

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE CRIANÇAS EM ESCOLA RURAL DE MOSSORÓ/RN

Érica Renata Clemente Rodrigues¹
Elizeu Clementino de Souza²

Resumo

A comunicação discute questões relacionadas às narrativas e escritos autobiográficos de crianças de escola rural e objetiva analisar narrativas de estudantes do 4º/5º ano sobre a escola rural, com ênfase nas experiências do cotidiano da Escola Municipal Raimundo Galdino da Silva, localizada no Assentamento Cordão de Sombra II – zona rural da cidade de Mossoró/RN. A investigação justifica-se no contexto da necessária discussão e luta por uma educação pública de qualidade, mais especificamente para as diferentes comunidades rurais, considerando suas especificidades e modos de habitar os territórios rurais. No contexto da cidade pesquisada não há implementação de uma política para as escolas municipais rurais, orientadas a trabalharem na lógica urbanocêntrica. Entendemos o rural como um espaço diversificado, com suas singularidades que precisam ser respeitadas, garantindo modos implicados de vida da população nos territórios rurais. A pesquisa é de base qualitativa e se ancora em princípios da pesquisa (auto)biográfica, através das narrativas de crianças sobre sua vida, como se veem, como experienciam a escola e seus significados para sua vida, ao buscarmos compreender o que sentem, desejam ou não, a partir do repertório social que constroem nas interações sociais com seus pares. Nesse sentido, o esforço reflexivo das crianças torna suas narrativas um objeto de estudo precioso para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que vivem na escola.

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas. Narrativas de Crianças. Escola Rural.

Abstract

The communication discusses issues related to the narratives and autobiographical writings of children from rural schools and aims to analyze narratives of students from the 4º/5º year about the countryside school, with an emphasis on the daily experiences of the Raimundo Galdino da Silva Municipal School, located in the Cordão de Sombra II Settlement – rural area of the municipality of Mossoró/RN. The investigation is justified in the context of the necessary discussion and struggle for quality public education, more specifically for different rural communities, considering their specificities and ways of inhabiting rural territories. In the context of the researched city, there is no implementation of a policy for rural municipal schools, oriented to work in an urbancentric logic. We understand the rural environment as a diverse space, with its singularities that need to be respected, guaranteeing committed ways of life for the population of rural territories. The research is qualitative and anchored in the principles of (auto)biographical research, through the children's narratives about their lives, how

¹ Universidade do Estado da Bahia. UNEB. E-mail: ericarcrs@gmail.com

² Universidade do Estado da Bahia. UNEB. E-mail: esclementino@uol.com.br

they see themselves, how they experience school and its meanings for their lives, seeking to understand what they feel, desire or no, based on the social repertoire they build in social interactions with their peers. In this sense, the children's reflective effort makes their narratives a precious object of study for accessing the constructions they make about what they experience at school.

Keywords: Autobiographical Narratives. Children's narratives. Country school.

1-Introdução

A comunicação constitui-se como síntese de reflexões iniciais de um projeto de tese sobre narrativas e escritas autobiográficas de crianças de escola rural, e objetiva investigar narrativas de estudantes do 4º/5º ano sobre a escola rural, com ênfase nas experiências do cotidiano da Escola Municipal Raimundo Galdino da Silva, localizada no Assentamento Cordão de Sombra II – zona rural da cidade de Mossoró/RN. É importante destacar que estamos no início de um processo doutoral, portanto apresentamos questionamentos e estudos teóricos, em andamento, de modo que não realizamos ainda contato com o campo de pesquisa.

Nosso interesse pelas narrativas autobiográficas surgiu inicialmente do nosso encontro com o Diário de Pesquisa (BARBOSA, 2010), após a pesquisa de mestrado intitulada *Qualidade em Educação no Ensino Médio Inovador: o entendimento dos professores e dos autores sob a ótica da contextualização de Stephen Ball*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN) na linha de pesquisa: Políticas e gestão da educação, sendo financiada pela Capes.

Após a conclusão do mestrado em educação começamos a ler sobre o diário de pesquisa e praticá-lo. Iniciamos a escrita do Diário de pesquisa que denominamos de Diário Pessoal (DP) no final do ano de 2015, quando concluímos o mestrado em educação, e iniciamos a carreira docente como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Mossoró/RN.

