, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>> Acesso em 01 de jun. de 2016.

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 33, n. 01, p. 11-32, 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a1.htm>> Acesso em 22 de mai. de 2017.

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. 16 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9 ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI. **Estatísticas dos municípios baianos**. Salvador/BA: SEI, 2016, v. 2, 229 p.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI. **Estatísticas dos Municípios Baianos**. Salvador/BA: SEI, 2011, v. 23, 182 p.

BATISTA, Marize Damiana Moura Batista; OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. **Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Edital CAPES 061/2013. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XI, Serrinha/BA*, 2013. (Digitalizado).

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro/RJ: Zahara, 2008.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BESSA, Bráulio. **Poesias, poemas e textos**. Junho de 2016. Disponível em: <<http://poemasoutextos.blogspot.com.br/2016/06/braulio-bessa.html>> Acesso 25 de nov. de 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Tradução de Maria J. Alves; Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo/SP: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Mapa do Território do Sisal**, 2010. Disponível em:

<http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_sisal/arvore/CONT000fckg3dhd02wx5eo0a2ndxyl95m7ip.html> Acesso em 21 de fev. 2018.

BRASIL. **Lei 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em:<

<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=6897:guia-do-transporte-escolar>>. Acesso em 30 de nov. de 2017.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Tradução de Alda Porto. São Paulo/Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAIEIRO, Alberto. **O Guardador de Rebanhos**, p. 2, 1914. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>> Acesso em 30 de mai. de 2017.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção de identidade e pertencimento. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo milênio. 16 a 18 de set. de 2004, Coimbra/Portugal.

Anais... Coimbra, p. 1-10, 2004. Disponível em: <

<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>> Acesso em 2 de ago. de 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Gênese Andrade. 4 ed. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <

www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em 21 de fev. 2018.

CARNEIRO, Maria José. Do “Rural” como categoria de pensamento e como categoria analítica. In: CARNEIRO, Maria José. (Coordenadora). **Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro/RJ: Mauad X: FAPERJ, p. 23-50, 2012.

_____. Apresentação. In: MOREIRA, José Roberto. (Org.); CARNEIRO, Maria José, et. al.. **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2005, p. 7-13.

CASTRO, Janio Roque Barros de. **Da casa à praça pública: a espetacularização das festas juninas no espaço urbano**. Salvador/BA: EDUFBA, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: A arte de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 3 ed. 1998.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e lugar: elos da produção da existência. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo/SP: Perspectiva, p. 249-279, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, ano/vol. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf> Acesso em 23 de fev. de 2017.

COÊLHO, Patrícia Júlia Souza. Narrativas sobre as infâncias rurais e as aprendizagens experienciais em classes multisseriadas no território do sisal. VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 17 a 20 de jul.. 2016, Cuiabá/MT. **Anais...** Cuiabá, p. 1-21, 2016. Disponível em: <http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/C3T_NARRATIVAS-SOBRE-AS-INF%C3%82NCIAS-RURALS.pdf> Acesso em 27 de set. de 2017.

CORDEIRO, Tássia Gabriele B. de Figueiredo e. Ensino de Geografia, educação rural e educação do campo: modernidade, subalternidade e resistência. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro/RJ, ano V, n. 2, p. 16-40, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1006>> Acesso em 21 de abr. de 2012.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, São Paulo/SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo/SP, v. 23, n. 1, p. 185-195, 1997.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários Íntimos de professoras: letras que duram. In: MOGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camará; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgio do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis/SC: Mulheres, p. 159-179, 2000.

_____. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Revista Patrimônio e Memória**, São Paulo/SP:UNESP – FCLAs – CEDAP, v.3, n.1, p. 45-62, 2007. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/8/455>> Acesso em 10 de jan. de 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva, Luis Passeggi. 2 ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBEGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questão de método e trabalho docente. Salvador/BA: EDUNEB, p. 43-58, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa/Portugal: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 77-90, 2014.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? uma provocação a fim de criar espaço especulativo do ato de investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, p. 549-584, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. 27ª Reunião Anual da ANPED, 21 a 24 de nov. de 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, p. 1-25, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_ferraco.pdf> Acesso em 01 de ago. 2017.

FERRAROTI, Franco. **História e história de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal/RN: EDUFRN, 2014.

FIORIO, Ângela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/13.pdf>> Acesso em 01 de ago. de 2017.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro/RJ: Paz e Terra, 3 ed. v. 15, 1985.