O interesse em investigar narrativas e escritos de crianças advém da junção de nossa experiência pessoal com a escrita e narrativa de si, e de nossa experiência docente em uma escola da zona rural de Mossoró, em turmas multisseriadas, com crianças de seis

a doze anos. Ambas as experiências têm ocorrido simultaneamente desde meados de 2015, quando ainda encerrávamos o mestrado em educação e iniciávamos a carreira docente. A experiência com crianças em uma escola pública na zona rural de Mossoró/RN tem sido extremamente desafiadora e formativa. As crianças nos ajudam a repensar nossa atuação constantemente, indicando o modo como aprendem ou não, apresentando muita riqueza em suas falas, experiências e modos de ver o mundo e a escola.

Quanto à educação em espaços rurais, no contexto da cidade de Mossoró/RN, temos à disposição a lei nº 3677, de 30 de novembro de 2018 que institui a política municipal de educação do campo no âmbito da rede municipal de ensino de Mossoró. A lei dispõe em seu art. 5º - que caberá ao poder público municipal implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais. Afirma em seu Art. 8º - que a Educação do Campo se efetivará por meio de um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico que indicará diretrizes, conteúdos, metodologias e metas a serem alcançadas. De modo que compete ao poder público municipal a coordenação do processo de construção do Projeto-Político-Pedagógico com a participação do corpo docente e da comunidade.

No entanto, o poder público municipal de Mossoró/RN não iniciou a implementação da referida lei. A atual orientação que temos nas escolas rurais, é trabalhar do mesmo modo que as escolas da zona urbana, ou seja, em perspectiva urbanocêntrica; seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com livros didáticos iguais aos da cidade.

Com tantos documentos orientadores e reguladores dos anos iniciais do ensino fundamental, pouco se debate como as crianças dessa etapa de ensino de zonas rurais se percebem, visualizam e lidam com sua aprendizagem a partir de suas vozes. Outrossim, nos questionamos: como se constituem nas vozes destas crianças de nove a onze anos, as suas vivências, aprendizagens e vida escolar? Quais lembranças emergem dessas falas? O que é ser criança em uma escola multisseriada de ensino fundamental? Quem são essas crianças que estudam em salas multisseriadas e o que pensam? Que sentidos e significados podem ser abstraídos de suas narrativas, quanto a sua infância?

São muitas as questões que emergem à luz de uma questão mais profunda e desafiadora que nos guiarão na construção da tese que pretenderá responder: o que narram as crianças de escola multisseriada? O presente estudo, em virtude das razões

apresentadas, pretende como objetivo geral: Investigar como as crianças experienciam a escola rural multisseriada, como falam e o que dizem da escola, com base em suas vozes.

1. Caminhos e trilhas de pesquisas com crianças

No atual contexto em que está inserida a pesquisa educacional, as abordagens autobiográficas têm conquistado grande visibilidade. Esta adesão de muitos pesquisadores da área da educação e especialmente da sociologia se atribui, entre outros fatores, a questão da subjetividade. Ressaltamos o caráter formativo do método autobiográfico, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão, e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo (BUENO, 2002).

Nesse sentido, refletimos, por que privilegiar as narrativas de crianças sobre sua vida, como se veem, como visualizam a escola, como meio de pesquisa e objeto de estudo? Apoiamo-nos em argumentos utilizados por Passeggi et alii (2014), quando aponta duas questões principais, em primeiro lugar, “porque levamos a sério o esforço que elas fazem para compreender e explicar o que sentem, desejam ou não desejam”. Além disso,

Ao considerar as narrativas de crianças como objeto de estudo, retomamos uma tradição de pesquisa iniciada por Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, que nos revela as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância (PASSEGGI et al, 2014, p. 82).

Esse esforço humano de reflexividade autobiográfica torna as narrativas produzidas pela criança, acerca de suas experiências, um objeto de estudo precioso para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que vivem na escola. Entendemos com o *Diário de pesquisa* de Barbosa (2010), os “dispositivos” de construção e elaboração das implicações “saem da penumbra construída pela violência positivista e se autoriza a dizer de uma condição propriamente humana. A condição de marcar o conhecimento e a formação com a vida, seus sentidos e significados” (BARBOSA, 2010, p. 7).

A partir dessa experiência, e inspirados no diário de pesquisa e nas escritas de si, nos propomos-nos a construir uma metodologia que atrele as vozes das crianças, de modo falado e de modo escrito. A escolha desse campo para estudos se deu por nossa

proximidade com o ambiente; que é também nosso local de trabalho, no qual iniciamos a carreira docente no ano de 2015.

Trabalharemos com rodas de conversa, com no mínimo cinco e no máximo oito crianças de uma turma multisseriada de 4^o/5^o ano de uma escola municipal da zona rural de Mossoró/RN. São alunos que vimos, em sua maioria, entrar na escola a partir dos cinco anos de idade, passar dois ou três anos pelo ciclo de alfabetização conosco, e hoje estão estudando as últimas séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha da faixa etária de nove a onze anos de idade - situa a proposta numa perspectiva de ouvir crianças maiores que têm uma vivência da educação infantil, e estão vivendo o ensino fundamental. Tencionamos trabalhar tanto com narrativas orais, quanto com narrativas escritas, por isso optamos por desenvolver o trabalho com crianças maiores que, de modo geral, tendem a ter mais familiaridade com o universo da língua escrita.

As rodas de conversa serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Colocaremos a disposição das crianças recursos lúdicos durante as rodas de conversa, bem como recursos de registro como papel e lápis. Nossa intenção é refletir sobre como as crianças vivenciam a escola, como falam, o que dizem da escola rural situada no interior do RN, a partir de suas vozes.

Para condução das rodas de conversa temos como inspiração o protocolo criado e utilizado por Passeggi et alii (2018), o qual consistiu em criar um fantoche para iniciar o contato com as crianças. A ideia é que as crianças contem suas vivências com a escola para o fantoche, o protocolo também possui um texto comum para iniciar, desenvolver e concluir as rodas de conversa. Coêlho (2019) realizou recentemente pesquisa com narrativas de crianças da educação infantil, tendo como opção metodológica as rodas de conversa com inspirações no protocolo criado por Passeggi et alii (2018). Durante as rodas de conversa utilizou como estratégia o uso do desenho das crianças que foi posteriormente explorado em diálogos narrativos individuais. Além da utilização de um celular para gravar o áudio das narrativas das crianças foi necessário também utilizar um diário de campo para registrar as narrativas não verbalizadas pelas crianças, como gestos e silêncios.

Concordamos com Josso (2020), quando não afirma que o paradigma biográfico resolva todos os problemas, mas é uma contribuição relevante e significativa para ter uma atitude ativa na vida da comunidade que leva em consideração as interdependências.

Como proposta de análise pretendemos trabalhar os dados produzidos à luz da abordagem compreensiva-interpretativa de Paul Ricoeur (2009). Esta perspectiva de análise busca apreender regularidades e irregularidades das narrativas orais e escritas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa e da formação, considerando, nesse processo, “a singularidade das histórias e das experiências existentes nas narrativas individuais e coletivas” (SOUZA, 2014, p. 43).

2. Pesquisas com crianças: avanços e desafios epistemológicos

Meu Deus, me dá cinco anos, me cura de ser grande...

Rubem Alves

A infância é uma fase da vida cheia de encantamento, fantasia, desafios, aprendizagens, olhares curiosos e atentos para as minúcias que, por vezes, passam despercebidas ao olhar de um adulto. A crônica *Meu Deus me cura de ser grande*, de Rubem Alves, ativa em nós memórias de cheiros, cores, gostos dessa fase de nossa vida, de modo saudoso, mas também de forma a problematizar, implicitamente, questões como: quando deixamos de ser criança? Quais coisas acabamos “desaprendendo”, quando nos tornamos adultos? Por que precisamos esquecer coisas de criança, para nos tornamos adultos?