FROEHLICH, José Marcos. Identidades e tradições reinventadas: o rural como tema e cenário. In: CARNEIRO, Maria José. (Coordenadora). **Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro/RJ: Mauad X: FAPERJ, p. 201-226, 2012.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL, Álamo. (Orgs.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador/BA: EDUFBA, p. 13-72, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo/SP: Editora UNESP, 5 reimpressão, 1991.

GONZÁLEZ, Juan José Zacarés, *et. al.* El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. **Anales de Psicología**, Murcia/España, v. 25, n. 2, p. 316-329, diciembre, 2009.

HABERMAS, Jurgen. **Dialética e hermenêutica**. Tradução de Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre/RS: L&PM, 1987.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no espaço do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém/PA: Gutemberg, p. 42-60, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12 ed., Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, 2015.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 15 ed., p 103-133, 2014.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro/RJ, IPHAN, n. 24, p. 68-75, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Construir, habitar, pensar**. In: Ensaios e conferências. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

HEREDIA, Beatriz Maria Alásia de. **A morada da vida**: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1979.

HOLZER, Werther. O lugar na geografia humanista. **Revista Território**, Rio de Janeiro/RJ, ano IV, n. 7, p. 67-78, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/07_6_holzer.pdf> Acesso em 26 de jan. de 2017.

HOLZER, Werther. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **Revista GEOgraphia**, Niterói/RJ, ano V, n. 10, p. 113-123, 2003. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/130/127>> Acesso em 26 de jan. de 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem da população, 2016**. Disponível em: <https://www2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm> Acesso em 10 de ago. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades, censo agropecuário, 2015**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite/panorama>> Acesso em 15 de set. de 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades, 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite/panorama>> Acesso em 15 de set. de 2017.

JESUS, Sandra Santos de. **Currículo e identidade**: um estudo de caso na Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco em Cristinápolis/SE, 2017, 126 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Sergipe/UFS, São Cristóvão/SE, 2017.

JOYNER, Christopher C.; DETTLING, John C. Bridging the cultural chasm: cultural relativism and the future of international law. **California Western International Law Journal**, San Diego/California, v. 20, n. 2, art. 8, p. 275-314, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. Natal/RN: EDUFRN. São Paulo/SP: Paulus, 2 ed., 2010.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo/SP, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf> Acesso em 23 de fev. de 2017.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 90-113, 2002.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.oei.es/historico/docentes/articulos/profesores_fabricacion_identidades_lawn.pdf> Acesso em 22 de mai. de 2017.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte/MG: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et. al.*. Campinas, São Paulo/SP: Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em: <<http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>> Acesso em 26 de dez. de 2016.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

MARANDOLA JR, Eduardo. Sobre Ontologias. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo/SP: Perspectiva, 2014, p. XIII-XVII.

MARTINS, José de Souza. Educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**, ano V, n. 49, jun. 2005, s/p. Disponível em: <<https://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>> Acesso em 11 de jan. de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed., São Paulo/SP: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed., Petrópolis/RJ: Vozes, p. 9-29, 1994.

MOREIRA, José Roberto. Pensando o rural da modernidade e dos nossos tempos. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro/RJ, v. 20, n. 1, p. 248-271, 2012. Disponível em: < <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/354/350> > Acesso: 16 de dez. de 2016.

_____. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto José. (Org.); Maria José Carneiro; et. al.. **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, p.15-40, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 23, p. 156-168, mai./jun./jul./ago. 2003.

MOTA, Dalva; SCHMITZ, Heribert. Pertinência da categoria rural para análise do social. **Revista Ciências Agrotécnicas**, Lavras/MG, v. 26, n. 2, p. 392-399, abr./mar., 2002. Disponível em: < <http://www.editora.ufla.br/index.php/component/phocadownload/category/45-volume-26-numero-2?download=799:vol26numero2>.> Acesso em 4 de fev. de 2017.

MOURA, Terciana Vida; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, p. 265-293, 2012.

MOURA, Terciana Vida; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debate em Educação**, Maceió/AL, v. 4, n. 7, p. 65-86 Jan./Jul. 2012.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa/Portugal: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 143-175, 2014.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Introdução. . In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa/Portugal: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 19-27, 2014.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?**: Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo/SP: Perspectiva, p. 3-16, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed., Campinas/SP: Ed. Unicamp, 2007.

PAMUCK, Orhan. **A mala de meu pai**. Tradução de Sérgio Flaksman. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2007.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição, et. al.. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

_____. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>> Acesso em 24 de fev. de 2017.

_____; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>> Acesso em 30 de dez. de 2016.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs.). **Invenções da vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, p. 103-130, 2010a.

_____. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de reconhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha, SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador/BA: EDUFBA, p. 19-42, 2010b.

_____; et. al.. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS: EDUNEB, p. 257-268, 2006.

PIZZIMENTI, Cris. In: Uma pitada de encanto. **Facebook**, 10 de jun. de 2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/search/str/Sou+feita+de+retalhos+-+Pizzimenti%2C+2013/keywords_search> Acesso em 20 de fev. de 2018.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Tempos e ritmos nas escolas multisseriadas do meio rural: entre as inspirações da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.).

Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador/BA: EDUFBA, p. 247-264, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro/RJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SILVA, Manuela Evangelista da; LIMA, Maristela Rocha. O PIBID de geografia no sertão do sisal: cartografia escolar, práticas de formação e aprendizagens geográficas. In: HAGE, Maria do Socorro Castro. (Org.). **PIBID: Experiências inovadoras do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica**. Curitiba/SC: CRV, p. 87-102, 2016.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”**: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais, 2013. 352f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2013. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2013/0109141653.pdf>>. Acesso em 31 de mai. de 2016.

PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de. Nenhum a menos: multisseriação, aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e Ruralidades:** memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador/BA: EDUFBA, p. 295-322, 2012.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo/SP: Perspectiva, p. 17-32, 2014.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser, eis a questão!** Identidade e discursos na escola. Salvador/BA: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”**: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola. 2005. 221f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA, 2005. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp141173.pdf>> Acesso em 23 de mai. de 2017.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória:** narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Salvador/BA, 2015, p. 402. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>> Acesso em 01 de ago. 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed., 2 reimpressão. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10 ed., Rio de Janeiro/RJ: Record, 2003.

_____. **Desafio do ordenamento territorial (o pensamento)**. Região: horizontalidades e verticalidades, p. 1-5, 1994. Disponível em: <<http://ricardoantasjr.org/wp-content/uploads/2015/07/Desafio-do-Ordenamento-Territorial1.pdf>> Acesso em 30 de jan. de 2017.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2006.

SARAMAGO, Ligia. Como ponta de lança: o pensamento do lugar em Heidegger. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo/SP: Perspectiva, p. 193-225, 2014.

SEAMON, David. Lugarização vivida e a localidade do ser: um retorno à geografia humanística? **Revista Nufen: Phenom. Interd.** Tradução de Letícia Carolina Teixeira Pádua. Belém/PA, v. 9, n. 2, mai./ago., p. 147-168, 2017.

SILVA, Camila Benso da. **A escola e a identidade territorial o rural e o urbano em Santa Rosa/RS**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2015.

SILVA, Maria da Salete da. **A questão agrária e a educação agrícola**: estudo de caso no Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco. 2011. 81f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/EFRRJ, Seropédica/RJ, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 15 ed., p 73-102, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de; et. al.. Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade. **Revista Roteiro**, Joaçaba/SC, v. 41, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2016. Disponível em: <www.editora.unoesc.edu.br> Acesso em: 23 de mai. de 2017

_____; SOUZA, Hanilton Ribeiro de; ORRICO, Nanci Rodrigues. Metamorfoses do eu: estudantes rurais nas escolas urbanas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 17, n. 3, p. 542-557, nov. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638272/9881>> Acesso em: 23 de mai. de 2017.

_____; SOUSA, Rosiane Costa de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf>> Acesso em 23 de mai. de 2017.

_____.; MEIRELES, Mariana Martins de. Educação em territórios rurais baianos: pesquisa-formação como dispositivo de extensão sobre cultura (i)material de classes multisseriadas. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis/SC, n. Especial, p. 47-59, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/40708/30492>> Acesso em 23 de mai. de 2017.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/viewFile/11344/pdf>> Acesso em 05 de jul. de 2016.