Passeggi et alii (2018), versam sobre o mundo da escola e a trajetória de “apagamento” que reverbera por meio dessa instituição. Segundo as autoras, as pesquisas realizadas na França, com pessoas entre 40 e 80 anos de idade, sinalizam o quanto a escolaridade – com seus aspectos agradáveis e traumatizantes – está prestes a ressurgir a qualquer idade. De modo que, acessando suas memórias da infância, cada adulto escolarizado “pode perceber [...] foram se transformando em relíquias as recordações singulares de sua trajetória na escola” (PASSEGGI et alii 2018, p. 60).

Como se na medida em que crescêssemos, fôssemos nos enquadrando em um perfil de aluno, engessado. O que é paradoxal, no entanto, de acordo com as autoras, é que apesar de estudos e pesquisas confirmarem a importância do brincar para a criança; sabemos o quanto vão se tornando cada vez mais raros momentos de ludicidade na escola.

A curiosidade genuína da criança a impulsiona a descobrir o mundo por si mesma, a experienciá-lo e descrevê-lo do seu jeito; sendo capaz de narrar, desde cedo, como sente e percebe as vivências, a partir do repertório social que constrói nas interações sociais com seus pares. Entre os pesquisadores que estudam a infância, é consenso que as investigações sobre a centralidade da criança como sujeito de direitos, é um campo extremamente novo. Os estudos de Passeggi et alii (2014), Passeggi et alii (2018), Souza e Coêlho (2018), Kramer (2002) apontam pesquisas que garantam compreender a criança em uma inteireza de seu pensamento, movimentos, ação, emoção, “reconhecendo suas formas de ver e representar o mundo da vida como modos legítimos que assegurem processos de investigação científica” Passeggi et alii (2018, p. 45) são novos e necessários.

Nesse sentido, no texto *Desafios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica com crianças* Passeggi et alii (2018,.) ambicionam contribuir, por um lado, para ampliar o repertório de práticas de investigação e de análise da “voz da criança” e,

Por outro lado, para o debate conduzido nas pesquisas *com crianças* acerca da práxis pedagógica com vista à formação de professores da infância e à construção e legitimação de políticas públicas para instituições de acolhimento da criança, de modo que assegurem o seu direito na definição de tais políticas e decisões para o seu acolhimento nas instituições à ela destinadas (PASSEGGI et alii 2018, p. 47).

O propósito das pesquisadoras é partilhar modos de abordagem e de interpretação, ancorados em princípios e métodos da pesquisa (auto)biográfica em Educação com entradas em correntes da Psicologia, que icxatrabalham com narrativas. Apresentam o quadro teórico e metodológico da pesquisa narrativa e reflexividade autobiográfica, admitindo que, pela reflexividade autobiográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar tanto como espectador, quanto como personagem do evento narrado; “como pensador e como objeto pensado; enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo” (Ibid, p. 51).

Essa relação dialógica entre o *ser* e a *representação de si* que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, adolescente, ou adulto “um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas grafias” (Ibid, p. 51).

Discutem a biografização, como central do ponto de vista teórico e epistemológico, pois se admite como princípio que o “humano apreende e vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida” (DELORY-MOMBGERGER, apud, PASSEGGI, et alii, p. 52).

Nessa perspectiva, as autoras, entendem como hipótese que a consciência de si emerge na atividade de biografização, no momento mesmo em que a criança conta o que lhe acontece. Assim, esse processo “de conhecimento de si mediante o ato de narrar” (PASSEGGI et alii, 2018, p. 53) foi um dos argumentos utilizado pelas pesquisadoras, para formular riscos e benefícios da pesquisa para as crianças que participaram do projeto, como parte da preocupação com a ética na pesquisa.

Sobre os achados da pesquisa em andamento, salientam que o diálogo com as novas gerações é prejudicado por uma percepção da infância construída em torno do que a criança “ainda” não possui. Essa visão dificulta o diálogo e a reflexão pelo que a criança “já” possui. “Apesar de se observar em cada vez mais as habilidades da criança desde o seu segundo ano de vida com o mundo digital, custa reconhecer [...] que a criança pequena tem experiências e que é capaz de refletir sobre elas” (Ibid, p. 70). Esta é uma das principais conclusões das autoras e motivação a continuar a fazer da narrativa objeto de estudo e instrumento potencialmente rico para os estudos da criança e das escolas da infância.