_____. **Narrativas de Infância e Formação de Professores**: memórias, histórias de vida e acompanhamento, p. 1-5, 2013. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia/artigos/artigos-ano-2013-1/narrativas-de-infancia-e-formacao-de-professores-memorias-historias-de-vida-e-acompanhamento1-elizeu-clementino-de-souza-ano-2013>>. Acesso em 27 de set. 2017.

_____. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e Ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador/BA: EDUFBA, p. 17-28, 2012.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago., p. 213-220, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359>> Acesso em 22 de mai. de 2017.

_____. CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, p. 217-232, 2010.

_____. (Auto) biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKY, Tânia M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador/BA: EDUFBA, p.59-74, 2007.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal/RN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006a. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/8285/5958>> Acesso: 26 de dezembro de 2016.

_____. **O Conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006b.

_____. Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. 27ª Reunião

ANPED, 21 a 24 de nov. de 2004, Caxambu/MG. **Anais...** p. 1-15, 2004. Disponível: <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t133.pdf> Acesso em 18 de dez. de 2016.

SOUZA, Maria Adélia A. da. Razão global/razão local/razão clandestina/razão migrante: reflexos sobre a cidadania e o migrante relendo (sempre) e homenageando Milton Santos. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre/RS, v. 20, n. 1, p. 63-67, dez., 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38177/24560> Acesso em 30 de jan. de 2017.

SOUSA, Maria Filomena Grelo. **Sexualidade na adolescência**: comportamentos, conhecimentos e opiniões/attitudes de adolescentes escolarizados. 2000. 181f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto, 2000. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5041/2/Sexualidade%20na%20Adolesc%C3%A2ncia.pdf>.> Acesso em 08 de jan. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo/SP: Atlas, 2012.

TUAN, Yu Fu. Espaço, Tempo e Lugar: Um Arcabouço Humanista. **Revista Geograficidade**. Tradução de Werther Holzer. Niterói/RJ, v. 1, n. 1, p. 8-19, Inverno 2011. Disponível em: http://www.uff.br/posarq/images/stories/Revista/Inverno_de_2011/Artigos/Espao_Tempo_Lugar__Geograficidades_v1n1_Setembro2011.pdf> Acesso em 26 de jan. de 2016.

_____. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo/SP: Difel, 1983.

_____. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S., OLSSON, GUNNAR. (Orgs.). **Philosophy in Geography**. Dordrecht: Reidel, p. 387-427, 1979. Disponível em: http://geog.uoregon.edu/amarcus/geog620/Readings/Tuan_1979_space-place.pdf> Acesso em 26 de jan. de 2018.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus/AM, 2010.

VEIGA, José Eli da. Destinos da ruralidade no processo de globalização. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v.18, n.51, p. 51-67, mai./ago., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n51/a03v1851.pdf>> Acesso dia 13 de dez. de 2016.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre/RS, v. 14, n. 2, p. 325-340, mai./ago., 2014.

_____. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 16, n 31, p. 286-304, jul./dez. 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 15 ed., p. 7-72, 2014.

YÚDICE, George. Entrevista com George Yúdice: A cultura como recurso – desdobramentos dos Estudos Culturais. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 38, n. 1, p. 14-20, jan./abr, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18440>> Acesso em 18 de out. 2107.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 21 a 23 de nov. de 2007, Recife/PB. **Anais...** Recife, p. 1-8, 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENEPQ155.pdf>> Acesso em 06 de mar. de 2017.

MÚSICAS

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. In: GINZAGA JR., Luiz. **Caminhos do Coração**. EMI-Odeon, 1982. Faixa 10.

VELOSO, Caetano. Dom de Iludir. In: BRANDÃO, Arnaldo; RAFAEL, Robério & PAES, Tavinho. **Totalmente Demais**. Polygram, 1986. Faixa 09.

APÊNDICES



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

APÊNDICE A

Mapeamento de pesquisas – Teses e Dissertações
Banco de Dados da CAPES no período de 2010-2017

Quadro 1 – Distribuição das teses e dissertações segundo o descritor
“Identidade cultural” defendidas no Brasil entre 2010 a 2017

CAPES				
DISSERTAÇÕES			TESES	
Ano	Universidade	Área	Universidade	Área
2011	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação		
2013	---	---	Universidade do Estado da Bahia	Educação
2015	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do sul	Educação	---	---
---	---	---	---	---
2017	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Educação	---	---
Total	3		1	---

Fonte: Banco de Dados da CAPES, 2010/2017

Elaboração: LIMA, Maristela Rocha

**Quadro 2 – Distribuição das teses e dissertações segundo o descritor
"identidade cultural de estudantes rurais" defendidas no Brasil entre 2010 a
2017**

CAPES				
DISSERTAÇÕES			TESES	
Ano	Universidade	Área	Universidade	Área
2010	Universidade Federal do Amazonas	Educação	---	---
Total	1	---	0	---

Fonte: Banco de Dados da CAPES, 2010/2017

Elaboração: LIMA, Maristela Rocha

**Quadro 3 – Distribuição das teses e dissertações segundo o descritor
"identidade cultural de alunos rurais" defendidas no Brasil entre 2010 a 2017**

CAPES				
DISSERTAÇÕES			TESES	
Ano	Universidade	Área	Universidade	Área
---	0	---	0	---
Total	0	---	0	---

Fonte: Banco de Dados da CAPES, 2010/2017

Elaboração: LIMA, Maristela Rocha



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

APÊNDICE B

Referências das Teses e Dissertações
Banco de Dados da CAPES – 2010 a 2017

Descritor “Identidade cultural”

JESUS, Sandra Santos de. **Currículo e identidade**: um estudo de caso na Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco em Cristinápolis/SE, 2017, 126 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Sergipe/UFS, São Cristóvão/SE, 2017.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”**: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais, 2013. 352f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Salvador/BA, 2013.

SILVA, Camila Benso da. **A escola e a identidade territorial o rural e o urbano em Santa Rosa/RS**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2015.

SILVA, Maria da Salete da. **A questão agrária e a educação agrícola**: estudo de caso no Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco. 2011. 81f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/EFRRJ, Seropédica/RJ, 2011.

Descritor "identidade cultural de estudantes rurais"

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus/AM, 2010.



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

APÊNDICE C

Carta de Cessão

Eu, _____, brasileiro (a),
maior, _____ (estado civil), portador (a) do RG nº
_____ e do CPF _____, declaro para
os devidos fins que cedo o direito da entrevista narrativa, concedida por mim no dia
_____ de _____ de _____, para a Mestranda Maristela Rocha Lima,
usá-la integralmente ou em partes, autorizando o uso () do meu nome () de um
pseudônimo, sem restrições de prazos e citações, para a sua dissertação de
Mestrado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio
digital, impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente
data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Salvador, _____ de _____ de _____.



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

APÊNDICE D

Termo de Compromisso do Pesquisador

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos
conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Eu, **Maristela Rocha Lima**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, turma 2016, linha de pesquisa 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador – declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto: **Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural**, de minha autoria e responsabilidade, será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade, garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar públicos os resultados desta pesquisa, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador, 30 de Maio de 2017.

Maristela Rocha Lima



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

APÊNDICE E

Termo de Autorização da Instituição Coparticipante

Eu, **Josemar da Silva Araújo**, diretor da Escola Leandro Gonçalves da Silva – localizada na comunidade rural de Amorosa, Conceição do Coité/BA, estou ciente e autorizo a pesquisadora **Maristela Rocha Lima**, estudante do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB/Campus I e membro desta comunidade escolar, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Conceição do Coité/BA, 29 de Maio de 2017.

Josemar da Silva Araújo



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

APÊNDICE F

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(Pais e/ou Responsáveis)

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável participe da pesquisa: **Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural**, que tem como pesquisador responsável a professora **Maristela Rocha Lima**.

Esta pesquisa pretende analisar e compreender o processo de construção das identidades de alunos que moram e estudam em contextos rurais, a partir dos relatos sobre suas histórias de vida e experiências vivenciadas na escola e no cotidiano para além deste espaço. O motivo que nos leva a fazer este estudo é compreender como a(s) identidade(s) cultural(is) rurais está sendo (re)construída(s) e, quais os sentidos que estes alunos atribuem ao seu lugar de vivência (rural), a partir de suas histórias de vida e experiências escolares/cotidianas

Caso você decida autorizar, ele deverá participar da pesquisa da seguinte forma: escrita de diários narrativos/reflexivos e concessão de entrevistas narrativas. A escrita no diário será realizada de acordo com o desejo do aluno de narrar situações experienciadas no cotidiano e as entrevistas serão apenas o áudio (voz) gravado. Para a gravação da voz, será feito um termo para autorização, bem como para a cessão/consentimento sobre o uso de tais informações fornecidas, sem revelar a identidade do participante.