Diante dessas discussões, nosso projeto de tese tem sua relevância ao propor investigação de narrativas de crianças, por vezes silenciadas, sobre si mesmas, sua infância, aprendizagens, como veem a escola e se constituem narrativamente no mundo. Tencionamos, assim, possibilitar um espaço propício para a escuta sensível dessas crianças, o biografar, narrar, expressar, experienciar, contribuir para sua autoformação, com base nas provocações e construções da pesquisa *com* crianças, e não apenas, sobre as crianças. Sabemos que pesquisar nessa perspectiva não é tarefa simplista, requer rigor, ética e sensibilidade, no entanto, é uma abordagem necessária, quando entendemos a necessidade de uma educação pública mais humanizada e humanizante, do que a que temos hoje em nossas escolas.

Além disso, os povos de comunidades rurais e as crianças que estudam em salas de aula multisseriadas têm o direito de ter suas histórias narradas, registradas, valorizadas, sair da margem, de um lugar menos valorizado, menos visto. Quiçá contribuir com as

discussões e desenvolvimento de políticas locais, regionais e nacionais para a valorização das infâncias e ruralidades, em suas diversidades e singularidades.

3 Ruralidades: concepções epistemológicas e históricas

Para iniciar as discussões referentes à escola rural e suas especificidades, entendemos ser profícuo e necessário empreendermos um debate sobre o que entendemos por ruralidades, e “sobre a importância do lugar, especialmente os espaços rurais, para a formação do sujeito e de sua visão de mundo” (SOUZA et alii. 2017, p.19).

Mais especificamente, Souza et alii (2017, p. 20) defendem que as ruralidades são as maneiras de viver o rural e variam, “conforme o contexto do sujeito, à medida que o processo social – conteúdos, heranças, valores, hábitos, experiências, relações e ações – existente e experienciado em cada contexto rural, vai produzir nos sujeitos identidades e representações sociais específicas”.

Nesse sentido não se pode falar de ruralidade em geral; ela se expressa de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos. (CARNEIRO, 1998). Nessa perspectiva, destaca-se, nos últimos anos, a importância dos estudos referentes às ruralidades, sobretudo aqueles relacionados ao campo educacional, tendo em vista o necessário reconhecimento e a valorização da identidade e das especificidades dos alunos rurais, especialmente pela escola urbana, à medida que se torna preciso integrar escola e vida, utilizando a trajetória vivencial dos alunos para a compreensão dos processos de aprendizagem e de significação de si e do mundo. Sobre a compreensão do rural e o estudo das ruralidades, Souza (2012) discute que

[...] há ainda a convicção de que, partindo de suas especificidades, se pode avançar na compreensão de processos educacionais mais gerais, na perspectiva de apreender como se configuram os sujeitos, os espaços, as práticas e as instituições, entendidas como lugares de aprendizagem, enfocando-se o papel da escola e das ações educacionais na biografização destes sujeitos [...]. (SOUZA, 2012, p. 19).

Bernadelli (apud, Souza et alii, 2017), seguindo essa linha de pensamento, também discute que os estudos e as questões relativas aos conceitos e critérios de entendimento sobre determinadas realidades, sobretudo no caso específico do rural e suas ruralidades, podem contribuir para o surgimento de propostas mais apropriadas para o planejamento e as políticas públicas em diversos setores, especialmente para o campo educacional.

A relação direta com o contexto de vida e a percepção da produção do lugar pelos sujeitos têm a ver com o modo como ontologicamente compreendemos o mundo rural e a constituição dos sujeitos que habitam tal espaço. Ao que nos parece, há uma produção do ser que se elabora nesse espaço, ao mesmo tempo também que este lugar é produzido pelos seus atores. Assim sendo, essa dimensão entre sujeito e lugar pode inspirar outras formas de produzir educação, mobilizando modos mais significativos de ensinar e aprender em contextos de ruralidades (SOUZA et alii, 2017).

É pertinente, neste momento, salientar que os novos estudos sobre ruralidades têm possibilitado argumentar que falar do rural não significa referir-se apenas a um espaço geográfico,

Mas às relações que são desenvolvidas nesse espaço a partir de vários elementos, como pertencimentos, deslocamentos, posicionamentos e subjetividades. Portanto, as ruralidades são concebidas como uma construção social específica, “um modo de ser e um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico” (SOUZA et alii, 2017, p. 25).

Essa discussão sobre ruralidades/singularidades está presente nas pesquisas de Wanderley (apud, Souza et alii, 2017), para quem o rural deve ser compreendido como espaço singular, coletivo e com distintas especificidades. “Sendo assim, compreende-se ruralidade como uma construção que supera a concepção historicamente construída sobre o rural enquanto espaço marginalizado, um entorno inferiorizado, subalterno e dependente da cidade” (Souza et alii, 2017 p. 26). Desse modo, o rural é concebido como um espaço diversificado, embora apresente singularidades e especificidades; é o lugar onde acontece a vida em todas as suas dimensões.

3.1 - Trajetórias e políticas para educação do campo no Brasil

Parece-nos arriscado afirmar que existe um *Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil*. Segundo Antonio Munarim (2008), deveras, assumido pela sociedade como uma questão de conteúdo de interesse geral – um movimento orgânico – com certeza ainda não existe. Constatam-se, no entanto, sinais de um movimento nascente, de conteúdo político e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias.

Destacam como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo. Põe-se em conjunto a esses, pessoas de instituições públicas como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos; todavia, estes ainda são poucos e, menor ainda, é o número de docentes de escolas públicas a fazer militância em tal causa (MUNARIM, 2008, p. 58)

Dito de outro modo, segundo o autor, a sociedade brasileira não tem a questão agrária na devida importância. A visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial é amplamente hegemônica, inclusive nas organizações dos docentes. Conseqüentemente, a questão da educação dos povos rurais recebe menos atenção.

Souza, Orrico e Souza (2018) reconhecem a importância da discussão em torno dos processos de exclusão sofridos pelas populações rurais brasileiras, já que trazer à tona esse tema exige, a priori, o entendimento de que historicamente esses sujeitos padecem com a falta de políticas públicas que atendam aos seus interesses. Coadunam com Munarim (2008) quando afirmam que, na área educacional, prevaleceu sempre o abandono, o que tem obrigado, desde muito tempo, os estudantes dessas áreas a migrarem para a cidade, na busca de matrículas que lhes garantam a continuidade de seus estudos. Além disso, as escolas rurais têm sido marcadas pelo descaso, culminando na persistência dos altos índices de analfabetismo, de defasagem idade/série, de repetência e de evasão escolar com os quais os alunos/sujeitos da roça convivem desde sempre.

Nesse sentido os autores concordam que a “busca por uma educação referenciada e representativa da singularidade dos povos rurais, para além da mera compensação aos direitos historicamente negados, ganhou força nas duas últimas décadas” (SOUZA; ORRICO; SOUZA, 2018, p. 67) e a legislação, bem como as políticas públicas avançaram muito no sentido de contemplar as especificidades das escolas dessas áreas. O movimento em prol de uma educação do campo de qualidade nasce na luta por uma educação forjada com base na luta pela terra e por políticas públicas, empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo no Brasil, e consegue feitos importantes (MUNARIM, 2008).

Munarim (2008) destaca que não podemos descartar ou minimizar os sinais de engendramento de um movimento social e pedagógico por uma Educação do Campo, “isto é, um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada Educação Rural que, historicamente, tem sido usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo, além de ser excludente” (Ibid, p. 58). Nesse sentido,

trata-se de um movimento social que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas. A fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil.

No seu texto *trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil*, Munarim (2008), deixa claro ser pressuposto básico que os povos do campo não prescindem do direito à igualdade, na mesma medida que, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado. Assim, o autor objetiva nesse trabalho o intento de situar historicamente o momento do nascedouro e identificar outros momentos que, a seu critério, julga mais significativos da constituição dessa trama/trajetória da educação do campo no Brasil; propõe-se a traçar elementos de seu conteúdo sócio-pedagógico.

Em síntese, a educação escolar, nesse cenário histórico de constantes exclusões há de ser,

A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais, de trabalho e produção da existência. Lembro que são considerados *povos do campo* as populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios, ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida (MUNARIM, 2008, p. 59).

Tencionamos uma escola inclusiva, que propicie espaços de crescimento, expressão e autoria de identidades diversas. Escolas que perspectivem uma educação rural para além dos ditames do mercado, possibilitando a expressão de diferentes ruralidades e a formação de sujeitos autônomos.

Munarim (2008) entende a luta por uma educação do campo como um movimento sócio-político; no texto citado acima resume movimentos que considera importantes para entendermos as lutas, avanços e perspectivas da educação do campo no Brasil. Inicia destacando os meados dos anos 1990 como o momento histórico em que começou a nascer o que ele chama de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Iº ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, pode ser indicado como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. “*O Manifesto das Educadoras e*

Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento” (Ibidem, p. 59).

O autor aponta que, antes de tudo, é bom afirmar que a luta pela Reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. Neste sentido, diz ser oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida em que pode ser apontada como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. Nesse sentido, “As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem -terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo” (Ibid, p. 59).

Ao mesmo tempo, evidencia que estamos falando do mesmo contexto de amplas lutas do “Movimento Docente” no Brasil em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. Assim, no bojo desse movimento mais amplo pela educação pública criam-se condições favoráveis à renovação do conceito de Educação Rural. Na LDB, por exemplo, estabelecem-se obrigações ao Estado, bem como definição de responsabilidades dos demais sujeitos históricos como a família e a sociedade no que diz respeito à educação, que valem também para o rural. Igualmente, abre-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (Parecer nº 36/2001, CEB/CNE) (MUNARIM, 2008).

O autor destaca dois processos políticos importantes, com resultados diversos, que afetam a educação do Campo: o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo Congresso Nacional em 2001 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB n. 1, de abril de 2002. Munarim (2008) argumenta que, a grosso modo, o PNE constitui-se numa antipolítica pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente.

Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, ou por que são metas insuficientes, ou por que é o antípoda da qualidade por eles requerida. Aliás, a despeito de o Movimento de Educação do Campo, naquele contar com o apoio explícito da UNESCO que, no plano internacional elabora proposições de políticas educacionais às nações que a compõem, o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que sempre embasaram as políticas educacionais brasileiras (MUNARIM, 2008, p. 62).

Já a elaboração das Diretrizes Operacionais, segundo o autor, significou um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados.

Souza et alii (2017) pontua que, além da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002), outras conquistas podem ser citadas, dentre elas a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) em 2004, a promulgação do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e também a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Nesse sentido, é inegável que estes se tratam de avanços valiosos, porém muitas conquistas ainda precisam ser operacionalizadas.

É preciso destacar que consideramos ser de grande importância e legitimidade as pesquisas e os embates políticos e sociais no âmbito do Movimento Nacional da Educação do Campo, os quais propiciaram maior visibilidade às questões e aos problemas ligados à escola do campo e seus sujeitos, ocasionando, assim, mudanças nas leis, nas ações governamentais e, principalmente, impondo novas questões, debates e pesquisas sobre o tema nos meios acadêmicos. Porém, ressaltamos a opção teórica e política deste trabalho e do nosso Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), pelos estudos relativos ao rural e as diversas ruralidades construídas e vivenciadas nesses territórios, que fundamentam a formação dos espaços, dos sujeitos e de sua percepção de si e de mundo. Nesse sentido, nossos estudos tratam das ruralidades, aliando discussões sobre os sujeitos rurais, práticas escolares e os territórios, para, dessa forma, buscar compreender o processo de biografização dos sujeitos que residem, estudam e trabalham em áreas rurais (SOUZA, 2011; 2012).

4, Considerações finais

Diante das discussões empreendidas durante este texto, entendemos ser interessante refletir neste espaço, sobre o poder auto(trans)formador das abordagens biográficas em educação. Nesse sentido, as abordagens biográficas em educação têm como pressuposto comum o poder transformador da ação de narrar a experiência vivida. De modo que a reflexividade narrativa propicia à pessoa que narra a possibilidade de dar sentido ao que antes não tinha e, por conseguinte, reconstruir outra versão de si e de sua

formação, versão que é provisória. Narrar as próprias experiências e aprender com a história das experiências de outrem, fazem parte de nossa humanidade. De modo que a privação da narrativa de si nos destitui de nossa humanidade (PASSEGGI, 2021).

Desta feita, temos buscado refletir e problematizar o paradigma autobiográfico e a escrita de si como formativa e formadora; constituímos-nos com a intervenção do outro, e ao mesmo tempo nos refazemos quando narramos vivências, experiências; quando escutamos sensivelmente o outro, que é diferente de nós. Essa busca tenciona novas posturas de humanismo em processo e devir, tendo em vista que o paradigma autobiográfico se opõe ao paradigma sob o qual, de modo geral, crescemos em nosso país; um paradigma sem sujeito, atemporal, ahistórico, abiográfico, em que não tínhamos voz, história ou poder.

Tencionamos com esta pesquisa investigar como as crianças vivenciam a escola rural multisseriada, como falam, o que dizem da escola, com base em suas vozes. Nesse sentido, identificar elementos importantes de sua formação e autoformação, bem como apontar elementos das escolas rurais que temos. Quiçá possibilitar ampliação do debate em nível local/municipal sobre as necessidades e particularidades das escolas rurais, tendo em vista os sujeitos que estão na escola (crianças, professores, gestores). Precisamos ampliar os debates sobre processos de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas, políticas educacionais, políticas curriculares e de formação de professores para a educação do campo. O município de Mossoró/RN dispõe de um número expressivo de escolas rurais, no entanto, não desenvolve um trabalho que considere as especificidades desses espaços.

Referências

Alves, Rubem. A grande arte de ser feliz. 1. ed. 8ª reimpressão – São Paulo: Planeta, 2014.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Haveria uma antropologia infantil na modernidade? Revista Educação em Questão, Natal, v. 36, n. 22, p. 74-113, set/dez. 2009.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e o seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11 – 30; 2002.
- CARNEIRO, M. J. **Ruralidade: novas identidades em construção**. Estudos Sociedade e Agricultura, p. 53-75, out. 1998. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/135/131>>. Acesso em: 08 agos. 2022.
- COELHO, Patrícia Júlia Souza; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas de crianças sobre a escola rural: experiências e aprendizagens**. In: Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares/ organizadores Maria da Conceição Passegi... [et.al.]. – Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 219-240
- COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA**. 2019, Bahia: Salvador. Tese (Doutorado). 333 páginas.
- JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- KRAMER, SONIA. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez., 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOSSORÓ. Lei nº 3677, de 30 de novembro de 2018. Institui a Política Municipal de Educação do Campo no âmbito da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Rio Grande do Norte, 30 nov. 2018. Seção 1, p. 1.
- MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v.33, n.1, p.57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 05 agos. 2022.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica**. *Revista Educação*, UFSM, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et alii. **Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças**. In: Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares/ organizadores Maria da Conceição Passegi [et.alii.]. – Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 45-72

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. Porto Alegre; **Educação**, v. 34, n. 2, 147-156, mai./ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org). **Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador**. Práxis educacional (ONLINE), v. 17, p. 1-21, 2021.

RICOUER, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

RODRIGUES, Érica Renata Clemente. **Escrita de si: teorizando o vivido**. In: V (IN)FORMACCE - Colóquio de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Currículo e Formação, 2018, Salvador/BA. Disponível em: <<http://www.informacce.faced.ufba.br/modulos/submissao/Upload-429/106648.pdf>> Acesso em 13/04/2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, p. 39-50, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB – DEDC I, v. 20, n.36, jul./dez. 2011, p. 15-18.

_____. **A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-28.

SOUZA, Elizeu Clementino de et. al. **Escola rural: diferenças e cotidiano escolar**. Salvador: EDUFBA, Caderno temático, v. 2, 2017. 103 p.

SOUZA Elizeu Clementino de; ORRICO, Nanci Rodrigues; SOUZA, Hanilton Ribeiro de. Juventudes rurais, narrativas e rito de passagem: por uma educação para além dos ditames do mercado de trabalho. **Debates em educação**, Alagoas, v.10. nº 20, Jan./Abr. 2018, p. 64-82.