Durante a realização da pesquisa, o participante não será obrigado a falar e nem será questionado quanto a isso. Como trabalhamos com o método (auto)biográfico, o participante torna-se autônomo para falar e contar sua história de

vida. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa em educação, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que ele corre é semelhante àquele poderia correr durante as aulas, numa discussão de temas relacionados ao espaço rural, o lugar no qual vive, os processos de construção de identidades que comumente realizamos nas aulas de Geografia.

Pode acontecer um desconforto em relação à timidez, mas que será minimizado pela interação e autonomia em falar no momento desejado. Como benefício principal, teremos a valorização da identidade dos alunos rural, bem como o autoconhecimento e a reflexividade desencadeadas pela entrevista narrativa, ou seja, o conhecimento de si.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a professora Maristela Rocha Lima – 75 999401069/ 991213615 (Whats App e celular) ou entrando em contato através do e-mail: stellarocha.geo@gmail.com.

Você tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você e para ele(a). Os dados que ele(a) irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo(a). Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Se você tiver algum gasto pela participação dele(a) nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Se ele(a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele(a) será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399 E-mail: cepuenb@uneb.br

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável: Maristela Rocha Lima.

=====

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, representante legal do menor _____, autorizo sua participação na pesquisa **Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural**. Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os riscos, desconfortos e benefícios que essa pesquisa pode trazer para ele(a) e também por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu representante legal.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele(a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Conceição do Coité/BA ____/____/____

Assinatura do representante legal

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo **Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Conceição do Coité/BA ____/____/____

Maristela Rocha Lima



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

APÊNDICE G

Termo de Confidencialidade

Título do projeto: Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural

Pesquisador responsável: Maristela Rocha Lima

Instituição/Departamento: UNEB – Educação – Campus I

Local da coleta de dados: Escola Leandro Gonçalves da Silva – Conceição do Coité/BA

Os pesquisadores do projeto **Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural** se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados por meio de entrevistas narrativas e escrita de diários através dos colaboradores selecionados na Escola Leandro Gonçalves da Silva – Conceição do Coité/BA, e concordam também com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações será realizada de forma anônima, sendo os dados coletados através do termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados e documentos da pesquisa serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), do Departamento de Educação/PPGEduc, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do professora pesquisadora Maristela Rocha Lima, sob a orientação do prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza. Após este período, os dados e documentos serão destruídos.

Salvador, 30 de Maio de 2017.

Nome dos Membros da Equipe Executora	Assinatura
MARISTELA ROCHA LIMA	
ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA	



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

APÊNDICE H

Termo de autorização de uso de imagem de obra de arte

Eu _____,
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e
entender o objetivo da pesquisa na qual a imagem intitulada Passadiço, por mim
produzida será utilizada, bem como de estar ciente da necessidade do uso desta
imagem no contexto da pesquisa, **AUTORIZO**, através do presente termo, a
pesquisadora Maristela Rocha Lima inscrita no CPF 000364735-88 e RG
0782067824 responsável pelo projeto de pesquisa **Sou rural, sou gente, tenho
identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural** a utilizar
fotos da imagem da tela Passadiço por mim produzida sem quaisquer ônus
financeiros a nenhuma das partes, desde que as fotos/imagens referentes à tela
sejam usadas para fins científicos e de estudos (relatórios, livros, artigos, revistas e
transparências), em favor da pesquisadora e da pesquisa, acima especificados,
obedecendo ao que está previsto em lei.

Conceição do Coité - BA, ____ de _____ de _____

Autor da obra Passadiço

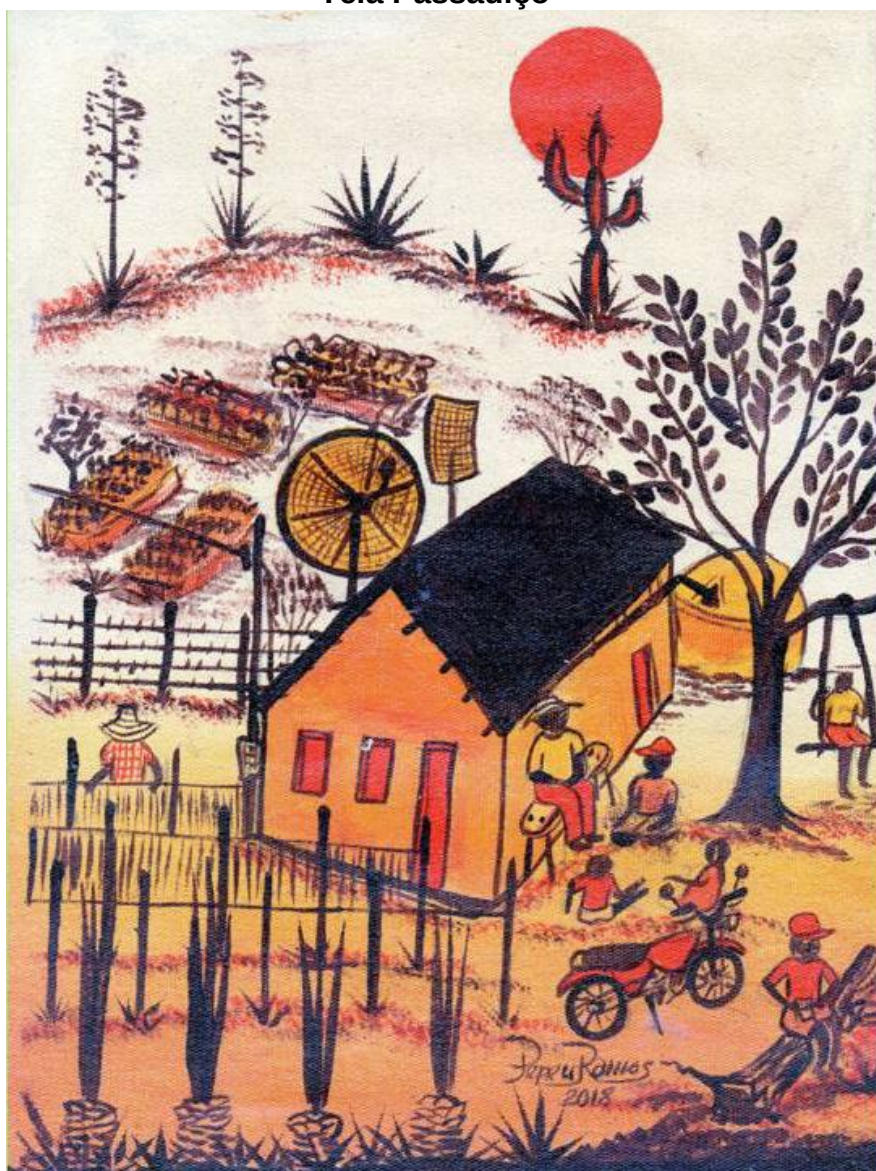
Pesquisador responsável pelo projeto



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

APÊNDICE I

Tela Passadiço⁷⁵



⁷⁵ Tela produzida por um artista de Conceição do Coité especialmente para ilustrar esta pesquisa.

Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora

Elaboração: RAMOS, Pepeu, 2018



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

APÊNDICE J

O que ficou por dizer...



Imagem 1: Fachada externa da ELGS – Amorosa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 2: Fachada interna da ELGS – Amorosa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 3: Quadra poliesportiva da ELGS – Povoado de Amorosa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 4: Praça central do Povoado de Amorosa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 5: Represa do Povoado de Amorosa
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 6: Fachada externa da EMMMR – Povoado de Morro
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 7: Escola Rodrigues Alves – Povoado de Algodões, desativada em 2009
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 8: Praça do Povoado de Morro
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 9: Baba de rua – Povoado de Morro
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 10: Ralador mandioca – Casa de farinha – Fazenda Miguel
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 11: Armazenamento de ração animal – Fazenda Miguel

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 12: Prensa para mandioca – Casa de farinha – Fazenda Miguel

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 13: Carroça – Fazenda Miguel

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 14: Trabalhador rural – Povoado de Amorosa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 15: Tradicional Cavalgada do Galo – Contempla todas as localidades contempladas na pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 16: Passadiço – Fazenda Algodões

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 17: Local de realização das entrevistas de Lúcia e Ackles – Fazenda Algodões
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 18: Meu lugar – Distrito de Bandiaçu
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 19: Ipê amarelo – Fazenda Lagoa Grande – Trajetos da pesquisa
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Imagem 20: Diários dos alunos
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora