



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC**

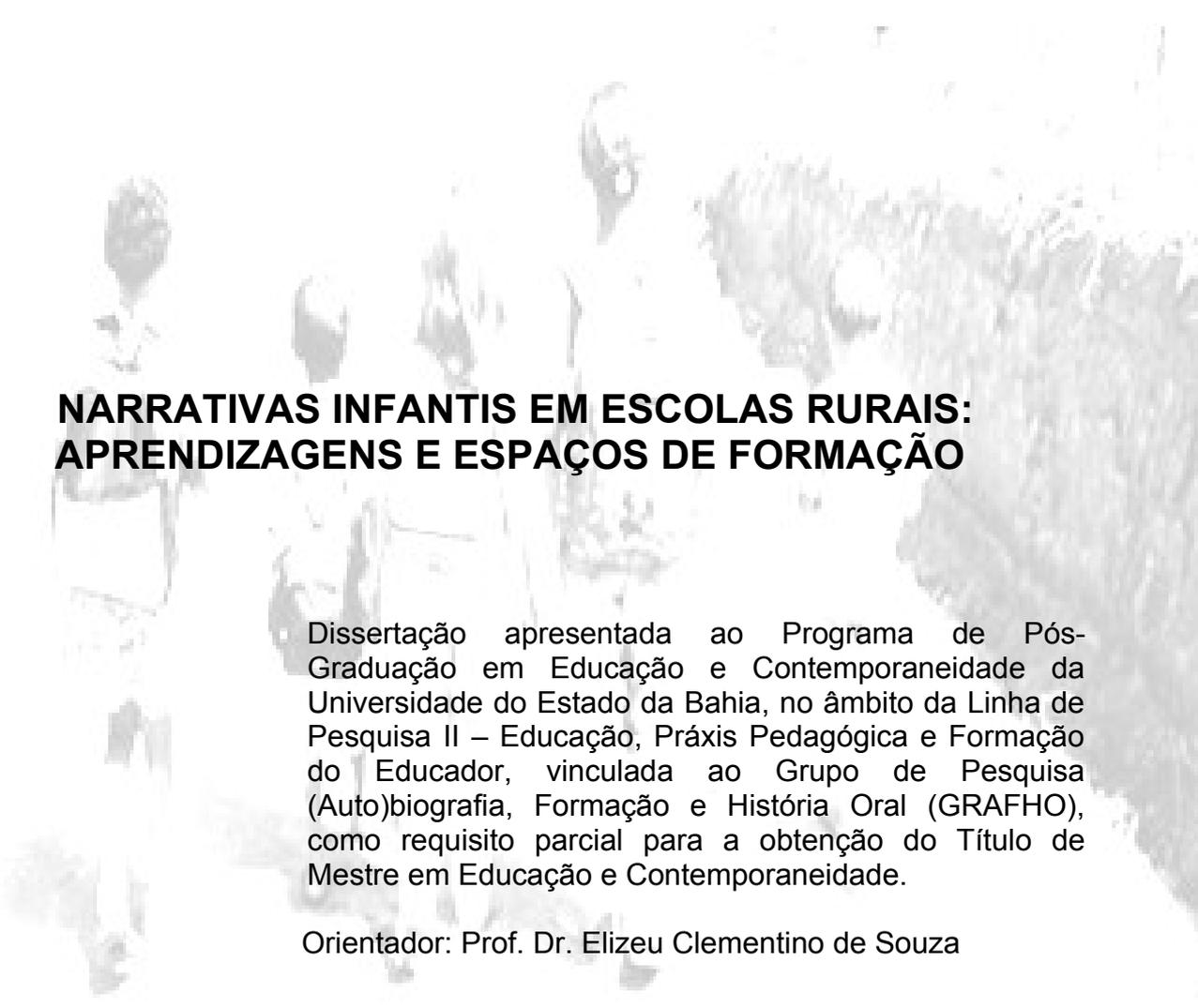


**NARRATIVAS INFANTIS EM ESCOLAS RURAIS:  
APRENDIZAGENS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO**

**NATALINA ASSIS DE CARVALHO**

**SALVADOR-BA  
2015**

**NATALINA ASSIS DE CARVALHO**



**NARRATIVAS INFANTIS EM ESCOLAS RURAIS:  
APRENDIZAGENS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO**

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), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR- BA  
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Carvalho, Natalina Assis de  
Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação / Natalina Assis de Carvalho. - Salvador, 2015.  
164f.

Orientador: Elizeu Clementino de Souza

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2015.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. 1. Educação rural - Brasil. 2. Escolas rurais - Bahia. 3. Crianças - Livros e leitura. 4. Aprendizagem. I. Souza, Elizeu Clementino de. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 370.193

## FOLHA DE APROVAÇÃO

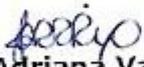
**NARRATIVAS INFANTIS EM ESCOLAS RURAIS: aprendizagens e espaços de formação**

**NATALINA ASSIS DE CARVALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 16 de abril de 2015 como requisito parcial para obtenção do Título 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

  
Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRGN  
Doutorado em Linguística Geral  
Université Paul Valéry Montpellier 3, França

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

*A vida só é possível reinventada.  
Anda o sol pelas campinas e  
passei a mão dourada pelas águas, pelas folhas.  
Ah! tudo bolhas. Mas a vida, a vida, a vida,  
a vida só é possível reinventada.  
(MEIRELES, 1979, p. 24)*

A **Deus** primeiramente pela vida.  
A meus pais, **Armando e Joelita**,  
pelo apoio e amor incondicional, vocês são  
a razão dessa minha força;  
a **Clarissa e Ariane**, irmãs com quem divido  
sonhos, histórias e ideais.

## **AGRADECIMENTOS**

Há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre. Por isso, gostaria de agradecer a Deus, por abrilhantar a minha vida, proteger-me e nunca desamparar-me nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Joelita e Armando, meus maiores amores e exemplos de vida, essa vitória também é de vocês. A minhas irmãs, Clarissa, pela companhia e força, e Ariane, por compreender minhas ausências, amo vocês. A Everton, pelo carinho, compreensão e por estar por perto quando mais precisei.

Ao meu orientador, Elizeu Clementino de Souza, por todos os ensinamentos, pelo acolhimento e orientação durante este processo. Pelo afeto, generosidade e contribuições em minhas trajetórias pessoais e profissional. Obrigada pela atenção e o cuidado.

À professora Verbena, pelo acolhimento no início do Mestrado.

A Cristina D'Ávila, meus agradecimentos durante o processo de orientação do Tirocínio Docente. Agradeço, pelos ensinamentos, além da amizade partilhada.

À banca examinadora: Jane Adriana e Conceição Passeggi, pela amizade e contribuição nesse processo.

Ao Grupo de pesquisa, Autobiografia, Formação e História oral (GRAFHO), pela oportunidade de ampliar os meus conhecimentos e os trabalhos desempenhados. Agradeço também aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDuC, em especial a Nilma, Sandra e Sônia.

Às amigas construídas no Mestrado em Educação, Jussara, Ana Cristina, Simone, Maximiano, Mariana, Arlete, Fúlvia, Ana Sueli, Neurilene, Fábio, Susiara, Sara, Núbia, Rita, entre outros colegas.

A minha turma do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, em especial aos amigos que ganhei nesse processo, Silvano, Rosiane e Patrícia, vocês ficarão marcados na minha história.

À Secretaria Municipal de Educação de Ipirá Bahia, pela confiança e acolhimento. Em especial, à coordenadora da educação rural do município, Roseane

Pinto, e à Secretária de Educação, Ramistela. Também às coordenadoras das classes multisseriadas.

A todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram no desenvolvimento deste trabalho, sintam-se abraçados e recebam a minha gratidão, sempre!

CARVALHO, Natalina Assis de. **Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação.** 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015.

## RESUMO

A pesquisa objetivou analisar narrativas de crianças rurais, com o intuito de conhecer a vida no meio rural, como aprendem, quais sentidos são atribuídos ao espaço e à escola rural, ao narrarem suas experiências sobre a escola e a vida. A metodologia, de cunho qualitativo, ancora-se nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas de crianças rurais. Foram utilizados, como instrumentos de recolha de dados, entrevistas narrativas, rodas de conversa e observações, a fim de compreender as experiências expressas nas narrativas das crianças. Os colaboradores da pesquisa foram oito crianças, sendo quatro meninas e quatro meninos, com idade entre oito e doze anos, do município de Ipirá, localizado no Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, no semiárido baiano. O estudo destaca potencialidades da pesquisa (auto)biográfica com crianças em contexto rural, a partir do movimento de compreensão das narrativas de crianças rurais, revelando que as brincadeiras e o trabalho na roça fazem parte de sua vida cotidiana. A pesquisa investiga, ainda, como acontecem as aprendizagens em classes multisseriadas, revelando o ensino e a maneira como aprendem, bem como reflexões sobre o espaço em que vivem, como produtores da vida diária, com implicações diretas no contexto rural. O trabalho evidencia a emergência de estudos sobre e com a criança que vive no espaço rural, tendo em vista a visibilização da criança como sujeito de direitos, ao discutir questões da infância brasileira, considerando a criança como um sujeito ativo no mundo, ao destacar seu papel na compreensão das múltiplas questões da/sobre a escola. As experiências narradas revelam também que o significado que cada criança confere ao trabalho na roça, às brincadeiras na roça e ao modo de se relacionarem e situarem no mundo estão relacionadas à cultura daquele espaço. As narrativas são significativas para a apreensão de aspectos relacionados à construção da identidade da criança do meio rural, ajudando-a a configurar os saberes que estruturam as aprendizagens nas classes multisseriadas.

**Palavras-chave:** Escola rural. Pesquisa (auto)biográfica. Narrativas infantis. Infância rural.

CARVALHO, Natalina Assis de. **Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015.

## ABSTRACT

The study aimed to analyze narratives of rural children With a view to getting to know the rural life, how they learn, which meanings are assigned to the area and to the rural school, when narrating their experiences about school and life. The methodology of qualitative character is anchored on the principles theoretical-methodological research (auto)biographical, with emphasis on narratives of rural children. Were used as instruments for data collection: interviews narratives, wheels of conversation and comments participants, in order to understand the experiences expressed in the narratives of children. The contributors to the survey were eight children, four girls and four boys aged between eight and twelve years, the municipality of Ipirá, located in the Territory of Identity of the Basin do Jacuípe, in semi-arid baiano. In this way, the study highlights potential of research (auto)biographical with children in rural context, from the movement to understand the narratives of rural children, revealing that the jokes and the work in rubbing are part of their daily lives. The research investigates, still, as happen the learning in year classes revealing the teaching and the way in which they learn, as well as reflections on the area that they live as producer of daily life with direct implications in rural context. The work highlights the emergence of studies on and with the child who lives in rural areas and the visualization of the child as a subject of rights, to discuss issues on the Brazilian children, whereas the child as an active subject in the world, to highlight its role in the understanding of the many issues of/about the school. The narrated experiences also show that the meaning that each child brings about the work of the countryside, the jokes in rubbing and his way of relating and lie in the world are related to the culture of that area. The narratives are significant for seizure of aspects related to the construction of the identity of the child in the rural environment, helping them to set up the knowledge that structure learning in year classes.

**Keywords:** Rural School. Research (auto)biographical Sketch. Children Narratives. Rural Childhood.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, município de Ipirá-BA	64
<b>Figura 2</b> – Núcleo Escola Rural Padre Moisés	68
<b>Figura 3</b> – Núcleo Escola Rural Padre Moisés	68
<b>Figura 4</b> – Núcleo Escola Rural Padre Moisés	68
<b>Figura 5</b> – Núcleo Escola Rural Padre Moisés	68
<b>Figura 6</b> – Anexo das Classes Multisseriadas	69
<b>Figura 7</b> – Anexo das Classes Multisseriadas	69
<b>Figura 8</b> – Anexo das Classes Multisseriadas	69
<b>Figura 9</b> – Anexo das Classes Multisseriadas	69

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Número de escolas rurais do Povoado da Conceição	66
<b>Quadro 2</b> – Perfil biográfico das crianças colaboradoras da pesquisa	73

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECA – Estatuto da Criança e da Adolescência

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

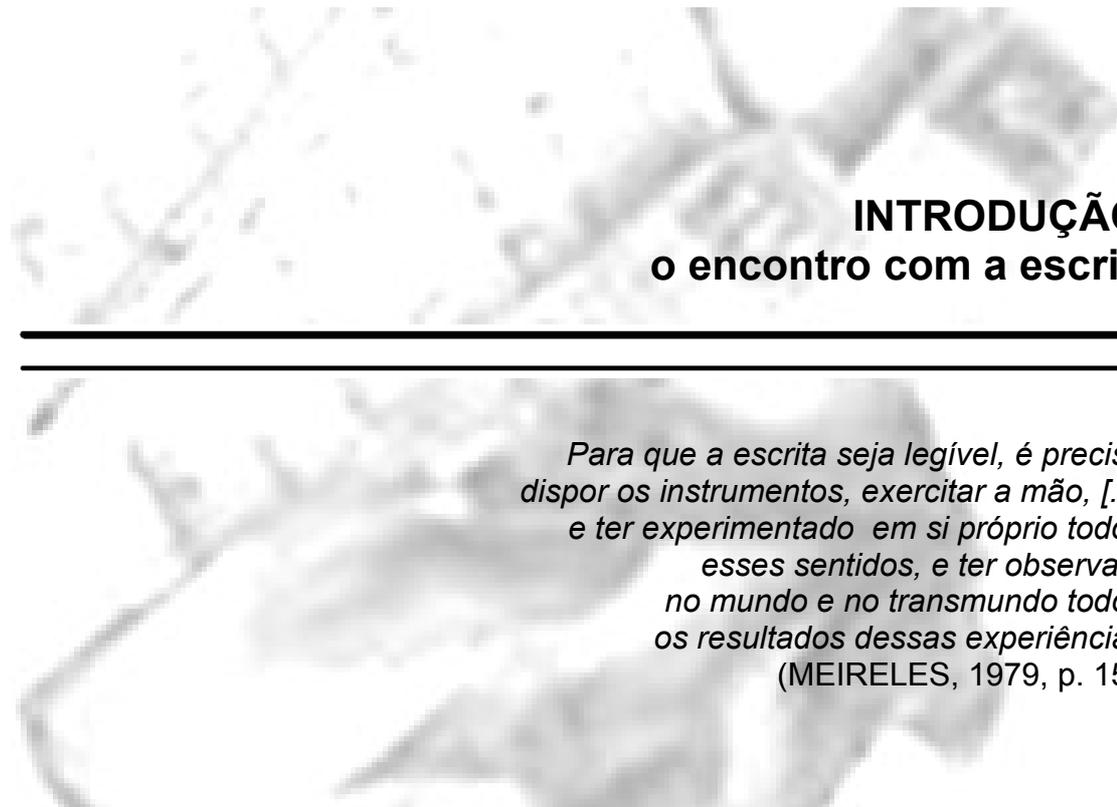
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: o encontro com a escrita</b>	15
<b>I – TRAJETÓRIAS E APRENDIZAGENS: implicações de uma história ao interesse de pesquisa</b>	26
1.1 Tecendo a vida no espaço rural e urbano: memórias de uma infância	27
1.2 Meandros percorridos na universidade: relatos de formação	31
1.3 O olhar que orientou e seduziu: pesquisa com crianças em território rural	39
<b>II – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: sobre opções, contextos e percursos investigativos</b>	46
2.1 Pesquisa (auto)biográfica: opções metodológicas	47
2.2 Método (auto)biográfico: potencialidades das narrativas de crianças	52
2.3 Interfaces da pesquisa: entrevista narrativa	57
2.4 Fotografando o cenário da pesquisa: escolas rurais e classes multisseriadas	62
2.5 Protagonistas em cena: crianças do meio rural	71
<b>III – ESCOLA RURAL, MULTISSERIAÇÃO E INFÂNCIA RURAL: diálogos possíveis</b>	75
3.1 O rural e o urbano: lugares de sentidos e vivências	76
3.2 Escola rural e multisseriada: desafios e superação	81
3.3 Concepções históricas e pesquisa científica com crianças	88
<b>IV – NARRATIVAS INFANTIS EM ESCOLAS RURAIS: o que dizem as crianças de classes multisseriadas</b>	97
4.1 A infância no meio rural: brincadeiras e aprendizagens	98
4.2 O trabalho e a escola no meio rural	108
4.3 As aprendizagens em escolas multisseriadas: o que as crianças narram	114
4.4 As crianças e suas percepções sobre o espaço rural	132
<b>CONCLUSÕES DE UMA ESCRITA: abrindo pistas</b>	142
<b>REFERÊNCIAS</b>	148
<b>APÊNDICES</b>	157
<b>ANEXOS</b>	161



## **INTRODUÇÃO: o encontro com a escrita**

---

---

*Para que a escrita seja legível, é preciso  
dispor os instrumentos, exercitar a mão, [...] e ter experimentado em si próprio todos  
esses sentidos, e ter observado  
no mundo e no transmundo todos  
os resultados dessas experiências.  
(MEIRELES, 1979, p. 154)*

Ao me envolver na escrita desta dissertação, percebo que é preciso escrever da mesma forma como se caminha para alcançar um desejo. Um sonho ligado pelas vivências e experiências jamais pode ser perdido, bem como esta escrita carece ser tecida para a concretização dos objetivos almejados. Deste modo, inspirada no que Meireles (1979) apresenta sobre a legitimação da escrita, a partir do experimentar e do sentir, é que faço menção a estes escritos, pensando em minhas trajetórias e percursos de vida-profissão-formação, como condicionantes para que este trabalho fosse materializado.

Partindo desse pressuposto, compreendo que escrever é uma aventura e precisa ser movida pela leveza e originalidade do autor, para ser compartilhada com o leitor. A obra de Meireles (1979) nos brinda, quando fala sobre a escrita, pois é uma qualidade da poetisa mostrar que a escrita é resultado de experiências e de sentidos que construímos no mundo. Além do mais, Meireles (1979) trata da inspiração da escrita, quando se escreve para crianças e adultos, contemplando principalmente a alma infantil, tendo em vista as aprendizagens do mundo da infância.

O interesse pela presente pesquisa implica-se a minha história de vida, tendo em vista as relações construídas na iniciação científica, vinculada às ações do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO<sup>1</sup>/PPGEduC/UNEB, e, atualmente, ao *Projeto Multisseriação e Trabalho Docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*,<sup>2</sup> coordenado pelo professor Dr. Elizeu Clementino de Souza, meu professor orientador na iniciação científica. Essa experiência, ainda que inicial, foi bastante significativa para minha inserção no universo da pesquisa, o que possibilitou o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso: “As narrativas autobiográficas de professores da zona rural de Baixa Grande-BA”. Deste modo, a formação inicial possibilitou estudos sobre a

---

<sup>1</sup> GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – integra a base de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB).

<sup>2</sup> Projeto coordenado pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB. Edital 028/2012, inovação em práticas educativas nas escolas públicas na Bahia. O Projeto busca investigar questões teórico-metodológicas, numa perspectiva colaborativa, vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente e o cotidiano escolar.

educação rural, a pesquisa (auto)biográfica e a formação docente, condicionantes, assim, da ampliação e continuidade de trabalhos nesta vertente.

Esta motivação está diretamente atrelada à continuidade de meus estudos, ainda na Universidade do Estado da Bahia, na Especialização em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural, onde ainda retomo estudos na vertente da educação rural. Além disso, com outras vivências neste espaço da Universidade, encontro novamente a motivação pela academia e retomo, na condição de Bolsista de Apoio Técnico de Nível Superior AT/NS-CNPq,<sup>3</sup> a continuidade no GRAFHO, onde transito desde a condição de pesquisadora da iniciação científica. A partir de então, como secretária do GRAFHO, pude crescer muito mais do que poderia esperar, devido às trocas empreendidas, tais como: os estudos no grupo de pesquisa, as disciplinas na condição de aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, e a participação em eventos e produções científicas vinculadas à temática. Tal inserção acadêmica possibilitou-me compreender que a formação acontece no grupo de pesquisa, nos eventos, em diversos âmbitos da universidade e fora dela, bem como pela responsabilidade que imprimimos a nossa formação, ao longo da vida. Nesse caminhar, parto do desejo e adoto princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, dos estudos voltados à educação rural e à multisseriação, a fim de ampliar reflexões sobre narrativas infantis em territórios rurais.

A partir de inquietações e desejos de aprofundar questões teóricas sobre a infância no espaço rural, emergiu a presente proposta de pesquisa, intitulada *“Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços de formação”*, tendo por objetivo analisar narrativas de crianças rurais, com o intuito de conhecer dimensões de suas vidas no meio rural, como aprendem e quais sentidos atribuem ao espaço e à escola rural.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, procurei considerar como as crianças reagem ao pedido de elaborar narrativas de suas vivências na escola, constatando que não havia resistência e que elas desejavam contar suas histórias. Nesse sentido, a pesquisa contribuiu para o fortalecimento da produção científica nessa área, na região Nordeste e, especialmente, no Estado da Bahia.

---

<sup>3</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Assim, o tema reveste-se de uma importância crucial nos dias atuais, a partir da constatação da ausência de bibliografia e de poucos trabalhos com crianças rurais. A análise das narrativas das crianças pode indicar pistas para a atuação dos(as) professores(as) de classes multisseriadas, que vislumbram um ensino de qualidade para crianças em escolas rurais.

O ato de pesquisar pressupõe a existência de questões e da busca por respostas, que nos levem a melhor compreender e conhecer o objeto de estudo. Nesse sentido, foram contempladas, na análise dos dados empíricos, as seguintes questões: o que narram as crianças sobre a vida e sobre a escola? Como aprendem nas classes multisseriadas? Quais sentidos atribuem ao espaço onde estudam? As crianças narraram suas vidas e a relação com a escola, apontaram também o espaço rural enquanto um lugar aprendente, além das aprendizagens realizadas nas classes multisseriadas. A escola e os modos como aprendem são elementos fundantes que aparecem nas narrativas das crianças rurais, tornando-se, assim, um foco deste trabalho.

Para tanto, o *locus* investigado foi o município de Ipirá-Bahia, onde pude escutar narrativas de oito crianças que vivem e estudam no meio rural, na condição de atores principais deste trabalho. Assim, a escolha do lugar ocorreu pelo fato de, constantemente, ter frequentado o espaço rural e por estabelecer relações de parentesco com parte de seus moradores e já fazer trabalhos neste espaço. Logo, a escolha da Escola Padre Moisés e seus anexos, situada no Povoado da Conceição, no município de Ipirá-Bahia, deu-se pelo grande número de crianças rurais e de classes multisseriadas.

A opção por trabalhar com narrativas de crianças rurais de classes multisseriadas, no município de Ipirá-Bahia, justifica-se por ser este lugar um espaço onde estabeleço relações de experiência de vida e da profissão. Nesse espaço, participei recentemente de um curso, vinculado ao Programa Despertar,<sup>4</sup> que está em fase de execução, com professores rurais que atuam em escolas seriadas e multisseriadas. Além do mais, exerci a docência na educação infantil e nas séries

---

<sup>4</sup> O Programa Despertar é uma iniciativa do Nordeste do Brasil, em colaboração com o SENAR, que contemplou, em 2013, o município de Ipirá e tem como proposta trabalhar a consciência ambiental na sala de aula, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, no meio rural, desenvolvendo os conceitos de respeito e preservação do Meio Ambiente, Ética e Cidadania, Saúde, Trabalho e Consumo. (Dados extraídos da Secretaria de Educação do Município de Ipirá – Bahia, 2014)

iniciais, no município de Baixa Grande-Bahia. Deste modo, visando compreender as várias questões que emergiram dessas experiências vivenciadas no espaço rural, busquei ampliar e contemplar parte dessas questões no presente trabalho.

Ressalto que, enquanto moradora de Baixa Grande, local investigado em minha monografia de conclusão de curso, experienciei também o contexto do município de Ipirá, localizado no semiárido baiano, no território de Identidade da Bacia do Jacuípe. A partir da inserção nesses espaços, constatei que em ambas as localidades há uma carência muito grande de estudos que contemplem a educação no meio rural e, principalmente, no que diz respeito à visibilidade das experiências de crianças do meio rural. Assim, por essas e outras razões, desenvolvo a presente proposta, buscando contribuir para as discussões e ampliar os estudos sobre a educação em espaço rural, a infância rural e a vida de crianças que estudam na roça.

Portanto, ao constituir este texto, parto das narrativas de crianças de escolas rurais multisseriadas, tendo em vista apreender singularidades e sentidos que são produzidos diariamente no cotidiano da escola rural, sobre a infância rural e as aprendizagens construídas a partir das experiências. Valorizar os conhecimentos da experiência narrada, do cotidiano escolar, pôde apontar para novas formas de aprendizagem.

Diante de tais considerações, esta dissertação tornou-se relevante, pelo fato de promover um estudo que contempla as narrativas de alunos rurais, no que diz respeito à vida em contexto rural, às aprendizagens no espaço escolar e aos sentidos atribuídos ao espaço e à escola rural.

Ao desvelar suas histórias, percebo que as crianças rurais precisam de uma educação de qualidade e condições necessárias para que ocorram seus processos de desenvolvimento e sua aprendizagem. É no diálogo com as crianças e alguns professores rurais que compreendi que a educação no meio rural padece de muitos problemas, dentre os quais se destacam: a falta de estrutura das escolas, a não identificação dos professores com o espaço rural, professores não especializados, o fracasso e a evasão escolar (CALDART, 2005). Além disso, os problemas frequentes, em especial na educação rural, são denunciados e ouvidos em sua grande maioria por professores e gestores do espaço escolar. Assim, muitos alunos

continuam “passivos”, em alguns momentos, na escola, pois algumas instituições e gestores não oferecem a oportunidade de dar a voz a estes sujeitos (CORSARO, 2011).

Nesse estudo, os termos rural e roça serão utilizados de forma alternada, pois se colocam conforme a identificação dos sujeitos que vivem no município de Ipirá e na região do Território da Bacia do Jacuípe. Diante disso, foi tecida uma discussão sobre o espaço em que os sujeitos vivem, bem como sobre a importância da escola rural, na constituição, disseminação e preservação dos valores e da identidade da comunidade.

Nas escolas rurais do município de Ipirá, pude encontrar modalidades de ensino seriado e multisseriado, assim, a opção de trabalhar com crianças de classes multisseriadas se dá por conta da cidade de Ipirá concentrar o maior número de escolas rurais e de classes multisseriadas do território da Bacia do Jacuípe (Secretaria de Educação do Município de Ipirá, 2014). Conforme Santos (2010), as classes multisseriadas configuram-se como uma realidade vigente no Estado da Bahia e têm sido uma realidade muito comum aos espaços rurais brasileiros.

Contudo, o espaço da escola rural é construído por muitos significados, pois é neste lugar que os sujeitos vivenciam conflitos e alegrias, que aos poucos vão ganhando valor afetivo. De certo modo, os tempos da escola rural diferenciam-se muitas vezes daqueles da escola urbana, pois a escola do meio rural convive com diferentes temporalidades, marcadas pelos momentos da colheita, de aprendizagem e dos professores, que saem da zona urbana e são designados para exercer sua profissão no espaço rural.

A escola é considerada o espaço privilegiado da aprendizagem, um espaço de cultura e de criação, que resulta dos desafios da vida, enfim, um espaço fertilizado pelo novo e o singular (CAVALCANTI, 2005). O espaço é compreendido neste trabalho como um lugar em movimento, onde há a produção da vida de crianças.

Estudos como os de Corsaro (2011) apontam para a necessidade de pesquisas voltadas à criança, já que conseguiu comprovar muito poucas produções sobre o tema, em suas investigações sobre a vida das crianças, colocando-as como seres importantes no mundo. Segundo Corsaro, “é particularmente importante a

ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente” (2011, p. 94-95). Assim, surge a necessidade de escutar crianças de escolas rurais multisseriadas, como protagonistas e sujeitos ativos do processo educacional.

Para tanto, busquei alcançar o objeto e os objetivos delimitados nesta investigação, além dos caminhos teórico-metodológicos. Deste modo, ancore-me em uma metodologia de cunho qualitativo, por se tratar de um processo de reflexão e análise das narrativas de crianças do meio rural. Sendo assim, aponto para a investigação qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1982), além do contato direto do pesquisador com o campo de investigação, estes destacam o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, como focos de atenção especial do pesquisador. Nesse sentido, o presente estudo foi definido como qualitativo, por entrar em contato com o espaço rural e pela atribuição de significados que este encontro oportuniza, levando em conta os significados do lugar e das crianças, sujeitos desta pesquisa.

Nesse movimento, tomo a abordagem (auto)biográfica como opção metodológica, visto que me permite, através das narrativas, entender os sentimentos e impressões das crianças rurais. Compreendo que, se a pesquisa biográfica é um “[...] meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente [...]” (JOSSO, 2010, p. 36). É uma abordagem que, de maneira direta, conhece o objeto de pesquisa, as subjetividades, além de ser passível de se estender a indivíduos de múltiplas idades, pois, como destaca Delory-Momberger, “[...] o biográfico está destinado a se tornar o vetor da ação educativa em todas as idades da vida” (2008, p. 22).

Contudo, a pesquisa (auto)biográfica, mediante as narrativas, apresentou um importante potencial para a compreensão dos sujeitos envolvidos na investigação. Ressalto que, neste trabalho, a pesquisa (auto)biográfica foi utilizada, não apenas como uma metodologia de trabalho, mas como um importante dispositivo de pesquisa, à medida que possibilitou apreender e revelar experiências narradas pelas crianças. Logo, algumas bases teóricas fundamentais foram

utilizadas para sustentar essa perspectiva, a exemplo de Souza (2006; 2012; 2014); Passeggi (2008; 2014); Bertaux (2010); Nóvoa e Finger (2010); Delory-Momberguer (; 2008); Montino (2008) e Cauvier (2008), que se dedicam aos estudos voltados para a pesquisa (auto)biográfica, seja no que se refere a questões epistemológicas, seja como prática de formação ou ainda pela ênfase em modos de utilização com sujeitos adultos, jovens, adolescentes e crianças.

Sendo assim, esta pesquisa oportunizou às crianças a construção de suas narrativas acerca de suas experiências na escola, como aprendem e veem o espaço onde moram, constituindo-se em um importante dispositivo para ampliar a compreensão da educação no espaço rural. Acredito, portanto, que a pesquisa (auto)biográfica tem o potencial da reflexividade, configurando-se como um método que possibilita o “conhecimento de si” (SOUZA, 2006) e de seus inventários pedagógicos, através da retrospectiva de acontecimentos e eventos que marcam as histórias de vida e os processos de formação dos sujeitos.

A partir desses pressupostos teóricos e metodológicos, delimitarei como instrumentos para a coleta de dados, a entrevista narrativa individual, as rodas de conversa e as observações. As entrevistas com as crianças foram realizadas com base em alguns eixos temáticos,<sup>5</sup> para que as mesmas pudessem narrar, sem inferências sobre a escola rural multisseriada.

A entrevista narrativa tornou-se importante, pois elegeu a contação de histórias de indivíduos, corroborando o que Jovchelovitch e Bauer (2002) apontam, quando observam que parece existir “[...] em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar: contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal” (2002, p. 91). Nesse sentido, a contação de histórias é natural do sujeito, por ser dotado de linguagem, a exemplo da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, como narradores que compartilham histórias. Para Jovchelovitch e Bauer, “[...] a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história” (2002, p. 110). Assim, fica claro que os sujeitos narram muitas

---

<sup>5</sup> Utilizei os seguintes eixos temáticos: a vida no espaço rural, o espaço em que vivem, a escola rural e a aprendizagem nas classes multisseriadas.

histórias, no entanto, preferem contar aquelas cuja realidade foi vivida, já que as histórias emergem a partir do que foi real para o sujeito que conta a sua vida.

As rodas de conversa foram também utilizadas, como outro dispositivo desta pesquisa, já que trabalhar com crianças exige preparação, construção de vínculos e momentos de socialização e partilha, centrados num exercício de escuta. Neste trabalho, as rodas de conversa aconteceram para que a pesquisadora e as crianças implicadas ao estudo mantivessem um maior grau de aproximação e confiabilidade, durante o período da pesquisa. Segundo Warschauer, “Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças [...]” (2001, p. 179). Assim, as rodas de conversa promovem, através das narrativas, a interação e a confiabilidade durante o processo de pesquisa.

As observações também se constituíram como um importante instrumento de recolha de dados e foram realizadas nas escolas rurais, no povoado da Conceição em Ipirá-Bahia, objetivando registrar aspectos da estrutura física, do cotidiano da escola, dos processos de aprendizagem e de interação entre as crianças, bem como o conhecimento prévio das crianças e o estabelecimento de laços de confiança entre os alunos e a pesquisadora. Acrescento algumas vantagens que foram percebidas pelo uso da observação em escolas rurais, pois este procedimento nos proporcionou uma experiência direta com as crianças e permitiu descobrir novos aspectos para a pesquisa.

Desse modo, esta dissertação resulta de todos os processos da investigação, estruturada em seções que se entrecruzam e se completam. Inicialmente, esta “Introdução: o encontro com a escrita” contextualiza e problematiza o objeto de pesquisa, demarca os objetivos, assim como aponta questões relacionadas às implicações do estudo e das escolhas na construção do objeto.

No primeiro capítulo, “Trajetórias e aprendizagens: implicações de uma história ao interesse de pesquisa”, apresento a minha trajetória de vida-formação, narrando processos formativos que se vinculam à origem e ao desenvolvimento deste trabalho. Através de minha história de vida, busquei revelar implicações com o

objeto de pesquisa, em narrativas, demarcando dimensões de minha vida-profissão-formação, pois acredito ser necessário olhar para si, para olhar o outro. Além disso, dialogo com alguns autores que subsidiam teoricamente a realização deste trabalho.

No segundo capítulo, “Caminhos metodológicos da pesquisa: sobre opções, contextos e percursos investigativos”, discorro sobre a escolha metodológica, sinalizando alguns cuidados, por se tratar de pesquisa com crianças. Descrevo aspectos teóricos da abordagem (auto)biográfica e seus desdobramentos, assim como revelo a potencialidade desta pesquisa, por se tratar de um método que permite ao sujeito refletir sobre suas experiências e sua fertilidade no trabalho com crianças no espaço rural. Detalho, ainda, a pertinência da utilização das narrativas (auto)biográficas, mediante a realização de observações, rodas de conversa e entrevistas narrativas. Também sinalizo para o cenário da pesquisa, contemplando o município de Ipirá e a escola rural investigada. Nesta fase do trabalho, sistematizo dados relacionados às rodas de conversa, às observações e à construção do perfil biográfico das crianças rurais, principais colaboradoras deste trabalho.

No terceiro capítulo, “Escola rural, Multisseriação, Infância rural: diálogos possíveis”, apresento uma discussão inicial sobre os conceitos de rural e urbano, pois este é o espaço em que os sujeitos vivem e onde a escola rural está instalada fixada. Discuto, ainda, aspectos históricos da educação rural, além de sistematizar questões sobre as classes multisseriadas, no espaço rural, sinalizando, assim, para alguns desafios e propostas de sua superação. Além disso, apresento concepções históricas de pesquisas científicas com crianças, apontando para questões sensíveis sobre/da infância, das várias infâncias, sobre a importância da criança no mundo em que vive, além da pesquisa com crianças, na contemporaneidade.

No quarto capítulo, “Narrativas infantis em escolas rurais: o que dizem as crianças de classes multisseriadas”, analiso, numa perspectiva compreensiva-interpretativa, conforme sistematizada por Souza (2014), as narrativas das crianças rurais, que contam a sua vida, com ênfase nas brincadeiras e no trabalho na roça, nas aprendizagens em classes multisseriadas, no espaço rural, além dos sentidos e significados atribuídos à escola. As crianças revelam, em suas narrativas, disposições sobre as brincadeiras e o trabalho na roça, bem como narram como

aprendem, nas classes multisseriadas, em contexto rural, demarcando as dificuldades deste processo e suas percepções do lugar, do espaço onde vivem.

Na seção final – “Conclusões de uma escrita: abrindo pistas” – apresento síntese da pesquisa, tecendo considerações a partir do objeto, e apontando, de modo reflexivo, as questões observadas e analisadas. A análise, a interpretação e a compreensão do conjunto de narrativas das crianças rurais que estudam em classes multisseriadas, bem como outros apontamentos que possibilitaram apreender os significados do brincar, do trabalhar e do aprender, por parte das crianças, em escolas rurais e suas vinculações ao espaço.

Quero salientar, portanto, que esta dissertação intenta contribuir para outras reflexões e discussões sobre crianças que vivem e estudam no meio rural, em classes multisseriadas e, também, colaborar com os estudiosos e pesquisadores que se interessam pela potencialidade da pesquisa (auto)biográfica e das narrativas, pelos estudos com as crianças e suas infâncias, além de cooperar para a área de estudos em educação rural no Brasil. Esta pesquisa busca dar visibilidade a narrativas de crianças em escolas rurais multisseriadas do semiárido baiano, no município de Ipirá-Bahia, bem como contribuir para a ampliação do campo de investigações sobre as infâncias, em territórios rurais, como o baiano e brasileiro.

**I. TRAJETÓRIAS E APRENDIZAGENS:  
implicações de uma história ao interesse de pesquisa**

---

---

*A dimensão formadora das experiências deixa  
marcas e imprime reflexões sobre o vivido.*  
(SOUZA, 2006, p. 15)

## 1.1 Tecendo a vida no espaço rural e urbano: memórias de uma infância

Nos rituais vividos, a partir da minha vida, começo a prestar a atenção em diferentes processos reflexivos que tomam como base meu percurso de vida e formação, e se estendem até as experiências profissionais. Assim, este trabalho esclarece a implicação desta temática a minha história de vida, com ênfase nas trajetórias e aprendizagens, presentes na infância, no processo de escolarização, na universidade e na profissão, entre outros lugares. É preciso demarcar que a escrita deve carregar o desejo do objeto, para que o leitor possa perceber a costura de um texto.

Deste modo, irei retomar traços da minha história de vida, desvendando uma interpretação de onde vim, o que fiz durante o meu processo de formação inicial e continuada, ao explicitar sua implicação ao objeto estudado. São reflexões produzidas mediante processos vividos durante a minha vida, no interior, em um espaço urbano e rural, do momento em que chego à cidade grande até as experiências adquiridas nestes *entrelugares*.

O ato de narrar não é nada fácil, ainda mais quando se põe o desafio de falar de si mesmo, de conhecer os meandros da própria vida, antes de poder entender a narrativa do outro. O exercício (auto)biográfico deve ser colocado diante de qualquer pesquisador, pois penso ser necessário conhecer a si, para depois entender o outro. Assim, como parte desta escrita, venho posicionar-me no desvelar do meu “eu”, num exercício de revelar-me diante do que foi vivido. Para além de partilhar trechos do meu escrito, concordo que “é a palavra que vai me desvelando. De repente estou mais perto de mim que esta cadeira que me sento. A palavra me leva [...] Me deforma e me refaz. A vida da gente se torna um texto” (BARROS, 2003, p. 124). Contudo, falar do outro requer um entendimento maior sobre a compreensão das próprias trajetórias, pois, quem pesquisa a história do outro, precisa se pesquisar. Considero que:

O que esta em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos

ativo ou passivo, conforme as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais [...]. (JOSSO, 2010, p. 84)

Para chegar ao objetivo dessa tomada de consciência, é preciso o exercício da reflexão sobre a própria vida. A partir das narrativas, da memória escolar e das relações de aprendizagem, tenciono discutir o lugar que a reflexão de si ocupa no processo de conscientização das pessoas. Deste modo, narro a minha caminhada demarcando quem é a menina que saiu do interior da Bahia e veio trilhar, na cidade grande, os percursos e descobertas diante da profissão que escolheu.

Ao contar a minha história, tomo como base a “auto-escuta” utilizada por (SOUZA, 2006), pois avalio que quando o sujeito pesquisador está contando para si mesmo suas experiências e as aprendizagens que construiu, ao longo de sua vida, este sujeito passa por um processo formativo. Assim, foi pensando nessa “auto-escuta”, que passei a trabalhar com a minha própria escuta, antes de ouvir crianças rememorando os seus processos de vida.

Em meio a muita espera, é que nasce, ao soar dos sinos, em 24 de dezembro de 1988, na cidade de Baixa Grande-Bahia, localizada no semiárido, há, aproximadamente, duzentos e cinquenta e dois quilômetros da capital baiana, uma menina chamada Natalina. A origem do meu nome desenha-se em meio a uma grande espera, do erro de um cálculo médico, pois o meu nascimento acontece em véspera de Natal, e, por conta desta marca, muito carinhosamente, meu pai registra o nome Natalina, que fica como um espelho: “A menina que nasceu no Natal”.

Sempre fui criada no aconchego do meu pai e da minha mãe, que tinham, respectivamente, a quarta série e o segundo grau completo. Ainda nos meus primeiros anos de vida, morei na roça, pois os meus pais viviam no Povoado Fazenda Queimada Nova, localizado na zona rural do município de Baixa Grande-Bahia. Nesse período, minha mãe trabalhou na Escola Municipal Antonio Sabaque, na função de professora leiga, por alguns anos. Ela sempre fazia menção à profissão que exerceu por um tempo, pelo visto gostava de ser professora, apesar das péssimas condições de trabalho. Recordo-me, quando falava sobre o trabalho

docente na escola rural, que usava a palmatória e o milho, como castigo, entre outras punições. Sempre deixou bem clara a precarização da escola e as condições de trabalho no espaço rural.

Com o emprego que meu pai havia conseguido no município de Baixa Grande, minha mãe pede demissão do seu trabalho na roça, também por conta da sua segunda gravidez, e vai morar na rua.<sup>6</sup> Contudo, minha mãe nunca deixou o gosto de ser professora, mesmo sendo uma professora leiga, gostava de alfabetizar no espaço rural. Foi-lhe atribuída esta função, por que sabia ler e escrever, de forma que muitos daquela localidade não tinham esse domínio.

Assim, inicio minha trajetória escolar, aos seis anos, na Escola Estadual Maria Edna Matos,<sup>7</sup> onde fui estudar o Pré,<sup>8</sup> mas por motivos de adaptação e da maneira como os alunos eram tratados, criei traumas e, em seguida, fui para a Escola Moderna Pedro de Camargo, na qual estudei até a segunda série do ensino fundamental. Depois, passei para a Escola Estadual Plínio Tude de Souza, onde estudei até a quarta série, em cujo espaço pude aprender diferentes coisas e fazer relações e comparações com a escola particular em que havia estudado.

Neste período, sempre fui uma criança estudiosa, empenhada e cheia de sonhos. A fantasia era algo que moveu muito a minha infância, pois adorava criar e tudo era motivo para inventar. Assim, criava cenas de novelas, compus músicas e sempre ficava inteirada de todos os eventos da escola. No fundo, sempre percebi traços da criança que eu era, que gostava de organizar as coisas, estudar, às vezes marcava aulas à tarde, com outros colegas de turma, para brincar de escola e escrever cartas para a professora. A autonomia sempre foi uma marca durante o meu processo escolar e de vida; hoje, com a possibilidade de refletir sobre meus percursos, é que compreendo que essa autonomia era uma forma de suprir alguma falta de atenção, por parte de meus pais.

Na quinta série, considerada como a época do ginásio, houve a dúvida por parte de meus pais onde me colocar para estudar. Na verdade, eles não tinham condições para me pôr em uma escola particular que havia na cidade – a Escola

---

<sup>6</sup> Rua: denominação atribuída pelos moradores da localidade para quem sai da roça e vai morar na cidade.

<sup>7</sup> Neste período, a escola estadual ainda era responsável pela educação infantil. Com a nova lei de obrigatoriedade, sendo a Educação Infantil responsabilidade do município, essa escola acabou sendo municipalizada.

<sup>8</sup> A palavra Pré refere-se à educação infantil.

Normal Cenequista (CNEC) –, pois a situação financeira de nossa família não era nada agradável, mas minha mãe sempre pensava em traçar um caminho para seus filhos, através dos estudos, e acreditava que uma escola dita melhor poderia oferecer o que ela não teve em sua vida: a oportunidade de estudar. Sempre a ouvi dizer que quis estudar, mas o seu pai não deixou, na época, pois a sua irmã teve a oportunidade de estudar na cidade de Ipirá e retornou grávida para Baixa Grande.

Meus pais reconheciam o quanto eu era esforçada nos estudos e, por isso, pensavam sempre em oferecer para mim e minha irmã uma boa educação. Pensaram inicialmente em me colocar para estudar em Ipirá, na casa da minha tia, local onde havia boas escolas e a preços mais acessíveis. No entanto, como minha mãe era muito preocupada com a idade que eu tinha – cerca de 10 anos –, resolveu não mudar de cidade.

Ao chegar na época de cursar o Ensino Médio, novamente surge a preocupação por parte dos meus pais em que lugar eu iria estudar. A CNEC, em Baixa Grande, era uma boa escola e tinha por vantagem estar localizada no mesmo município em que morávamos. Além disso, esta instituição de ensino ofereceu bolsas de estudos, para as quais concorri e ganhei. Contemplada, pude cursar todo o Ensino Médio na referida escola, para alívio de meus pais. Em reconhecimento ao esforço deles, tentava recompensá-los, estudando muito, mantendo-me sempre atenta às aulas, tirando boas notas e sendo aprovada. Essas são as cenas que apresento ao leitor, e que, na verdade, ficaram na memória, como episódios que marcaram a minha vida.

Outro estímulo para a produção deste texto foi a escolha da minha profissão. Às vezes percebo determinadas entradas que fiz na minha vida e logo penso que para estas escolhas tomei como referência minha mãe. Tenho muito forte, em minha memória, o momento que, para ajudar os meus pais financeiramente, dava banca em minha casa, para ganhar um dinheiro extra. Eu e minha irmã éramos sempre requisitadas para atuarmos como professoras de determinadas disciplinas e, em razão disto, muito cedo começamos a exercer a profissão de professoras, dentro da nossa própria casa. Ensinávamos muitas crianças do Ensino Fundamental e Médio, o que nos propiciou obter experiências, que se mostraram de suma importância para nossas escolhas.

Vale ressaltar que a educação oferecida na Escola Normal Cenequista de Baixa Grande era tradicional, carregada de conteúdos e provas, com o ensino voltado para preparar os alunos para o vestibular. Assim, a única passagem de diversão de que me lembro era a “A semana da cultura”, pois não tínhamos aulas carregadas de conteúdos e muitos professores suspendiam as atividades.

Repaginar sempre foi algo que busquei fazer, pois as mudanças eram constantes em minha vida. É importante destacar que, em muitos períodos, viajei muito para alguns municípios, um deles Ipirá, onde minha mãe vendia roupas numa barraca, em dias de feira. Na feira livre, havia mais pessoas da roça do que da própria cidade, que vinham em paus de arara,<sup>9</sup> para comercializar ou comprar.

Adorava ir para Ipirá, nos dias de trabalho da minha mãe, pois encontrava algumas primas, que retornavam comigo para a roça do meu avô, que ficava em Baixa Grande, próximo à divisa de Ipirá. Em minha infância, sempre adentrei o espaço da roça, primeiro por conta dos meus pais e de uma grande parte da família morar na zona rural, e, depois, por que as minhas primas eram as minhas melhores amigas e dividíamos as minhas férias e finais de semana na roça.

O lugar é carregado de sentidos e significados e estas marcas ficaram bem vivas durante a infância. Ouvei falar muito das questões do pertencimento, e nesse processo de reflexão é que me dou conta de expressões como: “nossas raízes foram daqui”, “ainda volto pra minha terra”, “passei a minha infância neste lugar”. Assim, percebi que o lugar realmente é dotado de vida, sentimentos e significados, por isso compreendo que a reflexão sobre estas vivências é formativa.

## **1.2 Meandros percorridos na universidade: relatos de formação**

Considero as experiências da minha infância singulares e únicas para a continuidade de percursos que venho trilhando. Mas como não rir das incertezas que me fizeram chegar até aqui? Sempre ouvi alguém dizer “pare de ser insegura”, mas sempre achei que não era insegurança e sim cautela, para que minhas escolhas fossem assertivas. No início da formação inicial, passei por muitas inseguranças até

---

<sup>9</sup> Caminhão que transporta pessoas da zona rural para a cidade. O pau de arara possui algumas madeiras para dar segurança às pessoas, que se sentam na carroceria do veículo.

que chegasse à certeza das melhores escolhas que fiz durante minha trajetória de vida.

Em meados de 2006, surgem as dúvidas com relação a que curso escolher, ao prestar o vestibular. Minha mãe incentivava-me a escolher Pedagogia, alegando ser este o curso para o qual eu já tinha afinidade. Pensava em ser professora, principalmente pela influência de minha mãe, e pela família ter um histórico de professores. Além disso, aqueles que foram meus professores sempre se referiam ao fato de que essa seria uma profissão que me cairia bem. Apesar das dúvidas, desejava dar continuidade aos estudos. Assim, em 2006, prestei vestibular na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), para a área de Contabilidade e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para área de pedagogia, pois gostei do que falavam sobre os cursos e das amplas chances no mercado de trabalho. Lembro-me de que fiz a prova de vestibular da Universidade do Estado da Bahia muito tranquila e confiante. Entrar na faculdade sempre foi o meu alvo, pois sabia que só poderia ter um futuro melhor se estudasse e progredisse em uma profissão.

Em 2007, com a notícia de ter sido aprovada no vestibular para Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, percebi que a partir daquele momento minha vida estaria em fase de transição, visto que iria sair da casa dos meus pais, no interior da Bahia, e partir para Salvador, cidade na qual iria cursar a faculdade. Chegou a ser um dos momentos mais felizes da minha vida, pois estudar e progredir num curso que almejei era realmente uma nova fase. A partir daí, minha trajetória acadêmica se intensifica. Em 2007, aos dezessete anos de idade, saio do interior e vou residir na casa de minha tia, localizada no bairro Jardim Nova Esperança, na Estrada Velha do Aeroporto, em Salvador. Começo a faculdade morando nesta casa, onde passei a entender as diferenças e a respeitar o espaço do outro. Este foi um período de aprendizado, marcado pela distância da minha família, quando tive de aprender a conviver com essa mudança.

Em maio de 2007, na graduação, sinto que meus estudos foram de suma importância para minha atual forma de pensar. Na universidade, comecei a aproveitar todas as oportunidades que iam surgindo, no decorrer dos semestres. Deste modo, no primeiro semestre, em 2008, fui trabalhar como estagiária na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, com a função de tomar as escolas do

Estado e recadastrar professores. Neste processo, aprendi a lidar ainda mais com a cautela, tendo mais atenção e bastante responsabilidade. Logo depois desse processo, começa a greve da Universidade, viajava para o interior, onde aproveitava para dar aula em uma escola de nível médio, atrelando, assim, o fazer docente ao curso de Pedagogia. Fui (re)significando a minha profissão e comecei a tomar gosto, saboreando a docência, construindo bases sólidas, buscando dar sentidos e significados próprios a essa profissão. Sobre essa realidade, é relevante destacar aqui que toda experiência é válida e formadora. Segundo Josso (2004), a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. E foi a partir daí que impulsionei as minhas vivências com o curso de Pedagogia na Academia, e estas foram as mais prazerosas e produtivas.

Com efeito, decidi que, no terceiro semestre, conseguiria um estágio remunerado e de vivência na academia. Em 2008, nos corredores da universidade, fiquei sabendo que estavam abertas vagas para bolsistas de iniciação científica, e procurei saber o que era a iniciação científica, como ocorria o processo, dentre outras informações. Falaram-me, inicialmente, que teria de encontrar um professor-orientador. Com isso, entrei em contato com o professor Dr. Elizeu Clementino de Souza, que ministrava a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e que me orientou sobre os percursos da iniciação científica. A disciplina dele conduzia-me e mexia muito comigo; o interesse pelas aulas e os módulos organizados da disciplina permitiram-me escolher o professor como um possível orientador de iniciação científica, candidatando-me a uma bolsa, no projeto que ele coordenava – *Ruralidades diversas-diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo Bahia-Brasil* – e buscava “[...] investigar como se configuram os lugares, espaços de aprendizagem, neste caso, as escolas rurais/do campo e suas diferentes significações no contexto social-escolar, tomando como recurso metodológico às histórias de vida – biografização dos sujeitos que vivem e trabalham no espaço rural” (SOUZA, 2007, p. 3). Gostei muito da primeira leitura do projeto, pois o que se discutia era muito próximo da minha vivência – tratando das questões do meio rural, dos sujeitos rurais e de ações educativas. A partir do projeto maior, propus o subprojeto –“O professor e sua prática no território

escolar rural” –, sendo aprovada, em 2008, na condição de bolsista, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), vinculada ao referido projeto.

Durante a graduação, fui experienciando a pesquisa, passei a vivenciar a minha iniciação científica, de forma crucial, para ser o que sou hoje, intelectualmente, e o que ainda poderei construir. O percurso na pesquisa foi muito importante para o meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional. Nesse processo, fui orientada a registrar as minhas andanças, em um diário de campo, o que me possibilitou refletir sobre o meu percurso acadêmico, especialmente sobre as aprendizagens construídas no/com o Grupo de Pesquisa – GRAFHO. Neste grupo, além dos desafios e aprendizagens que fui construindo, foi bastante importante a construção de vínculos de amizade e de parcerias e colaborações para minha formação, incluindo os estudos que realizei, as publicações e a participação em cursos de extensão, simpósios, congressos, seminários, encontros e outros eventos científicos da área.

Meu orientador de iniciação científica foi uma das pessoas fundamentais ao meu crescimento pessoal e acadêmico. O modo como ele introduzia os seus orientandos no mundo da pesquisa e da produção acadêmica, sempre foi uma referência do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Ainda em 2008, o professor Dr. Elizeu Clementino de Souza colocou-me na organização e na monitoria do Simpósio de Educação Básica, realizado no IAT, em Salvador, um evento de grande porte e que me proporcionou a primeira experiência na monitoria de um evento, além da possibilidade de me apropriar de discussões sobre os vários eixos relacionados à educação básica.

No processo de iniciação científica, adentrava os espaços do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, onde ocorria o Mestrado e tinha uma sala à disposição do grupo de pesquisa do qual fazia parte e ainda hoje permaneço. Assim, durante esse processo, fui organizando e participando de vários ciclos de palestras, com grandes teóricos.

Ainda em 2009, voltando novamente o olhar para a pesquisa e o projeto *Ruralidades*, destaco que o contato com o grupo foi de grande importância para o desenvolvimento e a troca de conhecimento. Por se tratar de um projeto que contemplava a região de Amargosa, preferiu-se sediar algumas reuniões naquele

espaço. A primeira reunião realizada em Amargosa gerou muita tranquilidade, pois os pesquisadores estavam bastante implicados ao que seria estudado, as discussões se aproximavam bastante, por abordarem a educação rural. Em se tratando de um ambiente rural, as reuniões foram bem prazerosas, pois nos situamos na realidade que estava sendo estudada. Nesse período, eu já estava pesquisando e pensando na minha monografia.

Estava envolvida pelas discussões que o projeto trazia e pelo percurso acadêmico que estava fazendo, de forma intensa e dedicada. O contexto que vivi trouxe muitas experiências para que eu pudesse impulsionar o meu projeto de pesquisa, gerando facilidades, no decorrer do trabalho. A relação com os professores e os estudantes do mestrado e do doutorado sempre foi bastante harmoniosa, pois todos estudavam, não apenas tentando chegar aos resultados de sua pesquisa, mas dividindo as aprendizagens.

Novamente percebo que a participação em eventos situados em outros ambientes, que não sejam unicamente a sala de aula ou a própria universidade, nos faz buscar a formação que tanto discutimos na academia. Neste contexto, fui registrando, no diário de campo, e refletindo sobre a minha história na academia. Valeu-me como uma das mais ricas experiências que já vivenciei, com o uso do diário de campo, uma ferramenta que funcionou como um dispositivo de minha iniciação científica, para anotar todas as impressões, conhecimentos e projetos de vida.

Em 2009, a participação no seminário *Ruralidades, currículo e formação: sujeitos, práticas pedagógicas e multisseriação*, e no minicurso *Práticas culturais de leitura de professores no meio rural*, ambos realizados na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), possibilitou ao grupo de pesquisa avaliar as atividades iniciais da pesquisa, ampliando as questões relacionadas à coleta de dados, ao mapeamento estatístico e a outras entradas da pesquisa.

A troca de saberes durante esses eventos gerou muitos aprendizados, em que se discutiam conceitos de multisseriação, diferenças entre os termos *rural* e *campo*, entre outros. Produções, tais como o levantamento de categorias, no banco de teses da CAPES, e de dados estatísticos, nos ajudaram no desenvolvimento do projeto. A organização do Seminário garantiu a presença de grandes professores

convidados, que são estudiosos da temática rural, da multisseriação, de currículo, (auto)biografia e formação de professores.

Durante a formação inicial, esse foi um dos espaços que pude vivenciar, durante a pesquisa, e conhecer mais o mundo acadêmico, de forma extensa. Em paralelo a essas trajetórias, resolvi atrelar o trabalho final de conclusão da graduação ao projeto da minha iniciação científica. Esse foi o período em que cresci muito, como pesquisadora, pois articulei o que eu gostaria de trabalhar às leituras e pesquisas que já havia desenvolvido.

Em 2010, no período da escrita monográfica, fui para o IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – IV CIPA,<sup>10</sup> realizado na Universidade de São Paulo. Assim, durante o congresso, aproveitei bastante para tirar dúvidas, acrescentar novas aprendizagens e dividir o meu trabalho monográfico com outros pesquisadores da área. No fechamento do trabalho: “As Narrativas autobiográficas de professores da zona rural de Baixa Grande-Ba”, busquei compreender a importância de estudar a educação rural e o meio em que os sujeitos vivem, pois é nele que os professores realizam a sua profissão, além da formação inicial e continuada de professores.

Nesse meio tempo, enquanto cursava a graduação, saí da casa da minha tia e vou morar na Residência Estudantil de Baixa Grande (REBS), localizada no Bairro do Tororó, Salvador-Bahia. Este lugar foi mais um impulsionador de meu crescimento pessoal e profissional, onde pude experimentar as mais diversas situações da minha vida, e onde ganhei independência. De 2007 a 2010, atuei como profissional na função de Diretora Cultural, com a responsabilidade de contribuir para a organização da residência estudantil.

Esse foi um momento no qual me adaptei à necessidade de cumprir um estatuto – o estatuto da Associação dos Estudantes de Baixa Grande (ASSEB) –, e atreli minha função de Diretora Cultural ao meu curso de Pedagogia, na condição de organizadora de palestras, reuniões e integração do grupo. Nesta casa “diferente”, fui traçando minha trajetória dentro da universidade. Nesse sentido, considero a formação como um processo em que o sujeito vai experienciando e refletindo sobre as mais diversas situações. Logo, quando terminei a graduação em

---

<sup>10</sup> O IV CIPA foi realizado em julho de 2010, na cidade de São Paulo, resultando na publicação de livros.

Pedagogia, tive a certeza de que realmente queria seguir a vida acadêmica, para dar continuidade à pesquisa. Os espaços acadêmicos sempre me fizeram bem, e me fizeram acreditar que, através destes, poderia viver a dinâmica de uma profissão que é ser professor e, no mais, ensinar e trabalhar com o sentido da reflexão e do criticismo. Comecei a refletir sobre a minha formação inicial e percebi que esta me forneceu uma base para dar continuidade ao que realmente queria – aprofundar a minha formação.

Em 2010, trabalhando no ProJovem,<sup>11</sup> no município de Candeias, senti a necessidade de continuar pesquisando a educação do campo, pois questões profissionais me intrigavam a prosseguir nas itinerâncias de pesquisa e estudo. Nesse processo, ensinava os professores, crianças e ainda coordenava o PROJOVEM. Ensinar fazia-me acreditar em uma transformação social.

Voltando a Salvador, comecei a tomar decisões e a buscar realmente o que queria, pois almejava dar continuidade à formação para a compreensão de questões no universo do trabalho, principalmente no que condiz à educação rural, e pesquisar para, futuramente, atuar na universidade, o espaço em que gosto de transitar.

Logo, decidi cursar uma especialização, que foi oferecida pela Universidade do Estado da Bahia, havendo muito interesse em investir em estudos no campo do currículo. Aprender sobre currículo sempre foi a minha vontade, principalmente no que se refere aos espaços rurais e à formação de professores. Durante o projeto *Ruralidades*, no momento em que fui estudar o currículo proposto para a educação do campo, senti muitas lacunas que haviam ficado para posterior entendimento, por isso a vontade de cursar a especialização em currículo.

Assim, informada de que haveria três bolsas na UNEB, resolvi ir à busca, pois esta especialização era muito cara. Durante a seleção, foi feita uma análise de currículo, que seria pontuado de acordo com um barema e uma entrevista, e, portanto, fui aprovada e consegui a bolsa para cursar a Especialização em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural, na Universidade do Estado da Bahia, e como bolsista da FAPESB. Esta especialização se centrou nos estudos sobre currículo, pesquisa e tecnologias da comunicação e informação. Assim,

---

<sup>11</sup> Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa, por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com o exercício da cidadania, na forma de curso.

fazendo estudos e sem perder o foco do meu objeto de interesse, elaborei a monografia da especialização, que se intitulou: “Professor rural na contemporaneidade: a práxis como um princípio formativo”.

A ideia de estudar o professor rural, entender questões do currículo e das tecnologias no campo reaparece na especialização como um interesse de discussão e como um complemento da minha formação. Nesse percurso, consegui cursar, como aluna especial no PPGEduC-UNEB, a disciplina Abordagem (auto)biográfica e formação de professores e leitores. Este período foi de muitas aprendizagens com relação a estudos sobre a pesquisa (auto)biográfica, as histórias de vida, as narrativas e a importância do rascunho de mim no processo de formação de leitores.

Entre 2011 a 2012, neste processo, recebi um convite do Professor Antônio Amorim, diretor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, para trabalhar no Colegiado de Pedagogia e na Direção do Departamento. Dentro da universidade, mais uma vez, pude vivenciar a academia, buscando melhorias e formação para os alunos e professores, além de contribuir com os processos administrativos.

Em seguida, no ano de 2012, também recebo um convite do Professor Dr. Elizeu Clementino de Souza, como uma grande oportunidade para ser secretária do GRAFHO, localizado no Programa de Pós-Graduação em Educação; fiquei feliz e cheia de expectativas, pois iria retornar ao grupo com o qual já tinha mantido relações de proximidade e voltar aos estudos e pesquisas que mais almejo como profissional, assim impulsionando minhas produções.

Durante este período, ampliei meus estudos no grupo de pesquisa, aprendi nas reuniões e, principalmente, nos encontros de formação que aconteceram em Amargosa, com a partilha de diversas pesquisas, conhecimentos adquiridos e muitas aprendizagens. Percebo que os encontros foram marcados por experiências e aprendizagem diversas, impulsionando a pesquisa e a leitura sobre a temática da educação rural e da multisseriação.

Em 2012, fui aprovada em mais uma disciplina, como aluna especial, no PPGEduC-UNEB, “Educação, Narrativas (Auto)biográficas e Ruralidades”, compreendida como um passo importante para ampliação de conhecimentos. Fico muito entusiasmada com relação aos estudos que serão abordados no decorrer da

disciplina, pois era tudo o que almejava para a continuidade dos estudos e o apoio necessário à elaboração do meu projeto de pesquisa, pois a temática se aproximava do que já estudava, bem como se tornava fundamental para meu projeto de mestrado, através das leituras e discussões, possibilitando amadurecer na escrita.

No final de 2012, fui aprovada no Mestrado em Educação e Contemporaneidade no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), cujo orientador foi o professor Dr. Elizeu Clementino de Souza. Para o mestrado, propus desenvolver o projeto “Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços de formação”, articulando-o a minha história de vida e às vivências nos espaços da roça, bem como a minha trajetória de pesquisa e de profissão em desenvolvimento.

Hoje, quando olho para essas pegadas, nessa intensa caminhada, cujas alamedas sempre foram percorridas com muita dedicação e estudo, constato como a docência exige do profissional a constante busca do conhecimento e como as nossas trajetórias formativas vão delineando as trilhas, os atalhos, as veredas da arte de ser professora-formadora, possibilitando a outros sujeitos, em formação, percorrerem novos caminhos. Deste modo, reafirmo o meu desejo e o compromisso de continuar investindo em estudos que se debruçam sobre as escolas rurais, seus sujeitos e suas práticas.

### **1.3 O olhar que orientou e seduziu: pesquisa com crianças em território rural**

Nos estudos desenvolvidos no âmbito do mestrado, novos olhares e perspectivas surgiram para trabalhar com a educação rural. Nesse período, fui impulsionada a pensar na criança e no professor da escola rural multisseriada, que ainda permanecem invisíveis e silenciados na educação brasileira. Assim, foi possível investir em novos olhares sobre e com as crianças do meio rural, pois, como destaca Barros (2003), é difícil fotografar o silêncio, às vezes, mesmo estando inserido em um contexto idêntico, o sujeito passa despercebido. Deste modo, foi o que aconteceu na construção desta investigação, onde o despercebido passou a ser percebido no espaço rural e, como afirma (BARROS, 2003), “a foto saiu legal”.

Sendo assim, com o olhar sobre as minhas experiências e as implicações daí decorrentes, tomo a devida consciência da importância de conhecer a infância no meio rural e as narrativas de crianças de escolas rurais multisseriadas. Portanto, reconheci que o meu processo formativo estava bastante restrito às questões do professor, à prática pedagógica do professor, à formação destes profissionais, porém não pensava ainda na inserção da criança na pesquisa.

Nesse sentido, novos olhares foram direcionados à criança, a partir de levantamentos bibliográficos, através do diálogo com Ariès (1981), Sarmiento (1994; 2007), Corsaro (2011), entre outros. A escuta de alunos do meio rural foi, então, essencial para a intenção primeira deste trabalho, cujos objetivos propostos são compreender quais narrativas os alunos, oriundos do espaço rural, desenvolvem sobre a escola rural e sobre como aprendem e veem o espaço da escola rural, desvelando os sentidos que atribuem a tais aspectos e lugar.

Dessa maneira, na condição de professora, compartilho das reflexões de Tardif (2011), quando afirma que o primeiro fio condutor dos professores é o saber, e que este saber está em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula. Compreendo que o saber está a serviço do trabalho. Assim, durante o período das observações deste trabalho, começo a prestar a atenção em minhas experiências, na condição de professora/aluna. Prestando a atenção em mim, através dos princípios de uma prática reflexiva, revejo os dois lados da moeda professora/aluna, condições estas que vivenciei constantemente. Revisitando a minha trajetória, só que agora na condição de docente, elejo alguns fragmentos da memória necessários à compreensão e à melhor percepção do lado da criança. Assim, busquei entender algumas experiências profissionais que tive com crianças, a partir de um olhar que orientou e seduziu esta escrita. Nesse sentido, destaco, com base nas contribuições de Souza, que:

[...] a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re)construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento e formação individual e coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação de professores. (SOUZA, 2006, p. 56)

Considerando as discussões, no âmbito da formação de professores, baseadas na abordagem (auto)biográfica, ressalto a importância da reflexão a partir das experiências e suas implicações aos processos de formação. Assim, narro algumas experiências que vivenciei na docência com crianças, na condição de professora da educação infantil. Lembro-me que, em 2004, no penúltimo ano que faltava para concluir o nível médio, fui chamada para ensinar em uma escolinha particular, no município de Baixa Grande-Bahia, onde atuei até 2007. Meus primeiros anos na docência aconteceram no espaço urbano, com crianças da 1ª série do 2º ano da Educação Fundamental, sendo a faixa etária dos alunos entre 5 e 8 anos, uma turma heterogênea. Entretanto, a partir dessa experiência, pude perceber o quanto educar era difícil. Com isso, comecei a entender que ser professora demandava saberes, práticas, pesquisas, entendimento das situações e outras questões vinculadas às condições do trabalho docente.

Trabalhar com crianças sempre foi gratificante, mas sabia que era preciso aprofundar meus conhecimentos para atuar num contexto que perpassa o cotidiano escolar, o ensino de conteúdos propriamente ditos, e, especialmente, a formação humana. Lembro-me do meu primeiro dia de aula, um pouco temerosa, com uma diversidade de crianças e uma sala cheia de alunos. I. O envolvimento com a docência tinha que ser garantido, pois precisava dar conta de que todas as crianças aprendessem a ler e escrever. No fundo, sabia que aquela sala era muito diversa, pois havia alunos de todos os tamanhos e níveis de aprendizagem, alguns já sabiam ler e outros não conseguiam ser alfabetizados, assim estava traçado o desafio.

Em se tratando de uma escolinha particular, na condição de professora, conseguia enxergar problemas que se assemelhavam ao da escola pública. Havia muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, algumas que não sabiam ler e nem escrever. Assim, havia outro indicador na sala de aula, que passava despercebido: as crianças queriam ser ouvidas. Às vezes ficava com receio, conseguia ouvir alguns, sem perceber que aqueles alunos tinham muito a dizer. Nesse sentido, ouvir e dialogar com o aluno deveria ser uma prioridade do professor, pois, como destaca Josso, “[...] uma situação educativa que integre o diálogo

constante com os participantes permite distinguir essas diferenças e integrá-las progressivamente no cenário de formação” (2004, p. 125), daí a importância da escuta do outro e da interação, no processo educacional, seja em qual espaço for.

No final das minhas aulas, sempre com muita algazarra, fazia os diários das crianças para colocar em suas bolsas. Assim, mesmo cansada, sentia satisfação em meu trabalho de docente. Aquelas crianças confiavam na professora e, por isso, esforçava-me o máximo para que aprendessem. Quando saía do expediente, passava no centro da cidade e olhava o movimento de alunos da zona rural. Um motivo só: todos esperando o ônibus escolar chegar para voltarem até suas casas, localizadas no meio rural.

A cidade de Baixa Grande sediava um grande número de alunos rurais, pois as escolas do espaço rural não ofereciam nível médio. Ficava observando os deslocamentos dos alunos rurais, imaginava não ser nada fácil se deslocar todos os dias, crianças e jovens, todos com o intuito de estudar. O município de Baixa Grande concentrava uma população escolar mais oriunda de espaço rural do que do urbano, considerando muitos traços rurais em sua totalidade. No período de 2006 a 2007, trabalhei com crianças, procurando dar o sentido necessário ao meu fazer docente, significando a minha prática, estudando para ajudar as crianças na leitura e na escrita.

Entretanto, promover a escuta dos alunos pouco acontecia na sala de aula e fora dela, além de não refletir sobre suas narrativas como condição de melhoria da prática docente. Esse olhar do trabalho com crianças aponta para a necessidade de nos conhecer, como propõe Josso, “[...] o autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um *eu* mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções [...]” (JOSSO, 2010, p. 86). Deste modo, precisei me conhecer, refletir sobre a minha atuação e os sujeitos envolvidos na educação, para reexaminar a profissão em que atuo. Esse olhar de retorno me fez compreender que é preciso olhar, escutar as crianças, pois elas, sim, são os sujeitos do nosso trabalho. Sendo assim, convém demarcar a importância de refletir sobre as experiências, para que a mudança aconteça nos sujeitos. Nesse sentido, concordo com Souza, quando afirma que:

Penso a educação como um processo de autotransformação do sujeito 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. (2006, p. 37)

Assim, como destaca Souza (2006), a educação é capaz de autotransformar e provocar aprendizagens em diversos âmbitos da existência do sujeito, através das experiências vividas cotidianamente. Nos momentos em que lecionava me lembro de que refletia sobre os acontecimentos na sala de aula, mas não buscava a devida consciência das coisas. Na verdade, hoje sei que é preciso “caminhar para si” (JOSSO, 2010), configurando-se como um projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos, em nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente em que vivemos.

Além da experiência da docência, em escola particular, no município de Baixa Grande, experienciei também a docência na escola pública. Na Escola Estadual Otávio Mangabeira, onde atuava em uma sala de 1ª série, havia dois alunos especiais, alunos que não sabiam ler e nem escrever, e as idades dos alunos se diferenciavam, por conta da repetição de ano. Uma experiência não muito diferente nas duas outras escolas, em que trabalhei, mas, ainda assim, o que as singularizava era o comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Aquelas crianças querendo ser ouvidas, reparadas, amadas e muitas vezes carentes, chegavam cobrando afeto da professora. Com isso, sempre me sentia na responsabilidade e com o compromisso de poder estar desenvolvendo um bom trabalho na sala de aula, pois muitos alunos não sabiam ler e nem escrever.

Durante o exercício da minha profissão, “Queria propor o enlace de um peixe com uma lata” (BARROS, 2003, p. 39), ou seja, queria promover a interação do professor e do aluno, pois tudo o que fazia no espaço da sala de aula se definia pela capacidade de afetar e ser afetado. Como nos diz Barros (2003), tudo faz parte do universo, dos encontros, que produzem alegria ou tristeza, e das forças, que destroem ou fazem surgir coisas belas.

Logo, cada sujeito alimenta-se do outro, da sua história, das suas crendices, da sua arte, do seu pensamento e do seu trabalho. Deste modo, as experiências são

singulares, peculiares a cada um, no entanto, o indivíduo sofre influências do outro. No entanto, quando Barros diz: “Mas eu preciso ser Outros” (2002, p. 79), é por que queiramos ou não, sempre buscamos a referência de alguém, e vamos construindo modelos de aprendizagem. No fundo, quando a criança compara os professores que teve e aponta modelos, revela que é capaz de imitar o outro. Afinal, a referência é sempre tomada, levada em conta pelo sujeito, seja ela da família, da mãe ou da professora.

Amparada no “conhecimento de si” (SOUZA, 2006) para compreender crianças de classes multisseriadas de escolas rurais, como proposto neste trabalho, permito, assim, uma reflexividade sobre a minha própria condição de aluna, rememorando cenas da educação infantil, para melhor apreender narrativas das crianças que colaboraram nesta pesquisa. Lembro-me, perfeitamente, dos primeiros dias de aula, na Escola Estadual Maria Edna Matos,<sup>12</sup> no Pré I (Educação Infantil), onde estudei um curto período, pois chorava muito na sala de aula. De fato, isso aconteceu, pois não achava a professora carinhosa, por isso não gostava daquela escola. Recordo-me também que muitas outras crianças choravam muito, especificamente uma menina chamada Jéssica que, além de chorar, batia nos colegas. Diante disso, passei a ter medo da escola em que estudava.

De fato, hoje eu tenho outros olhares sobre a vida, sobre as crianças e sobre a profissão de professor. No que se refere à escrita desta minha trajetória, considero que o processo de reflexão faz com que o sujeito descubra muitos fatos, no decorrer das narrativas escritas, pois:

O exercício da reflexão autobiográfica permite a redescoberta da profissão, a qual ressurgue marcada pela consciência da troca de papéis (de discente para docente) e de sentimentos paradoxais, vistos como inerentes à prática pedagógica: medo e desejo; insegurança e desafio. (PASSEGGI, 2006, p. 262-263)

A narrativa escrita propicia o “conhecimento de si” (SOUZA, 2006), a partir da reflexão sobre a história, seja pessoal ou profissional. O ato de rememorar as experiências resulta em aprendizagens, colaborando, assim, no processo de formação do sujeito. Entretanto, acho importante que qualquer sujeito, seja ele

<sup>12</sup> Nesse período, a Educação Infantil era responsabilidade do Estado. Atualmente, com a mudança na legislação, esta escola foi municipalizada.

professor ou não, faça o processo de reflexão sobre sua história de vida-profissão, como um fator de consciência para a geração de conhecimentos.

A reflexão vinculada à escrita tende a possibilitar compreensões sobre a profissão do professor, sua formação, atuação profissional, dilemas profissionais e questões vinculadas à profissão. Ainda pela própria identificação do sujeito com as experiências significativas e formadoras, este é levado a refletir em seu processo como profissional. Assim, a reflexão acontece de acordo com saberes que o sujeito possui, visto que “As (auto)biografias sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, é processo de construção [...] de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória” (ABRAHÃO, 2006, p. 161).

Esse movimento de entrecruzar lembranças, na condição de professora e de aluna, ajudou-me a construir relações no campo da pesquisa com crianças. Esse modo de compreensão me fez entender que “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e para a qual damos um significado” (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 119). Logo, conseguir captar a subjetividade e os sentidos relacionados ao processo de narração de itinerários de minha própria formação.

Enquanto professora na cidade de Baixa Grande, pude perceber, mediante a minha formação inicial, a importância de se estudar a aprendizagem na escola, a docência, a formação de professores, na região do semiárido baiano, mais especificamente os sentidos e os significados estabelecidos pelas crianças sobre as escolas multisseriadas rurais. Entretanto, cabe destacar que apreendi o cotidiano escolar, ainda como aluna, podendo estabelecer múltiplas relações com o contexto escolar. Assim, é relevante destacar o sentido e a intenção de narrar recortes de meus itinerários, na condição de professora/aluna, durante a minha experiência pessoal e profissional, face às relações que se colocam na presente pesquisa.

## **II. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: sobre opções, contextos e percursos investigativos**

---

---

*A experiência de lançar outros olhares de dar ouvido a outras vozes, a outro idioma, solicita uma migração, imigração e emigração em um intercâmbio de papéis [...], que vai sendo experimentada gradativamente.*  
(BERKEMBROKN-ROSITO, 2008, p. 270)

## 2.1 Pesquisa (auto)biográfica: opções metodológicas

Durante a pesquisa, percebi a importância de novos olhares e novas vozes que possibilitem compor outras narrativas sobre a educação e a escola, em contextos rurais. Por isso, para delinear esta investigação foi necessária uma escolha metodológica cuidadosa, por se tratar de crianças do espaço rural. Logo, o ato de pesquisar configura-se como um desafio, uma vez que “[...] escolher os caminhos antes de realizar a caminhada exige a disponibilidade para acertar os possíveis erros de percurso [...]” (GAIO, 2008, p. 33); sendo assim, é preciso fazer escolhas metodológicas adequadas, no que concerne ao objeto de estudo.

Na perspectiva de apreender as narrativas de crianças do meio rural, foi preciso delinear a abordagem, o método e os instrumentos, compondo um cenário metodológico pertinente a este trabalho. A escolha metodológica aconteceu, de forma cuidadosa, por se tratar de crianças que têm suas vozes “ocultadas” e “silenciadas” na escola.

Esta pesquisa demarca, de algum modo, uma perspectiva pouco explorada nas investigações, inclusive no campo (auto)biográfico: o protagonismo e o destaque autônomo das narrativas de crianças do meio rural. Isto implica conceber a criança como um sujeito de direito e de experiência, com capacidade de narrar, refletir sobre suas vivências e transformá-las em aprendizagens. Por isso, essa trama foi tecida junto às narrativas de crianças rurais, a partir da pesquisa (auto)biográfica, devido a seu potencial *autopoiético* e heurístico, pondo o sujeito para além da condição de ser investigado pelo pesquisador, mas como autor de si e de suas aprendizagens, nesse exercício reflexivo de narrar a vida.

Neste cenário, tendo em vista o objeto desta pesquisa, optei por uma metodologia de cunho qualitativo, ancorada na abordagem (auto)biográfica, por se tratar de uma análise e uma reflexão sobre narrativas de alunos do meio rural. Cabe enfatizar que “o movimento autobiográfico surge na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicado pela primeira vez pelos sociólogos americanos na Escola de Chicago” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 22). O método (auto)biográfico

emergiu nas ciências sociais, mas teve uma grande contribuição das ciências da educação, desenhando o crescimento de pesquisas que se utilizam desse método, atualmente (NÓVOA; FINGER, 2010).

No Brasil, o movimento (auto)biográfico foi intensificado pelo I CIPA,<sup>13</sup> ao reunir pesquisadores que estudavam autobiografia e questões da subjetividade, bem como registrou o aumento de pesquisas autobiográficas, na área educacional, seja como investigação ou investigação-formação (SOUZA, 2006).

Nesse sentido, apropriei-me de elementos epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, tendo em vista apreender e analisar as narrativas de crianças que estudam e vivem em espaço rural. Sobre o referido método, Souza (2006, p. 26) destaca:

[...] entendo que a abordagem biográfica e a autobiográfica das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como “narrativas de formação” inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação.

Considero importante o que o autor aborda sobre as “experiências dos atores em formação” e acrescento que não se trata de um processo que se refere apenas ao adulto, mas também à criança, pois é um sujeito em constante processo de aprendizagem, seja na vida ou na escola, que vai se formando e amadurecendo, nas diferentes fases.

Durante o processo de pesquisa, em diálogo com Souza (2006), coloquei em evidência a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, que potencializa o mergulho investigativo e formativo, por parte do próprio sujeito, e os movimentos que este empreende no trabalho com a narrativa de si. A pesquisa (auto)biográfica media estratégias para que a criança reflita sobre o passado e o presente, concebendo suas aprendizagens formativas, já que a criança é capaz de aprender a partir do

---

<sup>13</sup> O I CIPA foi realizado em setembro de 2004, na cidade de Porto Alegre, e gerou a publicação do livro *A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria & Empiria* (ABRAHÃO, 2004), que apresenta os trabalhos das conferências e mesas-redondas do referido congresso.

momento que recorda as suas experiências, e esta aprendizagem pode ser formativa ou não para a criança.

A partir do momento em que a criança narra, ela pode refletir sobre acontecimentos que experimentou durante a vida, inclusive no contexto escolar, visto que “esse é o princípio das narrativas de vida em formação como acontece com os adultos” (MALLET, 2008, p. 175). Embora a perspectiva das narrativas autobiográficas seja bastante utilizada com adultos, é pertinente destacar que “o processo é exatamente igual com crianças, para quem se dá ao trabalho com a aventura” (MALLET, 2008, p. 175) de narrar as suas histórias. Assim, este trabalho se fundamenta na perspectiva (auto)biográfica, já que o processo de aprendizagem e formação acontece quando o sujeito tem a oportunidade de conhecer as suas emoções e subjetividades, nesse exercício de narrar a própria vida e suas experiências.

Além do mais, acredito que tanto para a criança como para o adulto o grau de elaboração da narrativa se diferencia, mas ambos experimentam a vida e as aprendizagens que dela decorrem. Assim, “esses processos de construção do sujeito mantêm estreita relação com a compreensão que os indivíduos têm da história de suas vidas e dos sentidos que eles dão as suas experiências” (PEREIRA, 2008, p. 149).

Nesse mesmo sentido, cabe evidenciar que qualquer sujeito, seja a criança, o adolescente ou o adulto, possui experiências, de acordo a fase em que se encontra e nos contextos do qual faz parte. Deste modo, com relação à criança, é preciso colocá-la em destaque como um sujeito de conquistas e protagonista de sua própria história, demarcando um ser completo, singular e plural, e com a capacidade de refletir, a partir de suas experiências sociais e culturais.

No contexto desta pesquisa, as narrativas (auto)biográficas configuram-se como um instrumento heurístico que possibilita conhecer alunos do meio rural, a partir de suas narrativas e do próprio conhecimento que eles produzem de si mesmos (SOUZA, 2006), considerando a capacidade de fazer emergir lembranças sobre a vida e significá-las. A própria identificação dos sujeitos com as experiências narradas permite a reflexão sobre a escola, as aprendizagens e o espaço em que vivem.

As narrativas (auto)biográficas ou histórias de vida vêm sendo utilizadas nas pesquisas em educação com crianças, jovens, adultos e velhos, demonstrando grandes potenciais para a produção de novos conhecimentos, ainda assim, é uma forma de investigação que procura localizar elementos significativos para os sujeitos em formação (SOUZA, 2006). Deste modo, a autobiografia como potencial de formação e método de conhecimento busca encontrar recursos que possam subsidiar o trabalho desenvolvido por pesquisadores e sujeitos em formação (SOUZA, 2006).

Salvo algumas especificidades do trabalho com as narrativas infantis, cabe uma diferenciação:

O que resulta de diferente, no entanto, entre uma produção autobiográfica adulta e uma infantil é a questão do *tempo*. Embora as crianças tenham a vivência e a capacidade de reelaborá-la muito rapidamente em função da memória e da relação com os outros e, portanto, tenham também histórias para contar e escrever, é evidente que somente ao longo de uma vida inteira possam desenvolver com maior probabilidade as ocasiões e acontecimentos importantes de serem narrados, autonomamente, assim como tomar a distância necessária [...]. (MONTINO, 2008, p. 114)

O autor ressalta a capacidade que as crianças têm de refletir e assimilar elementos na memória, em um “tempo narrativo” que lhes é próprio, e, além do mais, reelaboram alguns momentos da vida, rememoram episódios do passado e os tornam significativos, sendo que o marco da narração de uma criança é o presente. Nesse sentido, é possível significar a vida e a experiência, bem como deslocar a ordem cronológica das narrativas, as quais podem emergir de outras ordens, principalmente quando se trata de narrativas de crianças.

Ao falarem sobre si, as crianças desta pesquisa, tiveram liberdade para falar, foi um momento de expor o que era mais significativo no espaço da escola rural, já que muitas vezes as crianças não têm o poder de se expressar, por que são objetos geridos pelos processos educativos e de formação dirigidos pelos adultos (MONTINO, 2008). Sendo assim, os adultos ficam condicionados a ser autônomos, e com poder de decisão, enquanto as crianças passam por “invisíveis”, deixando, ainda, poucos registros de suas escritas e tido menos oportunidades para falar de si.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica, no trabalho com as narrativas infantis, é de fundamental importância para legitimar a criança como um “sujeito de palavra”, um “ser de discurso”, ou seja, como um ser ativo no mundo, capaz de assumir a autoria de sua voz e de suas ações. Delory-Momberger (2008) traz, em seus estudos, a relação entre a biografização e a escola, apontando para a sustentação teórica, no que tange aos estudos autobiográficos com crianças, adolescentes e adultos, marcando questões de “como estes sujeitos integram suas narrativas, como a escola se preocupa com estes indivíduos, e como constroem figuras de indivíduos, a partir do que fazem e pensam nos diversos espaços de aprendizagens” (2008, p. 18).

Aos estudos (auto)biográficos compete, pois, contribuir nesse pensar as aprendizagens construídas na escola, ou seja, “ajudar o outro a refletir sobre si e sobre a aprendizagem são tarefas da escola, como desta é a tarefa de ensinar os conteúdos disciplinares” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 18). Assim, a escola tem um papel fundamental de fazer as crianças refletirem sobre a sua vida, englobando o contexto escolar e o lugar em que vivem, uma vez que as narrativas infantis podem gerar aprendizagens significativas.

As narrativas têm significados construídos em várias dimensões da vida, seja no seu processo formativo ou nas experiências adquiridas (SOUZA, 2006). O sujeito que narra a si mesmo tem a possibilidade de pensar sobre sua história de vida, seus percursos e as aprendizagens construídas, tanto durante a investigação quanto depois dela. A criança, depois que toma consciência de algumas passagens e acontecimentos da vida, pode narrar aos seus pares, ou a outras pessoas, momentos que foram significativos.

A partir das narrativas, o sujeito tem uma compreensão sobre o passado, o presente e as questões que vivenciou e ficaram como experiência (SOUZA, 2006). Nesse movimento, é importante perceber as vivências e aprender com as experiências adquiridas, pois estas se revelam em constantes (tran)formações. Deste modo, conhecer os sentidos sobre a escola dos sujeitos que vivem e estudam no espaço rural possibilita uma compreensão das questões educacionais, a partir de outras narrativas, que deslocam/desestabilizam a visão urbana de escola e de educação.

O traçado metodológico desta pesquisa ganha relevância à medida que potencializa e dá visibilidade às vozes de crianças rurais, rompendo com as formas de silenciamento desses sujeitos e do lugar onde vivem/estudam. Deste modo, essa compreensão me faz entender que estes sujeitos silenciados poderão desvelar sentidos sobre a escola, sobre os processos de aprendizagens do espaço em que vivem e as representações que constroem de si e do outro, contribuindo para cartografar “o projeto que eles têm de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 30) e, do mesmo modo, pensar questões sobre a aprendizagem em classes multisseriadas.

Assim, a opção deste trabalho, de cunho qualitativo, pela pesquisa (auto)biográfica e mediante as entrevistas narrativas, configurou-se como a melhor escolha para o encontro com alunos do meio rural, do município de Ipirá Bahia, pela oportunidade de conhecer as histórias dos sujeitos e suas narrativas, e de melhor compreender a educação rural em classes multisseriadas. A partir das narrativas infantis, elucidado questões da vida, como as crianças aprendem, quais os sentidos atribuídos ao espaço e à escola rural, contemplando, assim, o objeto e os objetivos desta pesquisa.

## **2.2 Método (auto)biográfico: potencialidades das narrativas de crianças**

É crescente o número de pesquisas (auto)biográficas, realizadas nas últimas décadas sobre as histórias de vida de professores, tomando como foco o adulto. Entretanto, as habilidades de narração das crianças pouco vêm sendo exploradas nas pesquisas em educação. De acordo com Conti, “a habilidade em narrar experiências pessoais é uma das primeiras modalidades narrativas a se desenvolver na criança” (2012, p. 150), e é por isso que a linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança. Deste modo, as narrativas de crianças é um discurso privilegiado para a construção de significados da infância, a partir das experiências narradas.

Poucas pesquisas concentram-se na área da escuta de crianças, legitimando a sua fala. Por isso, demarco a necessidade de ampliar os trabalhos sobre as narrativas de crianças, no espaço rural, a partir de pesquisa feita no banco de teses da Capes. Nesta investigação, avaliei o “estado da arte”, tendo em vista o levantamento de quais pesquisas foram produzidas nos últimos dez anos, compreendidos entre 2003 e 2012, sobre as narrativas de crianças em espaço rural, visualizando o panorama dos trabalhos produzidos nesse enfoque. Isso se fez necessário, pois nos possibilitou identificar lacunas e justificar a importância que a presente pesquisa tem, no âmbito da produção do conhecimento científico.

Para isso, utilizei seis descritores:<sup>14</sup> criança rural; narrativas infantis; pesquisa autobiográfica com crianças, escolas rurais, educação rural e narrativas (auto)biográficas com crianças. Assim, foram encontradas, com o descritor *Criança rural*, quatro dissertações e nenhuma tese; com o descritor *narrativas infantis*, duas dissertações e nenhuma tese; sob o descritor *pesquisa autobiográfica com crianças* não foram encontradas dissertações e teses e, sob o descritor *Escolas rurais*, 89 (oitenta e nove) dissertações e 12 (doze) teses. Já sob o descritor *Educação rural*, 181 (cento e oitenta e uma) dissertações e 34 (trinta e quatro) teses. Finalmente, sob o descritor *narrativas (auto)biográficas com crianças*, apenas uma tese. Portanto, o uso destes descritores possibilitou notar a pequena produção, quase a ausência de pesquisa autobiográfica com crianças do espaço rural. Com este levantamento, pude perceber que houve um avanço, nos últimos anos, dos trabalhos voltados para as escolas rurais e a educação rural, porém ainda podemos notar a carência de pesquisas nesta vertente.<sup>15</sup>

Ficou evidente, portanto, que a pesquisa que ora apresento contempla um objeto/tema pouco explorado no âmbito acadêmico. Trata-se, portanto, de uma situação que evidencia a relevante contribuição desta pesquisa sobre a educação rural e sua articulação às narrativas de crianças rurais que estudam em classes multisseriadas.

---

<sup>14</sup> O resultado deste levantamento utilizando os descritores se encontra ao final do trabalho, nos anexos.

<sup>15</sup> Foram construídos quadros referentes ao número de pesquisas produzidas nos últimos dez anos: 2003 a 2012, apresentando-se, assim, o total de dissertações e teses existentes no banco de teses da Capes.

As crianças são peças principais dentro da educação, e carregam um legado histórico de pouca visibilidade e de direitos renegados durante muitos anos. Por isso, a necessidade de realizar pesquisas voltadas para as crianças do espaço rural, pois, além de serem crianças, vivem no meio rural, espaço que também é silenciado pelas entidades governamentais. Outro apontamento que justifica a escolha de crianças nesta investigação foi o fato de serem sujeitos do processo educacional e do trabalho do professor, cuja atuação tem um importante papel, no que respeita ao resultado do processo educacional e da aprendizagem.

No que concerne às narrativas de crianças, estas narram as experiências que foram construídas no seu meio social, já que “a narração das experiências pessoais é um ato discursivo configurado em contextos complexos de interação social” (CONTI, 2012, p. 150). A criança atravessa experiências que a marcam e que carregam em sua memória até a vida adulta, compreendendo-se, então, que nem tudo fica em nossa memória ou que tampouco registramos tudo que ocorre em nossa vida, pois as experiências são movidas por aquilo que ficou de mais significativo. Assim, elaboram-se processos de significação que vão permeando as experiências do sujeito, ao longo do tempo, e pelos quais este sujeito se dá conta do que ficou como marca do vivido.

Tal perspectiva de trabalho evidencia o potencial metodológico da (auto)biografia, em seu interesse por compreender o sujeito, seja ele criança, adolescente, jovem, adulto e/ou idoso. As narrativas (auto)biográficas tornam-se um importante método para o pesquisador, pois servem para melhor compreender os sujeitos da pesquisa, além de se proporem a falar das experiências narradas. As narrativas infantis exigem um esforço dos sujeitos na construção de suas ideias, resultando em experiências organizadas ou não, mas, através dessa composição dos percursos de vida, se potencializa um campo subjetivo para compreender memórias e marcas de vivências inseridas nas experiências educacionais. Esse tipo de método torna-se fértil, por permitir aos “sujeitos em formação entrarem em contato com suas lembranças, histórias e representações sobre as escolas, os discursos pedagógicos e rituais construídos na vivência escolar” (SOUZA, 2006, p. 88).

As narrativas infantis alteram os cânones das histórias, pois tornam as crianças protagonistas, construtoras de mundos reais e possíveis, relevantes e dignos de serem contados, ensejando a intertextualidade, a criação de textos que integram elementos de várias histórias infantis, o que pressupõe a mediação do adulto, que disponibiliza o acesso ao mundo da cultura adulta (KISHIMOTO 2007). Além disso, as narrativas infantis são também ferramentas para desvendar o mundo encantado dos contos de fadas.

O trabalho com as narrativas permite, ainda, que o sujeito passe por um processo de busca das experiências, no seu interior, para chegar aos acontecimentos, bem como estabelece um estado de espírito, de sensibilidade e pensamentos a propósito de emoções, sentimentos, assim como a atribuição de valores (JOSSO, 2004). A partir do momento que se buscam estes sentimentos durante as narrativas, entramos no processo de conhecimento e descobertas.

Assim, é com base na construção das narrativas de alunos (crianças) rurais que tive a possibilidade de interpretar o que já foi interpretado (por esses sujeitos) sobre as diversas questões que envolvem a escola, o espaço rural e as aprendizagens construídas. Tomo como base “a análise compreensiva-interpretativa de narrativas” (SOUZA, 2014), já que esta busca evidenciar a relação com o objeto, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades presentes nas narrativas. Durante a análise, baseio-me nos três tempos de análise trazidos por Souza (2014) que, “como dimensão metodológica” [...] “graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantém entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidades em seus tempos, momentos de análise” (SOUZA, 2014, p. 43), tendo em vista a organização, a leitura e a análise das narrativas das crianças.

Assim, para ratificar a importância do trabalho com as narrativas (auto)biográficas de crianças, destaco que:

[...] pela reflexividade autobiográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como pensador e como objeto pensado; enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao 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 formas. (PASSEGGI, 2014, p. 89)

Desse modo, a reflexividade é posta desde a infância e se prolonga até a vida adulta, pois a criança é o sujeito ativo de sua própria reflexão, fazendo-nos compreender a potência do trabalho com as narrativas (auto)biográficas, não só com adultos, mas também com crianças, em constantes interações no meio social. Isto implica levar em consideração, no processo educativo, os saberes, as experiências e as necessidades dos alunos.

Nesse trabalho, a apreensão das narrativas dos alunos faz-se relevante, uma vez que esses sujeitos protagonizam e fazem acontecer o processo educativo escolar, bem como as narrativas desvelam a vida, pois buscam, mediante a memória e a subjetividade, acontecimentos que já foram vividos e que potencializam a intersubjetividade, na perspectiva da investigação.

Em se tratando das crianças, estas sempre se recordam das vivências do tempo presente e/ou de um passado bem recente, já que toda criança tem memória, e essa memória é desvelada pelo nível de linguagem. Segundo Rubinstein (1973), as lembranças de uma criança já se iniciam no ingresso na escola, porém podem se ordenar da melhor forma, em atividades pedagógicas. Mais uma vez, isso nos reporta à ideia de que a escola é responsável pela mediação do processo de desenvolvimento da linguagem da criança e de sua capacidade de narrar.

As narrativas não conseguem alcançar todas as experiências do sujeito, mas conseguem resgatar as aprendizagens mais significantes e formadoras. Desse modo, ao narrar, o sujeito busca expressar acontecimentos da vida, da escola, o lugar em que mora, a docência e as experiências significativas, no processo de conhecimento de si e de formação.

Diante da análise tecida no decorrer deste texto, aponto a abordagem (auto)biográfica como de grande potencial neste trabalho, que trata de narrativas de alunos (crianças) do meio rural. Deste modo, alguns instrumentos foram contemplados na referida pesquisa: entrevista narrativa, rodas de conversa e observações, procedimentos que serão descritos nas seções a seguir.

### **2.3 Interfaces da pesquisa: entrevista narrativa**

A metodologia utilizada nesta investigação traduz a potencialidade do trabalho com alunos (crianças) do meio rural. Assim, parto da necessidade de descrever o principal instrumento de recolha de dados utilizado no decorrer desta pesquisa: a entrevista narrativa. Além disso, trato das rodas de conversa e das observações, instrumentos complementares.

A narrativa chega cedo à vida da criança, em seus primeiros dias de vida, uma vez que se inicia através do padrão musical dos acalantos da mãe, assim, quem tiver contato com a linguagem terá também com a narrativa – ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do outro.

É mister lembrar que as narrativas infantis podem acontecer em vários lugares, e não apenas na escola, pois “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 90). No que concerne às narrativas de crianças, essas podem ser apresentadas de várias maneiras, através de mitos, lendas, histórias e pinturas, já que a narrativa é motivada por uma gama de sentimentos que devem ser expressos, e essa manifestação perpassa pela guia de experiências e vontades do colocar para “fora” o que foi vivido, seja pela via da oralidade ou da escrita.

Assim, como forma de mostrar mais uma vez a força das narrativas com crianças, ressalto que a narrativa sempre esteve presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade, em cada espaço rural/urbano. Em nenhum tempo, afinal, um povo viveu sem narrativas, seja através da gestualidade, de textos escritos ou orais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

É possível pensar que a contação de histórias é realizada desde a infância, seja uma história contada pela mãe, pela professora ou por você mesmo. Assim, “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam

familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 90). Assim, rememorar o passado é buscar saberes sistematizados em uma cadeia, linear ou não, e que podem servir de aprendizagens para rever o presente vivido.

Assim, foi pensando em quais instrumentos seriam utilizados para contemplar o objeto deste trabalho que defini a entrevista narrativa, por se tratar de uma investigação de base qualitativa e na perspectiva (auto)biográfica. A entrevista narrativa parte de uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar uma história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Essa técnica possibilita ao sujeito narrar, relatar e contar uma história. Considerando a entrevista narrativa um excelente instrumento no trabalho com as crianças, ressalta-se:

[...] a necessidade de analisar o discurso da criança na situação de entrevista dentro da rede de significações que o produzem, compreensão fundamentada no reconhecimento de que os sentidos revelados nesse contexto remetem às práticas sociais que condicionam tanto entrevistador como entrevistado, considerando também que ambos re-significam o que normalmente está presente nas interações sociais [...]. (CRUZ, 2008, p. 19)

No momento da entrevista, a criança é capaz de elaborar sentidos e de narrar experiências presentes e que já se passaram. No momento da entrevista, as histórias passam a ser ressignificadas, tanto para o pesquisador, quanto para o sujeito entrevistado.

A entrevista narrativa foi realizada superando a forma tradicional de perguntas e respostas, como nas entrevistas semiestruturadas, linearmente direcionadas aos sujeitos, com o intuito de potencializar a subjetividade e o ato de narrar. Conforme Jovchelovitch e Bauer, “[...] é através da narrativa que as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (2002, p. 10).

Esse tipo de técnica se torna fértil, pois oportuniza a pesquisa ser realizada junto às crianças, mostrando-as como sujeitos capazes de narrar a vida. Por isso,

“[...] a pesquisa efetuada **com** elas (e não **sobre** elas) é apenas um pretexto para obter uma fala digna de interesse” (MALLET, 2008, p. 166, grifos do autor). Tal autor ainda percebe a necessidade de se chegar junto às crianças, destacando que “durante alguns seminários de pesquisa, muitos adultos eram entrevistados em trabalhos, exceto as crianças que eram os principais atores da questão colocada” (MALLET, 2008, p. 165), por isso a necessidade de entrevistar as crianças.

Vale destacar, ainda, a pertinência do trabalho com a entrevista, no âmbito das narrativas, pois será um importante instrumento para ouvir vozes de alunos do meio rural. Justifica-se por ser um salutar instrumento para trabalhar com grupos sociais, os quais constroem histórias diferentes, possibilitando, ao mesmo tempo, apreender os acontecimentos e “gerar histórias” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A entrevista narrativa foi desenvolvida na escola rural com crianças de 8 a 12 anos e provocou os alunos a contarem suas vivências no espaço e na escola, fazendo emergir narrativas de um sujeito singular. No momento da entrevista, o indivíduo é convidado a expressar o que sentiu, pensou, ou seja, a desvelar o que realmente o moveu para poder falar naquele momento.

A entrevista realizada com as crianças rurais do município de Ipirá aconteceu em vários espaços da escola rural, sendo concedida por quem manifestou vontade de falar. Houve uma preparação para que o processo das entrevistas acontecesse, pois foi explicado às crianças que eu queria fazer com elas uma entrevista, cujo objetivo era compreender a vida delas na roça, além das aprendizagens nas classes multisseriadas e o espaço da escola em que viviam.

Durante a entrevista, consegui, de uma forma muito natural, conhecer o imaginário da criança, pois:

Nossas incursões nos territórios do imaginário nos fizeram aprender a dialogar também, com o que não se mostra, com o que não é evidenciado, com o que fica silenciado. As investigações que têm o imaginário como referência estão propensas a aproximação com o seu mistério, com crenças e mitos onde as escavações, no nosso caso, foram descobrindo uma outra ferramenta potente: a narrativa de si. (OLIVEIRA, 2006, p. 50)

Nesse caso, foram construídos espaços propícios para dialogar com os alunos, dos quais emergiram as narrativas sobre o cotidiano e a realidade, pela via do imaginário, sem forçar a criança. Pelo contrário, foi propiciado um ambiente de prazer, no momento da entrevista, adequado às especificidades das crianças e às suas formas de comunicação. A imaginação é fluida, plena de muitos conhecimentos e se alarga a partir da narrativa de si. Conforme Sarmento:

[...] quem conta histórias organiza um mundo, dá-lhe sentido, comunica-o de tal forma que, pelo confronto com o mundo, que está fora ou para além da história, este é transformado, ganhando novos sentidos e interpretações. (1994, p. 123)

É dessa forma que percebi a narrativa da criança do espaço rural, por uma voz que é movida pelos sentidos do mundo e que produz a vida. Novamente, surge à tona o sentido da importância das narrativas infantis do/no meio rural, pois, quando narram, as crianças podem propiciar grandes revelações, a partir de seus imaginários, de suas representações e significações. Para alguns autores, existe um grande potencial nas narrativas infantis, uma vez que:

[...] as histórias da infância e dos processos de escolarização são revisitados no sentido das referências construídas, onde temos recursos experienciais de onde já temos representações sobre escolhas, sobre influências, sobre modelos, sobre formação de gostos e estilos [...]. (OLIVEIRA, 2006, p. 52)

É possível inferir que, no processo de construção das narrativas infantis, alguns acontecimentos podem emergir, bem como algumas representações do espaço rural e da escola, num exercício de significar experiências marcantes. Contudo, é importante destacar que uma narrativa não é ponderada por regras e leis para que possa se tornar legítima. Pelo contrário, uma narrativa é colocada pelo que o sujeito acha mais importante, mais significativo para aquele momento da fala.

Deste modo, cada narrativa será formada de acordo com os conhecimentos, situações e subjetividades, colocadas em cena pelo colaborador da pesquisa. A “listagem de acontecimentos” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) vai se configurando a partir dos movimentos que cada sujeito realiza nos espaços de

reflexão sobre suas trajetórias de vida, os quais nem sempre seguem uma ordem cronológica.

Para a realização de uma pesquisa, tudo tem um início. Desde as primeiras idas à secretaria de educação e a autorização para a realização deste trabalho pelo comitê de ética, até os contatos com as duas professoras rurais, que atuam em classes multisseriadas, a fim de conversar acerca do meu processo de inserção na sala de aula, para observações, participação e coleta de dados.

Quero salientar que, durante a entrevista com as crianças de classes multisseriadas, não houve recusa, realizei o trabalho respeitando as vontades e desejos das crianças, deixando-as livres para a escolha do lugar e do melhor momento. As entrevistas foram feitas com oito crianças, sendo quatro meninos e quatro meninas, acontecendo de forma natural, para que não forçasse e nem constrangesse nenhuma criança. As entrevistas foram realizadas com crianças que estudavam na escola anexo, que sediava as classes multisseriadas, no povoado da Conceição, município de Ipirá. A forma como cada entrevista foi sendo conduzida tornou-se singular para cada criança, uma vez que as narrativas foram postas em uma sequência, de acordo com o que foi lembrado.

Além das entrevistas narrativas, realizei rodas de conversas e observações na escola rural do município de Ipirá-Bahia. Essas rodas foram momentos de interação e confiança com as crianças, além da disponibilidade que algumas tinham depois, em querer falar sobre as suas histórias ou perguntar sobre as minhas (pesquisadora).

A observação possibilitou o registro e as impressões sobre o ambiente rural, o espaço da escola rural, as dinâmicas em sala de aula com os alunos, entre outras situações que foram surgindo no decorrer da pesquisa. As observações foram feitas na sala de aula com alunos de classes multisseriadas, operando como uma importante técnica para a complementação dos dados da pesquisa.

O ato de observar admite que o pesquisador tenha um olhar atento ao espaço pesquisado, podendo obter assim um dado importante ou não na investigação. As observações foram realizadas em classes multisseriadas, com o intuito de observar crianças do espaço rural, sujeitos e *locus* desta pesquisa.

Após as observações e a inserção naquele espaço, pude também interagir com alguns pais que iam buscar seus filhos na escola. Falei com eles sobre a pesquisa, seus objetivos e o trabalho voluntário dos alunos nesta investigação. Em sua grande maioria, os pais achavam o trabalho muito interessante e de grande importância para as crianças.

Depois, com a autorização dos responsáveis, pude falar com as crianças sobre a minha inserção naquele espaço, os motivos que me levaram a fazer a pesquisa com eles, quais objetivos e, por fim, explicitar que as histórias deles deveriam ser contadas quando se sentissem à vontade para falar. É mister lembrar que antes das entrevistas foram realizadas quatro rodas de conversas, nas quais foram registradas as falas e percebidos os gestos das crianças.

Nas rodas de conversa, na condição de professora pesquisadora, contava histórias que as crianças comentavam, no final. Durante as rodas de conversa, quatro histórias foram contadas: Chapeuzinho Vermelho; Zoológico; Peter Pan e os gafanhotos do bosque; Branca de neve e os sete anões. Às vezes, eles mesmos contavam as histórias, na roda, e íamos conversando.

Estas histórias fizeram com que emergisse um grau de sociabilidade muito grande junto às crianças, por conta da interação, além das narrativas. No decorrer dos encontros, as muitas narrativas que emergiam iam sendo gravadas. O que mais foi discutido nas rodas foram os quesitos de maior afinidade entre as crianças, como os animais, as florestas, as pessoas que vivem em florestas, entre outras coisas. Portanto, o que chamou a atenção neste trabalho foi a intensidade com que as crianças narram as suas histórias de vida, logo no primeiro encontro. Cada uma participou, de forma resumida, clara e singular, com expressões e informações.

## **2.4 Fotografando o cenário da pesquisa: escolas rurais e classes multisseriadas**

É importante contextualizar o cenário da pesquisa, para situar de que lugar é que falo, já que a escolha do campo empírico da investigação precisa ser justificada para o leitor. Compreendo que o espaço da pesquisa é o lugar mais fértil para

perceber a realidade e compreendê-la, além de promover sentidos e significados para o pesquisador e os sujeitos envolvidos no trabalho. O “contato direto do pesquisador com o campo empírico” (BOGDAN; BIKLEN, 1982) enriquece a investigação, uma vez que neste contato o pesquisador é envolvido por uma gama de sentimentos formativos, além de comprovar ou não elementos de pesquisa.

Deste modo, o lugar a ser investigado foi o município de Ipirá Bahia, por manter uma relação de implicação com minha história de vida-profissão-formação. Adveio, também, do fato de ser um dos maiores municípios e possuir a maior extensão rural do Território da Bacia do Jacuípe. Pude transitar em muitas cidades do Território da referida Bacia, tais como Baixa Grande, onde vivi durante a infância e a adolescência, Pintadas, Mairi, Várzea do Poço e Ipirá. Portanto, no intuito de situar o leitor, farei um breve estudo de alguns aspectos históricos e geográficos do município de Ipirá, tentando mostrar o lugar que configura o *locus* desta pesquisa.

É importante salientar que Ipirá é um município brasileiro, do Estado da Bahia. Sua população, em 2013, foi estimada em 62.253 habitantes.<sup>16</sup> É um dos municípios mais antigos do Estado da Bahia, tendo terras conhecidas desde os princípios do século XVII, quando os índios, primitivos habitantes da região, entraram em contato com os portugueses (COSTA, 2003). De acordo com o livro *A Saga do Camisão Rumo a Ipirá*, de Costa (2003), o primeiro rancheiro da atual Ipirá foi o português Valério Pereira de Azevedo, que recebeu as terras do Rei de Portugal, em meados do século XVII, sendo conhecido como o “Homem do Camisão”, por trajar camisolões de algodão rústico. Em decorrência disto, a região foi batizada como “Camição”, que depois se torna “Fazenda” e, em seguida, “Povoado do Camisão”.

Assim, a localidade se manteve com o nome de “Camição” até 20 de julho de 1931, quando recebeu o nome de Ipirá. A palavra em tupi significa rio de peixe, numa alusão ao principal rio que corta o município (COSTA, 2003). A ocupação de Ipirá começou no mesmo contexto dos demais municípios situados próximo ao Rio Paraguaçu, pois este era a principal fonte de ligação entre o Recôncavo, a capital e o interior do Estado (Aspectos Históricos e Geográficos de Ipirá, Secretaria Municipal de Ipirá, 2012).<sup>17</sup> O município de Ipirá abrange 3.060 km<sup>2</sup> e está inserido

---

<sup>16</sup> Dados extraídos do IBGE, ano de 2013, sobre a população estimada de cada município da Bahia.

<sup>17</sup> Site da Prefeitura Municipal de Ipirá. Disponível em: <<http://ipira.ba.gov.br/>>. Acesso em: 12-03-2014

na região semiárida do nordeste baiano, que abrange também todo o sertão baiano, estando sujeito a longos processos de estiagem. As grandes irregularidades na distribuição das chuvas impedem a produção agrícola e dificultam a permanência do homem no campo (COSTA, 2003, p. 26).

O município de Ipirá está inserido na Região Econômica do Paraguaçu, a microrregião geográfica de Feira de Santana e ao mais recente Território de Identidade Bacia do Jacuípe, onde ele exerce bastante influência.

**Figura 1** – Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, onde se situa o município de Ipirá Bahia



**Fonte:** Disponível em: <<http://ipira.ba.gov.br>>.

A distância de Ipirá a Salvador, capital da Bahia, é de 202 km; para Feira de Santana, é de 93 km. Quando observamos o mapa do Território de Identidade Bacia do Jacuípe, percebo que o município de Ipirá possui a maior extensão territorial, com 3.024 km<sup>2</sup>, dos quais a sede municipal ocupa uma mínima parte, cabendo a maior extensão territorial à zona rural, realidade compartilhada pela maior parte dos municípios baianos.

A maior concentração da população ipiraense está localizada, espacialmente, na zona rural, em pequenos núcleos urbanos, espalhados pelo vasto território. Com clima semiárido, temperaturas médias elevadas e sem grandes alterações, Ipirá encontra-se encravada na porção central do semiárido baiano, em terreno plano, em sua maior parte, com algumas elevações, das quais as principais são a Serra das Vacas e a Serra da Caboronga (COSTA, 2003). Ainda segundo o autor, a população da zona rural está organizada em núcleos urbanos, que possuem uma identidade

própria, criada através da história e dos costumes do seu povo, o que enriquece, diversifica e singulariza a cultura ipiraense.

O município destacou-se, no passado, pela bacia leiteira. Atualmente, é conhecido pelos produtos em couro, sediando diversas fábricas que atendem ao mercado brasileiro, exportando carteiras, cintos e bolsas. Conta ainda com uma fábrica de calçados, que emprega mais de duas mil pessoas. Hoje, a cidade é mantida preponderantemente pelo comércio varejista (COSTA, 2003). O povoado da Conceição fica localizado na estrada que liga Ipirá a Itaberaba, aproximadamente a 28 km do seu município de origem. As pessoas do povoado frequentam a igreja da cidade e são devotos da Padroeira Nossa Senhora da Conceição, símbolo religioso e respeitado por todos da comunidade.

Deste modo, o campo empírico deste trabalho localiza-se no semiárido baiano, sendo que a investigação acontecerá no Povoado da Conceição, em escolas rurais multisseriadas do município de Ipirá-Bahia. Esta escolha se dá pela aproximação com o lugar e por ser a região de maior extensão rural do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe. Destaco também a expressividade de escolas rurais do município de Ipirá, abrangendo um total de cinquenta e quatro (54) escolas rurais e quinze (15) urbanas. Dentre as rurais, trinta e quatro (34) são multisseriadas e as outras vinte (20) seriadas (IBGE, 2013), justificando, assim, a escolha do lugar.

Isto posto, apresento as escolas rurais situadas no Povoado da Conceição, por ser este um dos grandes povoados da região de Ipirá e com uma grande concentração de alunos rurais e de classes multisseriadas.

**Quadro 1 – Número de escolas rurais do Povoado da Conceição em 2013**

ESCOLAS RURAIS MUNICIPAIS	TURNOS	Nº DE TURMAS MULTISSERIADAS	Nº DE ALUNOS DE CLASSES MULTISSERIADAS/SERIADA	Nº PROF.
<b>Escola Municipal Padre Moisés</b>	Matutino/ Vespertino	4	90	4
<b>Escola Municipal Arnaldo Lima Barreto</b>	Matutino/ Vespertino	2	68	2
<b>Escola Municipal Gerônimo Ribeiro Mascarenhas</b>	Matutino/ Vespertino	3	82	4
<b>Escola Municipal Santo Amaro</b>	Matutino/ Vespertino	1	34	1

Fonte: IBGE 2013 (Secretaria de Educação de Ipirá).

Destaco, também, dados do Quadro 1, acima, do povoado da Conceição, *locus* específico desta pesquisa, onde há dez (10) turmas de classes multisseriadas, atendendo a um total de 274 crianças rurais, além de contar com um quadro de 11 professores (Secretaria de Educação de Ipirá, 2013). A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino.

Neste caso, a Escola Municipal Padre Moisés e seus anexos foram escolhidos para fazer parte desta pesquisa, devido à grande expressividade de alunos e muitas turmas multisseriadas. No que se refere à Escola Padre Moisés, esta possui escolas isoladas chamadas de anexos.<sup>18</sup> As unidades anexas, onde funcionam as classes multisseriadas, são distantes, porém recebem um suporte da já citada Escola. Logo, a merenda é feita na unidade escolar Padre Moisés e é levada para as turmas multisseriadas, que funcionam nas escolas anexas isoladas.

As classes das escolas rurais estão organizadas para atender alunos da Educação infantil ao Ensino Fundamental (seriada e multisseriada).<sup>19</sup> Além disso, percebi que muitas das escolas ficam perto da estrada, mas, em se tratando das

<sup>18</sup> Escolas que não possuem uma boa estrutura e são mantidas por uma escola situada mais perto delas.

<sup>19</sup> Dados extraídos da Secretaria de Educação, 2014.

escolas multisseriadas, são afastadas e se localizam bem distantes da pista.<sup>20</sup> Com isso, durante vários contatos com as escolas rurais, pude perceber que algumas das instituições possuíam muitos anexos, nos quais funcionavam as classes multisseriadas. As escolas que sediam tais classes funcionam em garagens e casinhas, distantes do povoado, espaços alugados pela prefeitura. Assim, o que deixa este quadro expressivo é a grande quantidade de alunos que estudam na roça, por isso, a necessidade de estudos na linha da educação rural, para a melhoria da educação dos sujeitos que vivem na roça.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças que estudam em classes multisseriadas, localizadas no meio rural, demarco as condições estruturais da Escola Municipal Padre Moisés e seus anexos. A estrutura física da Escola núcleo Padre Moisés não se encontrava em condições precárias. A denominação escola núcleo servia para designar a escola que sediava as escolas anexos, devido a sua grande importância, por ser melhor estruturada, era considerada como um núcleo. Assim, a escola possui uma cantina, salas de aula, sala da direção e sala dos professores, que havia sido reformada. A sala dos professores contava com uma boa estrutura, havia ar-condicionado, um forro branco e muitos computadores. Além disso, a escola tinha sido pintada e há pouco tempo havia ganhado uma antena para pegar sinal de celulares. A escola rural núcleo já havia avançado em suas condições estruturais, porém os anexos que sediavam as classes multisseriadas sofriam com as condições precárias.

As imagens a seguir mostram a Escola Rural (Núcleo), instituição escolar Padre Moisés, localizada no Povoado da Conceição.

---

<sup>20</sup> Pista é uma expressão utilizada pelos moradores do povoado da Conceição, para se referirem à estrada.



Figura 2 – Núcleo: Escola Rural Padre Moisés.  
Fonte: Acervo da Pesquisadora.



Figura 3 – Núcleo: Escola Rural Padre Moisés.  
Fonte: Acervo da Pesquisadora.



Figura 4 – Núcleo: Escola Rural Padre Moisés.  
Fonte: Acervo da Pesquisadora.



Figura 5 – Núcleo: Escola Rural Padre Moisés.  
Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Algumas visitas foram feitas às escolas rurais do município de Ipirá, com o intuito de observar as condições estruturais das escolas de classes seriadas e multisseriadas. No entanto, o que chamou a atenção foi a estrutura física onde as crianças de classes multisseriadas estudavam, além de muitas escolas rurais ainda padecerem com a precariedade. Acredito que o trabalho com alunos de classes multisseriadas é intenso, por conta da distorção entre idade e série, por isso, a

atenção das autoridades municipais deveria ser maior, com relação à oferta de melhores condições estruturais.

As imagens a seguir mostram o cenário da pesquisa, a Escola Rural Multisseriada (Anexo), instituição em que as crianças estudam apenas em classes multisseriadas.



Figura 6 – Anexo das Classes Multisseriadas.  
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 7 – Anexo das Classes Multisseriadas.  
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 8 – Anexo das Classes Multisseriadas.  
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 9 – Anexo das Classes Multisseriadas.  
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para a realização desta pesquisa, foram escolhidas duas escolas isoladas, por serem as únicas anexas à Escola Padre Moisés e que sediavam as classes

multisseriadas. O deslocamento até a escola rural de um povoado era difícil, mas os deslocamentos para as escolas isoladas multisseriadas eram mais complicados ainda. Os moradores da região sempre se referiam às dificuldades dos estudantes e carros que não conseguiam atravessar a estrada, nos dias de chuva.

Diante da análise de tal realidade, a palavra “anexo” tentava silenciar o fato de uma escola que era distante, que não tinha piso, que precisava ser pintada e só funcionava com sala e banheiro. Por conta das condições de funcionamento dos anexos, a merenda era feita na escola núcleo Padre Moisés, e levada para os anexos, nos quais funcionavam as classes multisseriadas. Algumas inquietações foram surgindo, no decorrer das observações, e, em uma breve conversa com a direção, percebi que havia a intenção de “acabar” com as classes multisseriadas, em um processo gradativo.

Nesse contexto, pude entender que o fato das escolas multisseriadas serem distantes da escola considerada núcleo gerava certa exclusão. Desse modo, as condições estruturais eram mínimas nas escolas rurais multisseriadas, o ensino acontecia, mas existia a precarização. Nesse sentido, Arroyo (2010, p. 10) ressalta que “entre tantos significados [...] merece destaque mostrar que as escolas multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como as escolas do passado”. Era possível perceber, no contexto das escolas multisseriadas, as condições de trabalho do professor e a forma precária dos anexos, porém havia a preocupação de garantir o ensino das crianças.

No que diz respeito ao planejamento dos professores rurais de classes multisseriadas, eles recebem um plano de curso que é construído pelas coordenadoras rurais e entregue aos professores para ser adaptado, de acordo com o projeto Despertar.<sup>21</sup>

Diante desse contexto, fica evidente, portanto, que as escolas rurais e multisseriadas ainda precisam de investimentos referentes às condições estruturais, ao transporte escolar, ao salário do professor e à formação dos professores e dos alunos, respeitando-se suas peculiaridades e identidades.

---

<sup>21</sup> O Despertar é o único programa que atende as escolas rurais do município de Ipirá. (Dados da Secretaria de Educação de Ipirá, 2014)

## **2.5 Protagonistas em cena: crianças do meio rural**

Os atores que apresentarei no decorrer deste trabalho atribuíram sentidos e conhecimentos múltiplos à discussão desta pesquisa. Logo, apresento os atores desta investigação – crianças do meio rural, que colocarão em evidência suas vozes, a fim de mostrar que são capazes de desvelar diversos conhecimentos. Desse modo, venho reforçar a importância das narrativas infantis, fundantes neste trabalho, pois estes sujeitos da pesquisa irão narrar a vida, as aprendizagens, a escola rural e o espaço em que vivem.

Apresento marcas e percursos que me levaram à escolha dos colaboradores da pesquisa, movimentos que me convocaram a pensar nos sujeitos para, depois, ouvir suas vozes. Certamente, não poderia deixar de caracterizar quem são estes sujeitos que tomo como protagonistas principais desta pesquisa. Logo, acredito que caracterizar seja muito importante, por permitir um conhecimento mais profundo sobre quem fala, no decorrer do texto.

Venho reafirmar que, dentre as várias escolas do meio rural do município de Ipirá-Bahia, escolhi duas isoladas, já que essas escolas atendem ao maior contingente de alunos/as da roça, matriculados em classes multisseriadas. Portanto, a escolha tornou-se interessante, pelo fato de serem unidades escolares que funcionam em dois turnos e possuem alunos de muitas idades diferentes, em uma mesma sala.

Com relação à ética na pesquisa, mais especificamente com crianças, foi preciso estabelecer relações de confiança, afetividade, respeito e colaboração, entre os sujeitos e o pesquisador, entendendo que “a visão ética funda-se no respeito pela pessoa e no reconhecimento do autor como responsável pela elaboração, análise e comunicação de sua história” (CAUVIER, 2008, p. 134). Nesse estudo, as crianças

colocam-se como autores e protagonistas, sendo consideradas sujeitos autônomos, respeitados e reconhecidos, por conta de suas narrativas.

A pesquisa com crianças necessita de alguns cuidados, já que toda pesquisa possui alguns riscos e benefícios. Deste modo, foi necessário fazer esclarecimentos para a criança que estava sendo convidada a participar e, assim, elucidar do que se tratava a pesquisa e seus objetivos. Deixar claro, ademais, que os seus pais permitiram que participassem da pesquisa. Logo, ficou colocado que caso não quisessem participar da pesquisa, seria um direito e não haveria nenhum problema se não aceitassem ou desistissem. Em caso de aceite, a criança seria, então, observada e entrevistada, sendo possível que se emocionasse ao falar de suas experiências; se cansasse da sua participação, poderia desistir, se fosse o caso, pois a pesquisadora iria respeitar a vontade de cada uma. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização de uma pesquisa como esta, pois, em sua realização, a criança pode expressar-se livremente sobre a vida na escola; manifestar sua percepção sobre a escola; considerar o espaço em que vive; elaborar narrativamente os tempos vividos no cotidiano, as interações com os colegas e os profissionais responsáveis; projetar desejos de melhoria na escola e elaborar projeções futuras.

É preciso esclarecer a criança que ninguém saberá que ela está participando da pesquisa, e que as informações que nos der não serão reveladas a outras pessoas e muito menos a estranhos. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o nome das crianças.

A criança tem o direito de querer ou não, mesmo que seus pais tenham assinado o termo de autorização. E foi assim que foi realizada esta pesquisa com crianças de classes multisseriadas, pedindo aos pais autorização escrita e assinada, bem como respeitando-se a vontade da criança em querer participar. A participação da criança em pesquisas torna-se importante, pois, “[...] de modo especial, as crianças não têm tido muitas oportunidades de se colocar como sujeitos, mesmo distante das conquistas atuais no que diz respeito aos direitos das crianças” (SILVA et al., 2008, p. 90). Deste modo, inserir crianças em pesquisas científicas é importante para demarcar que estas são sujeitos vivos e ativos no mundo, sujeitos de direitos e em formação. Neste contexto, é preciso ficar claro que:

[...] nas situações de pesquisa, também com crianças, se coloca como fundamental analisar os discursos, as interlocuções tanto nas *entrevistas* quanto em outras *situações de interação* (observação de brincadeiras, conversas, diálogos entre crianças, diálogos entre crianças e adultos, experiências culturais). (SILVA et al., 2008, p. 94, grifos do autor)

É necessário ter um olhar atento no âmbito da pesquisa, além da interação entre os sujeitos, pois estes possibilitam laços de confiança e respeito. Cumpre destacar o meu olhar atento ao que as crianças falavam durante as aulas, aos ditos e não ditos, às brincadeiras, enfim às interações com as professoras.

É mister enfatizar que foram levantados, a partir de perguntas para as professoras, os perfis dos colaboradores da pesquisa, já que Souza (2006) diz ser importante contextualizar o perfil do grupo, no sentido de definir características e singularidades. Portanto, apresento o perfil biográfico das crianças que moram e estudam no espaço rural e em classes multisseriadas, considerando-as como atores principais deste trabalho.

**Quadro 2 – Perfil biográfico das crianças colaboradoras da pesquisa**

<b>Nome</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Escolaridade (Classe Multisseriada)</b>	<b>Instituição (pública/privada)</b>	<b>Origem (urbana/rural)</b>
<b>Ana</b>	8 anos	4º ano	pública	rural
<b>Luane</b>	8 anos	5º ano	pública	rural
<b>Jeniffi</b>	9 anos	4º ano	pública	rural
<b>Matias</b>	9 anos	3º ano	pública	rural
<b>Bianca</b>	10 anos	5º ano	pública	rural
<b>Tetêu</b>	10 anos	3º ano	pública	rural
<b>Alice</b>	12 anos	5º ano	pública	rural
<b>Kenedi</b>	12 anos	5º ano	pública	rural

Fonte: Pesquisa de Campo, fevereiro de 2014.

Conforme o Quadro 2, acima, o perfil dos protagonistas principais desta pesquisa constitui-se de oito crianças (quatro meninos e quatro meninas), com idades entre 8 e 12 anos, que estudam no turno matutino e em classes

multisseriadas. A faixa etária das crianças rurais foi tratada com o mesmo grau de importância, considerando-as como seres capazes de narrar, já que as idades da vida ocupam um lugar importante (ARIÈS, 1981).

Não elegi nenhum critério referente aos gêneros: masculino e feminino, porém, nas salas de classes multisseriadas, apresentava-se um número de meninos superior ao das meninas, fazendo com que muitos meninos também se sentissem à vontade para participar da pesquisa.

Por uma questão ética da pesquisa com crianças, os nomes foram preservados, sendo escolhidos nomes fictícios pelas próprias crianças. Cabe destacar que participaram desta pesquisa quatro crianças de uma turma de classe multisseriada e quatro de outra turma, cada turma sob a responsabilidade de uma professora diferente. Um fator de aproximação com as crianças foi me dirigir de forma pessoal a elas, o que favoreceu um contato intenso durante o processo da pesquisa.

Com relação à escolaridade, as crianças estudam nos 3º, 4º e 5º anos, em uma mesma sala, configurando-se como multisseriada, pois, além das diferentes séries, possuem idades diferentes. Contudo, fazendo uma análise, vale referir que no contexto do problema da distorção idade/série enfrentado no nosso sistema educacional, a área rural apresenta uma característica: o alto número de crianças da faixa etária entre 8 e 12 anos que frequentam séries não niveladas por idade. A instituição em que as crianças do espaço rural estudam é pública, oferecida pelo município.

As crianças colaboradoras que fazem parte desta pesquisa foram escolhidas mediante a própria vontade delas de querer falar. As intenções, ao escolher os colaboradores desta pesquisa, foram contemplar os objetivos desta investigação. Portanto, foram entrelaçadas narrativas de crianças de escolas rurais multisseriadas, apreendendo as singularidades e os sentidos que são produzidos diariamente no cotidiano da escola rural.

### **III – ESCOLA RURAL, MULTISSERIAÇÃO E INFÂNCIA RURAL: diálogos possíveis**

---

---

*Matizado por nuances significativas,  
o ser que fala carrega em si toda uma  
construção identitária: da roça, da cidade,  
daqui, de acolá, de um entre lugar, de um não  
lugar ou de todos os lugares juntos.  
(RIOS, 2011, p. 13)*

### **3.1 O rural e o urbano: lugares de sentidos e vivências**

Ao escolher trabalhar com as narrativas infantis no espaço rural, busco falar do lugar em que estes sujeitos vivem, pois é neste meio que as pessoas constroem seus modos de vida. Neste capítulo, caracterizarei o rural, enfatizando-o como um lugar carregado de sentidos e significados para os sujeitos que nele habitam.

Com isso, considero os avanços que o espaço rural vem sofrendo na contemporaneidade, a partir do crescimento do sistema industrial brasileiro, nas primeiras décadas do século XX, quando os recursos tecnológicos foram introduzidos no campo (LEITE, 2002). Assim, foram se estabelecendo novas relações no modo de buscar trabalho, nas formas de sobrevivência, constituindo os novos padrões comportamentais de uma nova sociedade.

Neste contexto, ocorreram maiores transformações nos centros urbanos, por conta da indústria, do comércio e outros serviços. Ainda segundo Leite (2002), a agricultura da zona rural ficou marginalizada, apesar do Estado considerar a importância que ela tem na economia. Neste movimento de transformações que estavam se alastrando no/pelo país, a produção no espaço urbano já não era a mesma, depois da chegada das indústrias e do desenvolvimento tecnológico. “Com a industrialização, a agricultura passou a ser pensada de acordo com a economia capitalista” (CARVALHO, 2010, p. 15).

As relações de produção foram sendo modificadas e o meio rural não mais apresentava o mesmo ritmo de trabalho, por conta da industrialização. Apesar de grande parte dos rurícolas manterem os meios de produção e suas culturas tradicionais, “a instância econômica urbano-capitalista, ao intensificar novas formas de relacionamento no campo, desencadeou entre os rurícolas níveis diferenciados de relações de trabalho e produção” (LEITE, 2002, p. 58-59). Neste período, é importante destacar que os avanços capitalistas e tecnológicos afetaram muito mais os centros urbanos, porém também influenciaram os modos de viver e trabalhar da população do meio rural.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, procura-se deixar claro o que seja o rural e o urbano, além das relações e distinções que ambos possuem. Nesse sentido, segundo Fukui (1982, p. 23), “são rurais aqueles grupos que, numa dada sociedade ou setor dela, estão diretamente ligados à produção agrícola; define-se o rural pela natureza da produção”. O autor ainda afirma que são deixados de lado conceitos que incluam o contexto rural à residência, ou mesmo um conjunto de valores ligados à produção rural.

Entretanto, mesmo com alguns esclarecimentos sobre o que realmente seja o rural, ele ainda é visto como um espaço vinculado diretamente à agricultura, permanecendo com o seu modo de produção através do cultivo. Para Fukui (1982), pensar no desenvolvimento do meio rural, é enfrentar uma transformação social, pela qual as atitudes dos homens e suas relações são modificadas.

O rural se define por ser um lugar longe da cidade, no qual a educação e o modo de vida dos sujeitos se diferenciam daqueles característicos do espaço urbano (CARVALHO, 2010). Deste modo, embora haja uma interligação, o meio rural tem sua cultura, seus modos de trabalho, seus sujeitos e suas crenças, configurando tempos e modos de vida singulares. Sendo assim, a população rural vivencia constantemente a plantação e a colheita, uma realidade que se insere na vida de seus habitantes. A esta relação de trabalho e de sobrevivência estão atrelados os valores de quem vive no espaço do campo, ou seja, constitui-se o âmbito da construção de seu modo de vida.

As relações socioeconômicas ocorridas no campo levam em consideração o trabalho, não só como um modo de produção e sobrevivência, mas como um valor moral, já construído pelo trabalhador em duas relações com o material trabalhado (LEITE, 2002). Desse modo, “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). No que diz respeito ao saber e ao trabalho, estes são de estrita importância para o homem rural, já que o trabalho gera saberes e se coloca como um fator de aprendizagem.

O trabalho no espaço rural é um processo vivo que gera muitas aprendizagens, pelo fato de se estar em constante contato com outras pessoas e

com a natureza. Para Carvalho (2010), estas formas de trabalho já estão se modificando, pois se conclui que as influências do urbano já chegam ao rural. Em meio a este campo histórico, novas formas de se relacionar, de trocar e de trabalhar vão se impondo, devido ao desenvolvimento do espaço rural. Devo notar ainda que “a cidade é frequentemente mostrada como fonte dos males que se quer evitar – criminalidade, drogas e outros tipos de violência, como responsável por uma situação de precariedade [...]” (DELORY-MOMBERGER; GALVÃO; SCHALLER, 2008, p. 74).

Assim, ainda que o espaço urbano favoreça o acesso a muitas facilidades, percebe-se que a cidade tem problemas sociais, mas, apesar disso, é um atrativo da modernidade, uma vez que os centros urbanos parecem prover os meios de se obter educação, saúde e transporte. Por outro lado, “persiste uma valorização do rural por ser este um lugar em que os índices de violência ainda são baixos, e no qual há boas produtividades na agricultura” (CARVALHO, 2010, p. 17).

Contudo, as facilidades geradas pela cidade e a ideia de progresso que é associada a felicidade, tornam o rural um espaço menos atrativo para os sujeitos que vivem um processo de modernização. Nessa perspectiva, segundo os estudos de MOREIRA (2005), o rural, em oposição aos sentidos atribuídos ao urbano, carrega as noções de agrícola, atrasado, tradicional, campestre, selvagem, primitivo, resistente às mudanças etc. Apoiando-se ainda no que seja o rural, Wanderley destaca que:

Os estudos voltados para a compreensão do mundo rural, no que ele tem de especificidades, em comparação com o mundo urbano em estreita relação com este, estiveram, durante muito tempo, subordinados às grandes questões referentes ao desenvolvimento da agricultura, como se a agricultura explicasse plenamente o mundo rural. (2000, p. 107)

Essa compreensão alimenta uma representação que não é mais viável manter: o rural como um lugar apenas restrito à agricultura ou associado à pobreza, visão um tanto preconceituosa. Pelo contrário, emergem novas formas de conceber o rural: um espaço de vida, de trabalho e de lazer. Segundo Wanderley:

[...] para além da definição dos espaços rurais, o que está em questão são as relações que se estabelecem entre o mundo rural e o urbano, que expressam o significado de ruralidade na sociedade contemporânea. (2000, p. 109)

Com as novas mudanças pelas quais o mundo está passando, o meio rural sofre modificações e novas ruralidades estão surgindo, devido às tecnologias e à modernização das sociedades. Nessa direção, Carneiro (2005) destaca que considerar o rural unicamente agrícola não é mais aceitável ou de um urbano que não tenha probabilidades de construção de identidades rurais.

Essa compreensão associa-se à modernização, pois o rural passa a ser visto não apenas como agrícola, mas como um espaço que adere a algumas facilidades do urbano. Justifico uma relação entre o urbano e o rural, no qual se observa um cruzamento de características, as quais deixam de ser consideradas como exclusivas e essencialistas. Vale ressaltar que, apesar dessa inter-relação e das constantes influências da cidade, o espaço rural precisa ser valorizado enquanto tal; ou seja, suas particularidades e especificidades carecem de ser respeitadas.

Cabe ressaltar que muitas populações dos centros urbanos deslocam-se para o rural, em busca de calma, para manter o contato com a natureza. Fica evidente que muitas pessoas que moram nos centros urbanos gostam de músicas sertanejas, das vivências da infância no espaço rural, da tranquilidade que o campo oferece para o descanso (WANDERLEY, 2000).

Novas identidades podem ser construídas devido à relação campo-cidade, sem perder as especificidades de ambos. Segundo Moreira, cada identidade é “[...] expressão de múltiplas ordens relacionais que se dão em redes materiais e afetivas, de pertencimento familiar, de vizinhança, de grupos sociais, de classes, regionais, nacionais e internacionais, em suma, locais e globais” (2005, p. 18).

As identidades são construídas não apenas individualmente, mas, sobretudo, no coletivo, a partir das relações sociais e culturais. Por isso, são formadas de maneira processual, sofrem influências diversas e vão se configurando no decorrer do tempo/espaço.

Nesse ponto, “o rural tende a ser visto como um modo particular de utilização do espaço e da vida social” (MOREIRA, 2005, p. 18). Portanto, é possível conceber um rural com seus modos de vida próprios, singulares, e um lugar de vivências e

significados. Porém, isso não quer dizer que o rural, na contemporaneidade, não sofra com a violência e com as tensões que particularmente se manifestam, com mais força, no espaço urbano.

Moreira (2005, p. 21) destaca que “falar em ruralidade aciona o seu par, a urbanidade, que pode também ser acionada no antigo sentido do par rural e urbano, ambos fixos e fechados”. Deste modo, fica claro que existem intersecções em ambos os espaços, pois o rural tem elementos do urbano e vice-versa. Isto aponta para a perspectiva de se romper com ideias essencialistas e fronteiras estanques.

Como aponta Wanderley (2000), as ruralidades “dizem respeito às particularidades do espaço rural, às relações, às representações, e aos sentimentos de pertencimento, referidos ao meio rural e aos modernos processos de integração campo-cidade” (2000, p. 120-121). Estas ruralidades são marcadas pelos sujeitos que vivem no meio rural, o qual é entendido como um lugar de memória, de identidades e de espaço de partilhar a vida. Além dessas contribuições sobre as relações entre o rural e o urbano, esta proposta de pesquisa concebe o rural em suas múltiplas ruralidades, nas quais surgem outras categorias teóricas para explicar o cotidiano dos sujeitos.

Segundo Rios (2011), as discussões feitas sobre as novas ruralidades enunciam possibilidades de ressignificação do rural e dos discursos que o constituem, concebendo-o como um espaço de sentidos e significados. Sendo assim, a roça poderá surgir pelo fato de carregar uma construção histórico-epistemológica que marca os espaços e tempos no cotidiano de alunos e alunas.

Deste modo, a roça é colocada como um rural específico, um lugar preenchido de sentidos singulares e plurais que se tecem a partir dos sujeitos que nele moram. Esta categoria é muito marcada na região nordeste. Porém, poucos estudos atravessam a discussão sobre a palavra *roça*, pois este termo se coloca como atrasado, enquanto muitos definem uma roça como uma plantação de milho e/ou feijão.

Sobre isso, Santos (2006, p. 86), “referindo-se à propriedade, ‘roça’ fica reservado como uma possibilidade (bem usual, registre-se) para nomear pequenas propriedades em que haja plantações, lavouras, roças, podendo ser nestas cultivado um ou vários produtos”.

No âmbito desta categoria, muitas populações que moram afastadas da cidade se consideram como sendo da roça, demarcando o lugar em que vivem e que as constitui. Logo, os gestos teóricos aqui anunciados apontam novas ruralidades, ou seja, lugares em que a vida (se) acontece.

### **3.2 Escola rural e multisseriada: desafios e superação**

No cenário contemporâneo, as escolas rurais ainda padecem com as condições precárias, tanto no que diz respeito ao aspecto físico, quanto nas questões que envolvem o trabalho dos professores. Para além destas questões, Souza destaca que:

[...] 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 desses espaços. (2012, p. 18)

Neste contexto, fica claro que o estudo das escolas rurais é de suma importância para a construção de conhecimentos sobre a educação rural que ainda passa pelo descaso das entidades governamentais. Os estudos na linha da educação rural possibilitam dar visibilidade às crianças envolvidas no processo educacional rural, bem como permitem compor cartografias sobre o trabalho docente realizado nesse contexto. Além disso, muitas escolas rurais ficam à mercê de políticas públicas que não conhecem a realidade que se tem, dirigida por um grupo de pessoas com identidade própria, e transferem elementos urbanocêntricos a fim de resolver as dificuldades que emergem destes espaços.

A educação no Brasil, segundo Leite (2002), tem seu início na República Velha, período da história marcado pelo domínio político das elites agrárias mineiras,

paulistas e cariocas. Logo, ao se instalar no país, em 1889, tenta incluir a modernidade do século XIX, buscando estabelecer a escolarização para o progresso. Sendo assim, a educação era destinada às classes dominantes. No entanto, com as transformações sociais e econômicas, as escolas tiveram que fazer mudanças significativas para a inserção dos alunos oriundos das classes mais baixas.

O processo de democratização e de acesso a escolas pelas classes menos privilegiadas teve início no meio urbano, e somente com o decorrer dos anos estendeu-se ao meio rural. Além do mais, o processo educacional no meio rural ocorre de forma descontínua. Assim, “a república – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras” (LEITE, 2002, p. 26).

Foi neste cenário que a educação rural sofreu com o desdém das autoridades responsáveis, pois não se pensava em um projeto voltado para o campo. Uma vez que as classes dominantes concentravam seus interesses na cidade, por conta da industrialização, a educação rural só passou a ser tratada com atenção, no início do século XX, por conta da grande intensidade de migração do sujeito rural para a cidade. Deste modo, “[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20” (LEITE, 2002, p. 26). Esse movimento aconteceu devido aos rurícolas estarem em busca de empregos. Desse modo, deixava-se o meio rural para morar nos centros urbanos, onde as indústrias estavam localizadas e havia a oferta de um grande número de empregos.

A escola brasileira, especificamente a rural, ficou condicionada, durante muito tempo, às questões capitalistas, sendo que, neste período, com a publicação da Lei 4.024, em dezembro de 1961, que os projetos desenvolvidos em torno da educação priorizavam, primariamente, os interesses capitalistas (LEITE, 2002).

De algum modo, esta lei foi promulgada por conta de interesses burgueses, que não buscavam atender a anseios educacionais, e sim a interesses capitalistas. Segundo Leite (2002), visto que as prefeituras eram desprovidas de recursos humanos e financeiros, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola rural, deixando assim

de oferecer o suporte que se esperava, mesmo sendo uma lei que objetivava fixar as diretrizes e bases da educação.

Cumprir destacar que a educação rural, com poucos recursos para se manter, passa por um atraso e acaba subordinada aos interesses urbanos. Entretanto, neste guia histórico e de base para a compreensão da educação rural, nos apoiamos em Leite (2002), quando afirma que existe desde o seio da história dificuldades que envolvem a escola rural, pois esta, além de ser negada ao povo brasileiro, era mais comum ser recusada especificamente ao homem rural. Neste ponto, esse agravo não aconteceu apenas por conta da Lei 4.024, mas também pela modernização já presente nas cidades e nas políticas hegemônicas do período.

O discurso proferido por Leite (2002) destaca que a escolarização urbana passou a fazer parte dos planos do Estado Novo, pois se pensava em um suporte para a industrialização. Assim, o processo escolar rural permaneceu o mesmo, mantendo a tradição escolar brasileira de gratuidade e obrigatoriedade da escola, porém, com uma política educacional voltada para o ensino urbano, sendo que a educação rural continuava esquecida e relegada a último plano.

Na época do Estado Novo, o período fundado por Getúlio Vargas, a atenção volta-se para a escola rural, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que tinha como objetivo a expansão do ensino e a preservação da arte e do folclore rurais (LEITE, 2002). Cumprir destacar que nem sempre a melhoria do ensino era pauta dos debates políticos. Em 1941, o governo convoca a 1ª Conferência Nacional de Educação, informando sobre a precariedade em que se desenvolvia no ensino primário e neste momento se amplia uma grande rede escolar pelo país, com o apoio do Estado (LEITE, 2002).

No entanto, no meio rural, ainda permanecemos com os baixos índices de aprendizagem, muitos professores leigos, sem a devida formação e qualificação, registrando-se, também, altos índices de evasão escolar, bem como outros problemas correlacionados. Assim sendo, surge o documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no qual já se observa a preocupação e a busca em promover transformações de natureza socioeconômica, as quais poderiam resultar na melhoria da educação. Segundo Maia (1982), o documento elaborado

voltou-se para a educação do meio rural, sendo o ensino de primeiro grau direcionado pela Política e por Diretrizes de Ação.

A partir desse documento, alguns objetivos foram estabelecidos pelo governo, com o intuito de transformar o meio rural brasileiro, tendo-se, assim, como “objetivo último e fundamental o bem-estar do homem rural brasileiro, mediante a ampliação das oportunidades de renda do trabalhador, [e] a extensão dos benefícios da previdência social” (MAIA, 1982, p. 29). Em síntese, este documento estabelece objetivos que buscam amenizar alguns dos problemas já existentes e que ainda prevaleciam no espaço rural.

Por outro lado, a busca por uma educação pública e de qualidade vem se configurando como uma das lutas de muitas populações do espaço rural, no sentido de garantir o sucesso dos seus filhos, mediante os estudos. Por isso, sugere-se na escolarização rural a necessidade de melhorar a educação, principalmente o ensino primário, para reduzir a evasão nas escolas. Desse período até os dias de hoje, são constantes as mudanças na educação, no entanto, ela continua fundamentada em características dominantes e capitalistas.

Assim, mesmo depois do país ter passado por uma série de mudanças significativas, nos mais diversos setores, a educação ainda passa por muitos problemas, em especial a educação rural, que continua sem receber o auxílio e a importância que lhe são devidos. Esse cenário onde há a “[...] falta de condições sanitárias, de salas, equipamentos e materiais didático-pedagógicos não motiva (nem alunos, nem professores) e o ensino não é sentido como parte integrante do dia a dia das famílias rurais envolvidas (TRINDADE; WERLE, 2012, p. 35).

Entretanto, o que se espera do Estado é que garanta um ensino aberto e de oportunidades iguais para as crianças do espaço rural, pois Leite destaca que “a presença do Estado na educação tornar-se-á benéfica e desejada, uma vez que seu papel se limitaria à garantia de um ensino aberto a todos, das oportunidades iguais às capacitações [...]” (2002, p. 20). O ensino público ainda deixa muito a desejar, pois, como destacado anteriormente, encontra-se com muitos problemas. Porém, mesmo frente a estas dificuldades, “A educação passa a ser vista, cada vez mais, como um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes de todos os países devem assumir junto a sua população [...]” (SILVA, 2005, p. 32-33).

Contudo, a escola básica, pública e gratuita, continua sendo o privilégio para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania.

De modo geral, o universo da educação no meio rural é ainda bastante marcado pela presença das escolas isoladas e multisseriadas que possuem um único professor para dois, três e até quatro séries diferentes. Assim, as classes multisseriadas passam por muitos problemas, como se destaca a seguir:

As dificuldades enfrentadas pelas classes multisseriadas são enfaticamente registradas na literatura: de um lado, a precariedade da estrutura física e falta de condições adequadas ao trabalho, de outro, uma baixa qualificação docente, a intensa rotatividade de professores e sobrecarga de trabalho para esses. (SILVA; MORAES; BOF, 2006, p. 71)

No entanto, ainda permanecem inúmeros desafios nas escolas rurais multisseriadas, já que muitas estão nos planos de órgãos educacionais para serem fechadas e por isso se mantêm silenciadas. Nesta perspectiva, instaurada por um modelo único de educação, se concebe que a lógica educacional deve ser seriada e homogênea, para facilitar o trabalho do professor, a partir de um único nível de aprendizagem e apenas um planejamento.

As escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, quando se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, modelo importado da Inglaterra (HAGE, 2010). O método foi criado para atender às exigências da rápida expansão do ensino público e para atender às necessidades do processo de industrialização (HAGE, 2010).

Desde o século XIX, na França, já era possível identificar um modelo semelhante ao que hoje se denomina de escola rural organizada com turmas multisseriadas. Segundo Millán (1947, p. 48), “para que la escuela rural rinda el maximun, su enseñanza debe basarse em algo que solicite el interes del educando y que despierte en el y su familia saludables inquietudes”. Nesse sentido, o professor rural precisa buscar questões baseadas nas inquietudes da comunidade, dos seus alunos e da própria família. É necessário perceber, na sala de aula, os desejos e motivações dos alunos, pois eles são os protagonistas da escola.

A mediação do professor rural durante o processo de ensino-aprendizagem cria possibilidades para que seus alunos desenvolvam suas funções na escola e aprendam. Mas não é garantia que o aluno aprenda no momento da aula, pois cada criança tem um tempo de aprendizagem. De certo modo, os tempos na escola rural diferenciam-se muitas vezes daqueles da escola urbana, pois, no meio rural, a escola tem o tempo da colheita, o tempo de aprendizagem nas classes multisseriadas, e o tempo dos professores que saem da cidade e são designados para a escola rural.

Na verdade, a educação não é mais vista de forma linear, mas se considera que trabalha para que a organização da escola seja efetivada. É possível pensar nas questões do tempo, para perceber a crise que vivemos hoje no espaço da escola rural.

As escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades (PIZA; SENA, 2001). O desaparecimento não existe na história, por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição já promulgadas, as escolas multisseriadas vêm resistindo e ainda persistem no século XXI.

Na verdade, o que precisa ser considerado é que as classes multisseriadas existem e precisam ser levadas com atenção. Afinal, existem crianças que fazem parte das classes multisseriadas e a garantia de sua aprendizagem e de condições de estudo deve ser mantida. Conforme Hage (2006, p. 4), “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. Assim, é de grande importância o estudo das crianças que estudam em classes multisseriadas, pois estas garantem o período inicial da escolarização das crianças, além de garantir melhorias a partir das suas próprias narrativas.

No que tange a conceituar o que sejam as classes multisseriadas, estas são “caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em ‘séries’) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor [...]” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

Assim, o termo multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada que acontece na zona urbana. As classes multisseriadas, muitas vezes, são vistas como “males” da educação, sendo ainda silenciadas e ameaçadas de extinção pelas entidades políticas. Porém, ao examinar o contexto atual em que vivemos, adentrado pelas tecnologias, as classes multisseriadas ainda persistem, mesmo que em condições precárias.

De fato, as classes multisseriadas existem, e com maior expressão nas regiões Norte e Nordeste. Dessa forma, estas classes precisam de maior atenção, pois é necessário, de fato, melhorar a aprendizagem e as condições físicas da escola. É possível destacar que o problema não está nas classes multisseriadas, e sim nas condições em que estas funcionam.

Cabe ressaltar que as turmas seriadas e multisseriadas enfrentam dificuldades de aprendizagem, bem como cada aluno possui os seus tempos e ritmos de aprendizagem. Em suma, “[...] as classes multisseriadas padecem do ‘abandono’, do silenciamento e do preconceito” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 36). Nas escolas multisseriadas, ainda persiste a precarização do trabalho docente, retrato que representa a realidade da educação rural. Nesse sentido, muitos aspectos envolvem as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas, como a formação, a remuneração e a carga horária, entre outros.

Cabe destacar que, de maneira geral, “[...] essas classes funcionam em prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas)” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 36). Além do mais, estas escolas se localizam em lugares distantes dos pontos de acesso, como as estradas, e são referenciadas como escolas isoladas. Poucas pessoas sabem da existência dessas classes multisseriadas, principalmente quando se trata da grande quantidade destas turmas no espaço rural.

Essas características são pouco divulgadas nos espaços da universidade, o que contribui para o seu silenciamento e abandono. No bojo da negatividade, a seriação chega a ser apontada como a solução para a dita má qualidade do ensino das escolas da roça, atribuída, de forma equivocada, ao multisseriamento (SANTOS; MOURA, 2010).

No âmbito da formação de professores de classes multisseriadas, muitos docentes são leigos ou não tiveram a possibilidade da formação continuada. Assim, segue-se a lógica: enquanto o professor não é formado, ele permanece na escola isolada, mas logo que faz uma graduação, pede remoção para a cidade, fazendo com que haja uma grande rotatividade de professores no meio rural. A partir daí, penso no impacto que estes problemas trazem para a aprendizagem da criança que estuda em classes multisseriadas. Portanto, é preciso superar a lógica de que as classes multisseriadas são as “vilãs” da aprendizagem, pois a diversidade está posta nas classes seriadas e multisseriadas e o que elas precisam realmente é de condições adequadas para que os alunos possam estudar e os docentes possam desenvolver o seu trabalho.

### **3.3 Concepções históricas e pesquisa científica com crianças**

Falar da criança neste trabalho significa ressaltar o protagonismo que o aluno de escola rural irá assumir, por conta de suas narrativas. É relevante destacar a importância das narrações de crianças para inseri-las no mundo como seres ativos. Por isso, escutar as histórias de alunos que vivem e estudam em espaços rurais é atravessar um “mar” de possibilidades para entender a experiência da infância, as construções e os sentidos que as crianças atribuem à vida e à escola, em contextos rurais.

Nessa direção, fica claro que as crianças são sujeitos com experiências e histórias significativas que podem ser narradas, interpretadas e analisadas. Nesse caso, é possível pensar na criança e foto-grafar<sup>22</sup> sua existência, já que é um sujeito capaz de narrar suas próprias histórias. Assim, para visibilizar o que está ao nosso

---

<sup>22</sup> O uso do termo foto-grafar é uma metáfora utilizada por Manuel de Barros, quando elucida que é preciso fotografar com a máquina o que está invisível ao nosso redor. Por isso, esta palavra nos remete ao fato de que é necessário tirar a foto do que está invisível e fazer registros sobre o acontecido.

redor e perceber as crianças deste estudo, dialogo com a poética de Barros (2003, p. 11), quando este coloca:

Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado. Fotografei o perfume. Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra. Fotografei a existência dela. Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão.

A intenção é foto-grafar e, a partir do meu olhar, transcrever o que não é apresentável, o que não está sendo percebido e visibilizado. O lugar do olhar, neste trabalho, reside na necessidade de interpretar e escrever sobre o que pensam e narram as crianças do espaço rural. O olhar do pesquisador deve estar atento ao novo, ao silenciado e ao diferente, pois estes aspectos podem responder a muitas questões referentes à educação e ao modo como as histórias são narradas.

Assim, demonstra-se uma situação do cotidiano e aponta-se para o fato de que foi através do vivido, que se conseguiu perceber o cheiro (o perfume), a lesma e o sentimento (perdão), elementos que podem dizer muito dessa sensibilidade no seu ato de foto-grafar a vida. O trecho da poesia de Barros (2003) sugere, ainda, que o invisível é capaz de ser percebido e que podemos fotografar, com a devida importância, cada situação colocada em nossa vida. Além de apresentar a criança rural como protagonista das suas histórias, cujas experiências no/com o rural e as aprendizagens escolares são os elementos do enredo das narrativas, estas possibilitam o desvelar de vozes e o foto-grafar (de falas, silêncios, rostos e sentimentos) e, assim, dar visibilidade a estas histórias.

Cabe destacar que muitas transformações ocorreram, com relação à compreensão da infância, no século XX, colocando a criança em um outro movimento que é preciso pensar. Atualmente, o campo da Sociologia da Infância tem proporcionado vários estudos, consagrados internacionalmente, e que têm sido um fator de importância em pesquisas voltadas para as crianças, por considerá-las atores sociais plenos. Falar de crianças como atores sociais é um discurso bastante empregado no campo da Sociologia da Infância, segundo os estudos contemporâneos (BELLONI, 2009; CORSARO, 2011). Assim, há de se considerar a importância das narrativas de crianças, pois estas devem ser vistas como seres em formação, incompletos e que, em muitas situações, passam por interdependências.

Nos dias atuais, é preciso compreender a criança, em diversos campos: seja na filosofia, na psicologia, na sociologia e nas ciências da educação. Com base em estudos sobre a modernidade, e em estudos mais recentes sobre a infância, “a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição” (NUNES; KRAMER, 2013, p. 34).

Assim, com base nos estudos sobre a modernidade, percebo a criança como um sujeito ativo no mundo, capaz de se relacionar, ou seja, um ser produtor de suas próprias histórias e com a capacidade de refletir e criar relações com o espaço em que vive. Baseados na Psicologia Histórico-Cultural, Kramer e Nunes (2013, p. 34) afirmam que “[...] a criança supera sua condição natural por meio da linguagem fazendo-se na história ao mesmo tempo em que faz história”. Nessa perspectiva, a criança sempre tem uma história para contar, seguindo uma ordem cronológica que se elabora no momento da linguagem.

Nesse sentido, percebo que qualquer criança é carregada pelas suas histórias e seus modos próprios de narrar o cotidiano e seus lugares, seja na escola, no espaço em que vive, na família, com amigos e em outros espaços. É possível entender que a criança, além de ser um sujeito ativo no mundo, tem muito a nos contar, pois faz histórias e muitas destas histórias se registram em sua memória. A criança está em constante contato com o espaço vivido e com os adultos, bem como os adultos também estão sempre em contato com a criança, por isso, “o ser humano se constitui na sua relação com o outro” (KRAMER; NUNES, 2013, p. 34).

Deste modo, existe uma relação direta entre ambos – criança e adulto –, porém muitos acham que os sujeitos, na fase da infância, ainda não podem contribuir para a construção do social. Talvez o caminho mais fecundo fosse nos perguntarmos para onde avança a superação dos aspectos negativos que recaem sobre a criança, considerada como um ser “passivo”, e, a partir daí, pensar em outras lógicas de pesquisa que enunciem a criança como um ser de direitos e como um sujeito que é protagonista de sua história.

Durante muito tempo, apenas o adulto obteve as atenções necessárias de pesquisadores do campo educacional. Isso perdurou muito fortemente, por conta de se considerar este período o momento em que um ser é capaz de desvelar, pela sua

maturidade, o que seria necessário realizar para aprimorar o processo educacional. Durante muito tempo, e ainda hoje, a criança padece pela falta de oportunidade de legitimar as suas narrativas. Segundo Cruz (2008), a palavra “criança”, no sentido etimológico – infante – é “aquele que não fala”, marcou a condição que predominou durante muito tempo na relação com a infância. Em uma perspectiva histórica, Ariès (1981, p. 50) destaca que “até por volta do século XVII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”.

O referido autor faz uma crítica a esta “pouca atenção à criança e a suas histórias”, que se estabeleceu durante muito tempo. Nesse sentido, Ariès (1981) ressalta que o tamanho do adulto e o tamanho da criança simplesmente colocaram a criança em uma escala menor. Ainda sobre essa questão, Sarmiento salienta que:

[...] o interesse histórico pela infância é relativamente recente. A referência histórica da infância surgiu muito tardiamente. Logo, ‘Infância’ é o ‘ser em devir’ e nesta transitoriedade se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças. (2007, p. 26)

A infância, além de se constituir em um tema de interesse apenas recentemente, também vem sendo concebida numa perspectiva negativa e de silenciamento:

[...] a criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo. (SARMENTO 2007, p. 33)

Ainda hoje, existem muitas críticas sobre os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a criança. Contudo, acreditamos que este fato decorre da pouca importância atribuída à fala da criança, de sua falta de legitimidade.

A infância ainda sofre com negatividades, tais como o ser pequeno, o que não serve para trabalhar e outras inverdades, em decorrência do modo de produção instaurado pelo capitalismo. Assim,

[...] a revolução industrial, por seu turno, trouxe consigo a mobilização activa das crianças para a produção industrial, subordinando crianças e adultos a uma racionalidade econômica capitalista [...]. (SARMENTO, 2007, p. 34)

Esse modelo perdurou-se por muito tempo, pois as crianças trabalhavam em fábricas, nos moldes fordistas.<sup>23</sup> Com o tempo, as crianças foram retiradas das fábricas e “foram consideradas como seres afastados da produção e do consumo e a infância investida da natureza da *idade do não-trabalho*” (SARMENTO, 2007, p. 34, grifos do autor). Logo, a criança foi sendo considerada como não produtiva um sujeito que não “servia” para o capitalismo

Com o tempo, algumas expressões dessa negatividade – a criança não trabalha, a criança não fala – contribuíram para que a criança tivesse pouca importância para o capitalismo. Sarmento (2007) afirma que há formas específicas de trabalho das crianças, a aprendizagem na escola, na família, algumas atividades sazonais, ou seja, é um equívoco pensar que a criança não trabalha. Ainda segundo Sarmento (2007, p. 35), “[...] a infância não é a idade da não fala, todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens, porque se expressam”.

No século XVII, houve a evolução dos primeiros temas da infância, mas só no século XVIII, efetivamente, aconteceu a descoberta da infância (ARIÈS, 1981). Outra questão é que neste período as crianças já se destacavam em suas expressões e narrativas. Assim, “os adultos interessaram-se também em registrar as expressões das crianças e em empregar seu vocabulário, ou seja, o vocabulário utilizado pelas mães quando estas lhes falavam” (ARIÈS, 1981, p. 68). O autor coloca, ainda, que a criança já era fonte de interesse e procura, mas era raro que a literatura conservasse narrativas de crianças. Assim, são colocados, como descobertas da primeira infância, o corpo, os hábitos e a fala da criança pequena.

As transformações relativas às crianças estão entre as mais significativas mudanças socioculturais ocorridas no final do século XX, contexto no qual mudaram os valores, as representações e os papéis atribuídos às crianças ocidentais (BELLONI, 2009). Segundo a autora, a criança vem sendo reconhecida socialmente, porém, alguns enfrentamentos ainda precisam ser estabelecidos, para que a criança tenha o seu lugar reconhecido pela sociedade e a academia.

---

<sup>23</sup> Neste modelo produtivo se valorizavam as crianças que já podiam exercer alguma atividade laborativa, ingressando no mundo do trabalho para auxiliar na economia familiar. Nessa lógica, quanto mais filhos tivesse, maior poderia ser o aproveitamento produtivo de uma família. Pelo menos era assim que se apresentava aquela sociedade e, de maneira não muito distante daquele tempo, podemos observar a mesma lógica sendo empregada, atualmente, nas comunidades rurais mais atrasadas.

Para Ariès (1981), ainda no final do século XX, muitas crianças eram consideradas como protagonistas principais ou secundárias. Esse fato ocorreu devido à ideia de que a vida cotidiana da criança estava colada à do adulto, os passeios e reuniões também ajuntavam crianças e adultos. Ariès (1981), em seus estudos, afirma que não se devia separar o mundo das crianças e dos adultos, considerando esta visão arcaica. Com a valorização inédita desse grupo social, emergiram reflexões, nas ciências sociais e na educação, no sentido de melhor compreender a infância (BELLONI, 2009). Nesse campo semântico, entende-se que:

A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos. (BELLONI, 2009, p. 8)

A criança como um ser ativo no mundo, em processo de aprendizagem e formação constante, deve ser colocada como um sujeito capaz de atuar conforme seus direitos na sociedade. Assim, creio que ela não se diferencia do adulto, pois ambos são seres humanos condicionados pela incompletude, estando sempre sujeitos a processos de formação. É preciso deixar claro que a aprendizagem se constrói ao longo da vida em fases diferentes, porém, cada fase tem muito a contribuir na construção do conhecimento. Mas “[...] a criança tem direitos especiais por ser um ser humano em formação (direito à proteção, à provisão de suas necessidades básicas e à participação em decisões que lhe dizem respeito)” (BELLONI, 2009, p. 4).

O que se destaca é que os aspectos epistemológicos em que se encontra o jogo dos mundos sociais da infância e contrapondo ao entendimento das crianças como objeto de conhecimento, como sujeitos do conhecimento, aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, procedimentos que permitam uma efetiva escuta da voz da criança, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico (SARMENTO, 2007). Tendo em vista o já exposto, queremos nos contrapor ao entendimento das crianças como objeto de conhecimento, entendendo-as, então, como sujeitos do conhecimento e, com isso,

confrontar uma visão epistemológica que rasura ou esvazia de conteúdo as interpretações que as crianças fazem de seu “mundo da vida”. Neste sentido, utilizamos procedimentos que permitam uma efetiva escuta da voz da criança, no quadro de uma perspectiva metodológica que se recusa submeter ao etnocentrismo adultocêntrico. Historicamente, a vida de crianças não era nada fácil, assim:

Analisar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo. (PRIORE, 2000, p. 3)

Após um longo período sofrendo muitos maus-tratos, miséria e abandono, a infância passou a receber amparo legal. Foi assim, em 1927, com o código de menores, elaborado para retirar as crianças abandonadas das ruas, cujo número aumentava, de forma alarmante, cada vez mais, e da criminalidade em que se envolviam para sobreviver. Em 1964, a infância passou a ser analisada com mais cuidado, resultando em aprimoramentos. Logo, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), preocupada com o bem-estar das crianças, porém, com o intuito maior de conter jovens que colocavam em risco a segurança no país (PRIORE, 2000).

Com o tempo, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regulamenta os direitos desses sujeitos. O ECA inaugura uma nova concepção de criança e adolescente, superando a ideia de que eles são incapazes e, conseqüentemente, passíveis de tutela. A partir do ECA, passam a ser considerados cidadãos em uma fase peculiar de desenvolvimento e, portanto, portadores de direitos. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança brasileira passa a ser realmente inserida na sociedade e a infância passa a receber outro olhar e outro tratamento.

Demorou muito tempo para que as Ciências Humanas e Sociais alcançassem uma concepção de criança e da infância como objetos centrais em suas pesquisas, fato que prejudicou o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos.

No mundo, a investigação sobre a criança é um objeto de estudo relativamente novo, tendo o objetivo de entender o complexo e multifacetado método de construção social da infância.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura e num determinado momento histórico. Possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, precisando ser compreendido e respeitado, a partir de suas singularidades. (BELLONI, 2009)

A criança é um ser lúdico que faz suas próprias construções, através do brincar, do encenar, do estabelecimento de vínculos afetivos e de situações prazerosas que a auxiliam na construção e na reorganização de suas ideias e sentimentos sobre o mundo, as pessoas e sobre si mesma (KRAMER, 2012).

Ela amplia seu conceito de mundo através da estimulação de suas habilidades, dos desafios que lhe são propostos, partindo do pressuposto de que já existe nela a capacidade de adquirir conhecimento, ou seja, que ela é um sujeito, participativo e interativo, na construção do conhecimento e de seu processo de desenvolvimento. “A concepção de criança, posta pelo Enfoque Histórico-Cultural, se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade” (SOUZA, 2007, p. 133).

No que diz respeito à infância, o termo “refere-se a uma determinada classe de idade, remetendo ao conceito de geração” (GOUVEA, 2008, p. 97). Esta palavra adquire cada vez maior visibilidade, em pesquisas, congressos e seminários. As crianças, em sua infância, têm condições e possibilidades de autoria. É mister lembrar, “no campo da história da infância a impossibilidade de resgate de fontes produzidas por tal sujeito, em que o historiador estaria restrito aos documentos que têm o adulto como autor” (GOUVEA, 2008, p. 110).

Contudo, é preciso também pensar a respeito dos conceitos de criança e infância, pois não são considerados sinônimos. A infância é entendida como a condição social de ser criança e contribui tanto para a melhoria de tal condição como para a constituição desse ser humano de pouca idade, nos diferentes espaços e

tempos educacionais. Conforme Demartini (2009, p. 5), “existem vários tipos de crianças e de infâncias”, e estas infâncias podem acontecer no meio rural, no meio urbano, na periferia e em outros lugares. Desta forma, a criança vive fases da vida e, em meio a estas fases, temos a infância.

Este trabalho tornou visível o que estava invisível, da mesma forma como Barros faz com seus poemas, como se fotografassem cenas insignificantes, menores, mas com uma lente estranha, que revela não a alma do objeto, mas o seu avesso, seu múltiplo, em “miríades de cores” e formas que os olhos normalmente não captam. Como se fossem as fotografias das entrelinhas, daquilo que fica “entre”, nos interstícios da palavra, na relação com aquilo que ela procura representar (BARROS, 2002). O olhar voltado para esta pesquisa aconteceu da mesma forma que Barros coloca, nas entrelinhas, e com uma lente sobre o que está posto na pesquisa.

Este processo de trabalho com crianças nasce de uma desvalorização, pois “escutar a voz das crianças consiste, em última análise, em escutar a voz do adulto que se revela num discurso previamente interpretado” (SARMENTO, 2007, p. 43). Atualmente, já se pensa a criança como um importante objeto de estudo que contribui muito com a educação do país.

Nesse contexto, há o interesse de profissionais da infância, professores e pesquisadores, em fazer reflexões e experiências investigativas sobre e com as crianças, isto é, desenvolver modos de pensar e de abordar as várias infâncias. Entretanto, a complexidade das pesquisas sobre a infância, e com base nas próprias crianças, incluindo desde as pequenininhas, tem revelado que alguns estudos realizados não nos dão respostas suficientes para as questões peculiares às crianças.

#### **IV. NARRATIVAS INFANTIS EM ESCOLAS RURAIS: o que dizem as crianças de classes multisseriadas**

---

---

*Porque se a gente fala a partir de ser criança,  
a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha,  
de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.  
Então eu trago das minhas raízes crianceiras a  
visão comungante e oblíqua das coisas. [...].  
(BARROS, 2002, p. 180).*

#### **4.1 A infância no meio rural: brincadeiras e aprendizagens**

Nesta seção do texto, minha intenção é compreender como as crianças narram a vida, a escola no meio rural, as aprendizagens nas classes multisseriadas e o espaço em que vivem. A partir das narrativas das crianças, foram emergindo algumas categorias, tais como: brincadeiras, trabalho, aprendizagem nas classes multisseriadas e o espaço rural. Estas categorias atravessam as falas das crianças e, por isso, serão tratadas no decorrer deste trabalho.

Durante a pesquisa, identifiquei-me com a poesia de Meireles, sobretudo por destacar que “[...] uma palavra caída das montanhas dos instantes desmancha todos os mares e une as terras distantes” (1979, p. 34). Então, percebia que as crianças desta pesquisa, através de uma palavra ou frase, conseguiam movimentar as situações, no processo de pesquisa. Neste período, mantive um vínculo e uma proximidade com elas, já que, durante as aulas e recreios, interagiu com as crianças, sendo possível perceber que são sujeitos que se importam uns com os outros e levam afeto por onde passam.

São crianças que narram e podem subsidiar ações e contribuir para mudanças, já que seu ponto de vista fortalece pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças para resultar em melhorias na infância e na construção de um adulto melhor. A criança narra, denuncia e confirma muitas coisas da nossa realidade, por isso, Barros afirma que “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” (2003, p. 4), ou seja, a criança pode dar sentido a uma narrativa espontânea e verdadeira, esclarecendo muitos assuntos que não são desvelados.

Foi partindo das formas como as crianças rurais narram, quais os sentidos que atribuem à escola, como aprendem e veem o espaço da escola rural, que diversos conhecimentos emergiram neste trabalho. Nesse caso, é preciso considerar as diversas infâncias e, especificamente, a que será tratada neste trabalho, a infância no meio rural. No que se refere às várias infâncias, Barbosa afirma que “[...] a infância é vivida de modos diferenciados nos variados tempos e espaços, é

heterogênea” (2007, p. 8); essa fase passa por experiências no social e pessoal, criando identidades em vários tempos e espaços, durante a vida.

No que diz respeito à infância rural, poucos autores “[...] fazem referências, por exemplo, às crianças do meio rural, cuja infância veio se construindo, paralelamente, mas sem maiores registros” (HORNS, 2010, p. 31). Esta conduta só tem reforçado o silenciamento das crianças que vivem no meio rural, por isso, neste trabalho, surge a necessidade de registrar as narrativas de crianças que vivem e estudam no meio rural, por ser este um tema tão pouco explorado, mas que apresenta uma grande potencialidade.

As crianças deste trabalho se apresentaram, cada uma de uma forma, e tiveram seus nomes preservados. Então, muito brevemente, as crianças narraram:

Quero ser chamada de Bianca e tenho 10 anos e o meu cachorro de Tomé.  
(Narrativa de Bianca)

Meu nome é Alice, viu professora?!?! Gosto deste nome e vai ser da minha filha, tenho 12 anos e sou muito alta. (Narrativa de Alice)

Meu nome é Luane, tenho 8 anos, sou menino e só isso. (Narrativa de Luane)

Ah! professora, quero ser chamado de Kenedi, nome de homem dos cavaleiros do zodíaco, luto muito. Tenho 12 anos e estudo nesta escola que a senhora está vendo. (Narrativa Kenedi)

Quero ser Ana, aquela do desenho, muito linda, professora. Tenho 8 anos e meu peso é 30 quilos. (Narrativa de Ana)

Matias quero contar as minhas histórias também, eu tenho 9 anos. (Narrativa de Matias)

Sou Tetéu, quero que me chame de Tetéu, tenho 10 anos. (Narrativa de Tetéu).

Eu tenho 9 e gosto de estudar. (Narrativa de Jeniffi)

Considerarei pertinente introduzir os colaboradores da pesquisa para percebermos como se apresentaram. Foram utilizados nomes fictícios para identificar as crianças, a fim de ser respeitado o seu direito ao anonimato, previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Cada criança escolheu o nome que queria ser chamado e ainda a maneira e onde narrar as suas histórias.

Este trabalho teve a participação de oito crianças rurais, com idades entre 8 e 12 anos, considerando, assim, que cada criança narra de forma diferente e com o seu grau de maturidade, sendo que todas possuem a capacidade de narrar as suas histórias com o mesmo grau de importância. As entrevistas narrativas proporcionaram às crianças uma oportunidade para que contassem as suas experiências vividas na escola, como protagonistas de suas histórias.

Optei por melhor evidenciar o que foi recorrente nas narrativas de cada criança, e as brincadeiras que emergiram nas falas de todas elas. A brincadeira constitui um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas explicações, pois, para as crianças, é sempre mais agradável trabalhar sobre situações imaginárias. A brincadeira é a atividade principal da infância, já que essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que este exerce no desenvolvimento infantil.

A escola, enquanto espaço social, assume diferentes funções na aprendizagem dos alunos e a brincadeira exerce um papel importante na aprendizagem das crianças, seja na escola ou na vida em família. E foi debaixo da árvore, que Bianca se sentiu bastante à vontade para narrar as suas histórias.

Com um sorriso aberto e uma expressão de felicidade, Bianca narra a sua vida e fala das brincadeiras na roça.

Aí eu brinco às vezes com minha avó, de música. Meu tio trouxe um jogo de dama e a gente brinca. Eu sempre tento brincar. Eu tenho irmão e brincamos de pega-pega e pular corda. Na nossa escola não tem brinquedos, aí a gente às vezes leva uma boneca ou brinca de pega-pega, esconde-esconde e sete pedras. (Narrativa de Bianca)

Neste excerto, compreendo a importância das narrativas sobre a vida, já que Bianca enfatiza as brincadeiras e o jogo como coisas corriqueiras. Para ela, a brincadeira é algo cotidiano, pois narra que sempre tenta brincar de pega-pega, esconde-esconde e sete pedras. Em sua narrativa, Bianca ainda fala sobre a falta de brinquedos na escola, uma vez que a escola precisa disponibilizar brinquedos, já que estes ajudam no desenvolvimento da criança.

Deste modo, o brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional, e às aprendizagens dos alunos, pois são práticas sociais presentes na vida da criança. Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização e a própria autoestima, preparando-se para se tornarem cidadãos capazes de enfrentar desafios, participar e contribuir para um mundo melhor. Para Vygotsky (1998, p. 111), “as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias, surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade”. Logo, o brincar libera a criança das amarras da realidade imediata e lhe permite controlar a situação existente, por isso a brincadeira se torna de fundamental importância na vida de uma criança, pois através dela a criança consegue se desenvolver em diversos aspectos.

Em um dia de sol forte, poucas nuvens no céu, as crianças queriam contar suas histórias. As vozes de Alice e Ana narram:

E eu também gosto de brincar com meus amigos de pular corda, esconde-esconde e bonecas. Tenho muitas bonecas, todo dia que vou na feira peço uma a minha mãe. Às vezes meu avô me dá uma boneca, depois a minha madrinha, minha tia, por isso tenho várias bonecas. As brincadeiras aqui na roça são melhores do que na cidade, é muito bom aqui. Gosto de brincar na escola também com os amigos. (Narrativa de Alice)

Ainda brinco de pega-pega e esconde-esconde, brincar na roça é muito bom, tem um espaço grande e meus pais não ficam preocupados. Porque na casa da minha tia em Ipirá eles não gostam, acho que por causa dos carros. (Narrativa de Ana)

Nestes excertos das narrativas, as crianças destacam que as brincadeiras das crianças da roça são mais interessantes do que as das crianças das cidades. As brincadeiras na roça, narradas por Alice e Ana, são lúdicas e divertidas, além disso, pega-pega e esconde-esconde são singulares no contexto rural. Destacam ainda, em suas narrativas, o espaço rural e a escola como um importante lugar para brincar, pois proporcionam seu bem-estar.

O que chama a atenção nas falas das crianças é a maneira como fazem uma distinção entre as brincadeiras da roça e da cidade, sendo que enfatizam que as brincadeiras na roça são melhores. Segundo Cruz (2008), a criança expressa seu

modo particular de pensar por diversas comunicações: ela pode contar, imaginar, brincar, interpretar, imitar e repetir. Diante disso, as brincadeiras se constituem como aprendentes para as crianças, já que através das brincadeiras as crianças constroem diversos conhecimentos.

Através do brinquedo e da brincadeira, desenvolvem a criatividade, a capacidade de tomar decisões, além de que estas ajudam o desenvolvimento motor da criança. Segundo Teixeira, “o jogo da criança não é equivalente ao jogo para o adulto, pois não é uma simples recriação” (2010, p. 57), por isso que, quando o adulto joga, se afasta da realidade, enquanto a criança, ao brincar/jogar, avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca.

No movimento da pesquisa, percebi que a criança tinha autonomia quando falava de suas histórias, além de demonstrar certezas e convicções, e “Se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças” (KARLSON, 2008, p. 163), para melhor compreendê-las.

Mais um dia de pesquisa, e o tempo estava nublado e com sinais de chuva. Já na escola, Ana começou a fazer perguntas sobre a minha origem e disse que depois falaria sobre ela.

Esse movimento de encontro com o outro e com a necessidade de falar sobre si são fundados na narrativa de Ana:

Eu gosto de brincar em casa de boneca, pular corda, videogame, jogos no celular, com minhas primas. Algumas vezes, pego os livros que tenho para ler e para brincar. E de noite brinco de escolinha com todos eles, preparo o dever antes. Faço pinturas antes e deixo muitas atividades prontas. Teve um dia que foi muito bom, pois vieram para minha casa muitas crianças, primos e amigos. Ah! Como eu gostei, pois fomos brincar de escolinha. Presta a atenção, eu fui a professora e todos eles, meus alunos. Os que conversavam eu colocava para fora da sala, me deu foi trabalho, viu? Adoro brincar de escolinha e ser professora; é bom, eu gosto muito da escola.  
(Narrativa de Ana)

Em sua narrativa, Ana ressalta que gosta muito de brincar, e ao falar sobre as brincadeiras, revela que gosta de brinquedos e brincadeiras variados e destaca o videogame, jogos no celular, mostrando que as tecnologias fazem parte de suas

brincadeiras. Dentre as brincadeiras inventadas, ela ressaltou que gosta muito de brincar de escolinha com os seus amigos, vizinhos e parentes. Nessa brincadeira de faz de conta, a personagem/papel de “professora” é a que Ana mais gosta de representar. Acredito que esse desejo é decorrente da relação afetiva que essa criança desenvolve com a sua professora, na escola.

Ana revela, também, as suas brincadeiras prediletas: ser professora e brincar na escola. Há, portanto, nessa narrativa, significações que ultrapassam a vida diária, as brincadeiras na roça, tomando essa vivência como um momento formativo. Assim, a referência de sua professora é uma inspiração para que continue a brincar em sua casa. É importante destacar que a escola sempre interfere na vida da criança, já que a imagem da professora é um elemento influenciador para que Ana brinque.

Dentro desta proposta de escutar as histórias das crianças rurais, conquistá-las foi uma situação necessária, e cada encontro causou novas aprendizagens. No momento de aproximação das crianças e da possibilidade de realização das entrevistas, tive de “criar um espaço de prazer, de ludicidade, de irreverência, de expressão e, nele e através dele, propor conversas, provocar situações, instigar questões” (LEITE, 2008, p. 181). Como diz esta autora, é nestes momentos que vamos descortinando as falas, conhecendo as crianças, “em seus modos de ser e agir” (LEITE, 2008, p. 181).

As brincadeiras escolhidas pelos meninos diferenciam-se daquelas preferidas pelas meninas, assim, eles narram:

Gosto de brincar de bola. Eu gosto dos meus amigos, a gente brinca muito. Jogar bola é o que mais gosto. Uma vez aqui na escola fui o campeão duas vezes de futebol, tipo Neymar. Quando crescer, quero ser jogador de futebol, é o que mais gosto, ou então vou trabalhar em coisas de plantação. Quero que venha me ver jogar bola um dia, vai ter torneio de gols. Gosto de brincar muito aqui na escola também. (Narrativa de Luane)

Brinco de bicicleta, de bola com meus amigos, às vezes quando chove é uma bagunça. As brincadeiras que brinco com minhas amigas e primas são pega-pega, esconde-esconde, mas gosto mais de futebol. Eu gosto de jogar bola na escola, é bom e a gente briga e depois fica amigo de novo. (Narrativa de Tetéu)

A brincadeira predileta dos meninos é jogar bola, o futebol, para a maioria das crianças brasileiras, é o grande sonho de carreira profissional. O futebol é o esporte mais admirado e praticado pelas crianças, adolescentes e jovens, dentro e fora do espaço escolar. Assim, jogar bola transforma os dias das crianças, pois se divertem, ao brincar.

O brinquedo precisa também ser definido e, como aponta Kishimoto (1994), os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança. Para o autor, “o brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, com a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogos infantis para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança”. (KISHIMOTO, 1994, p. 7). Nesse caso, a escola deve entender a importância dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, em suas diversas fases de vida.

Temos a socialização das crianças com seus pares, dividindo a experiência das brincadeiras que realizam com os amigos, sinalizando, nas entrelinhas, que há brincadeiras que podem ser compartilhadas entre os meninos e outras entre as meninas. Por outro lado, é possível afirmar que as brincadeiras são as mesmas que já foram nomeadas pelas outras crianças entrevistadas. De modo geral, as brincadeiras coletivas são as mais apreciadas pelas crianças, a exemplo do pega-pega, esconde-esconde e futebol.

Ao observar uma criança brincando, conseguimos perceber a forma como ela permanece na brincadeira durante muito tempo, pois, mesmo cansada, continua participando ativamente de um jogo de pega-pega e ainda observando regras. Estas situações são de extrema importância para que as crianças aprendam.

A brincadeira possibilita à criança vivenciar novas experiências, estimulando, entre outras habilidades, a capacidade de questionar e experimentar o desenvolvimento da capacidade de pensar. A brincadeira também oferece a oportunidade de resolver problemas, ajudando na elaboração das estruturas mentais, e na inovação no uso da linguagem, especialmente em relação ao esclarecimento de novas palavras e conceitos, ao uso e à prática que motivam a linguagem (VIGOTSKY, 1998).

A criança deve ser entendida como um ser histórico social, que tem características e ritmos próprios, tornando-se completa em seu nível de

conhecimento, requerendo sempre uma atenção maior, em cada patamar de seu desenvolvimento, tendo seus direitos garantidos. É nesse sentido que se deve pensar que:

Ser criança é ter identidade e autonomia, é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas línguas gestuais, artísticas, além de oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, aos conhecimentos, mas é principalmente, à liberdade de escolha. (KISHIMOTO, 2007, p. 3)

É possível pensar a importância de tornar visível a história de crianças que vivem em meio rural e que são capazes de narrar a própria vida e as brincadeiras na roça. Logo, existem muitas modalidades de brincadeiras infantis que se apropriam dos espaços do meio rural, transformando-os em espaços de afetividade. A interpretação, a análise das narrativas e a compreensão destas narrativas mostram que as interações nas brincadeiras são partes constitutivas da identidade da criança, a partir do momento que esta se reconhece também como parte do próprio meio.

Novamente nos deparamos com as brincadeiras de pega-pega e esconde-esconde, que são bastante brincadas pelas crianças que moram na zona rural, na roça. A brincadeira é uma etapa importante e presente na vida de qualquer criança. Como diz Barros em seu livro “Sobre nada” (1996, p. 98), “Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria”. Contudo, nesse movimento de brincar com as palavras, cada criança vai construindo o sentido da sua vida com as brincadeiras que vivencia no meio em que vive. Em se tratando de área rural, percebo que as narrativas são voltadas para as particularidades de uma cultura construída e que são importantes para os sujeitos que habitam no meio rural.

Em uma tarde nublada, com muitos passarinhos cantando, Kenedi começou a me interrogar sobre a minha vida, e, muito confortavelmente, também queria falar sobre as suas histórias. Parece que nessa entrevista houve uma troca de histórias, ou uma sessão de histórias cruzadas. Primeiro, a criança tem interesse em saber da vida do pesquisador e depois o pesquisador se lança e pede que a criança também conte a sua vida. Na narrativa de Kenedi, este se sente muito à vontade para falar de suas histórias. Assim, ele narrou:

Eu sou Kenedi, gosto de jogar bola, rodar bicicleta. A cidade tem um parque onde brinco, quando vou com meu pai. Fico nos brinquedos. [...] Às vezes vou para a praça que tem brinquedos. Arranjei dois amigos na praça que vou com meu pai. Eles já sabem os dias, terça e quarta, aí eles vão brincar comigo. Daqui uns dois meses, vou ter um celular e vou falar com meus amigos da cidade, é melhor assim. Tenho um “porquinho” para juntar dinheiro, só que meu celular quem vai me dar é o meu pai. Muito bonito vai ser. Ah! Tenho que te falar uma coisa: a minha mãe já tem, às vezes uso o dela, mas toda vez eu gasto dinheiro para falar com os amigos e ela não deixa mais. (Narrativa de Kenedi)

Os sentidos que esta criança atribui às brincadeiras são marcas da interação na infância e na vida cotidiana, mostrando, assim, um jeito diverso de brincar na roça. A criança Kenedi também gosta de jogar bola, andar de bicicleta e brincar com os amigos que moram na cidade. Essa dimensão do mundo da criança e suas preferências são ressaltadas por Coelho, quando afirma que:

A constituição do real no mundo da infância, que é percebida nas interações cotidianas com o seu meio, não toma somente a cultura como agente construtor, mas destaca também as partes físicas, ou seja, o suporte espacial de um lugar, seja a casa ou a rua. (2007, p. 177)

É com base nessas interações da infância em ambientes que a criança constrói múltiplas experiências do mundo ao seu redor. Em sua narrativa, Kenedi afirma que construiu grandes amizades na cidade, por isso se desloca da zona rural e vai para a cidade, pois gosta de brincar com os seus amigos no parque.

Cumprido destacar, na narrativa de Kenedi, o vínculo que se pode criar com o pesquisador, pelo qual as crianças vão tecendo nexos e confiabilidades, às vezes muito mais rápido do que os adultos (COELHO, 2007). Esta construção de confiança entre uma criança e um adulto foi experienciada na minha relação com Kenedi, que me confessou que o seu segredo seria revelado na pesquisa.

Ainda no eixo discursivo sobre as brincadeiras que são vividas pelas crianças, Matias narra na escola.

Eu gosto de brincar com meu irmão. Lembro quando era pequeno, brincávamos sempre de dois altos e sete pedras. Você joga a pedra para cima e pega a outra. Joguei a pedra muito alto e pegou na testa do meu irmão. Ele chorou e minha mãe brigou. Nunca mais esqueci isso. Ainda hoje eu brinco com meu irmão. Com a toalha verde da mesa, boto nas costas e brinco de super-homem. Eu só conseguia assistir super-homem, na casa do meu primo, porque a televisão da minha casa é ruim. (Narrativa de Matias)

O menino Matias descreve as brincadeiras que vivencia na roça, sobretudo, com o seu irmão; conta, ainda, um episódio marcante de uma de suas brincadeiras prediletas, que acabou machucando seu irmão, mas que não foi nada grave. Esse excerto da narrativa de Matias faz perceber que a criança também se lembra dos acontecimentos que mais marcaram sua vida. Para Matias esta experiência ficou como ensinamento. As crianças, segundo Coelho (2007, p. 182):

[...] na ação das brincadeiras elas deixam escapar o que identificam como padrões de comportamentos sociais e seus 'quereres', que vividos ou sonhados dão visibilidade ao mundo a que elas realmente pertencem.

Por isso, as crianças, no momento das brincadeiras, fazem o que realmente desejam. Elas constroem e reconstroem as relações estabelecidas no momento da brincadeira e com o meio. A imaginação é algo bastante fértil nas crianças, por isso, na narrativa de Matias, ele usa a imaginação para ser igual ao super-homem, usando a fantasia e o desejo.

No decorrer das observações, pude trabalhar com as crianças algumas histórias infantis, em rodas de conversas, e, neste contexto, perguntei: como se consideravam vivendo naquele lugar (roça, campo ou rural)? Assim, todos os alunos responderam que eram da roça e gostavam muito de viver naquele lugar. Em meio às rodas de conversa, uma das professoras narrou: *“Professora Natalina, estamos ainda trabalhando com eles, para que compreendam que são do campo e não da roça”*. A professora continuou a sua narrativa: *“com a minha outra turma já trabalhamos que este espaço de vivência é o campo”*.

O que foi colocado pela professora é que existe uma intenção da Secretaria de Educação de ensinar os alunos a se considerarem não alunos da roça/rural, e sim do campo. As expressões roça e rural, utilizadas pela população de Ipirá,

também se manifestam na região de Baixa Grande e são muito fortes nestas duas localidades. A roça e o rural chegam como presença viva, por parte de seus moradores, assim, a “sua presença se faz tão intensa que a roça chega a assumir a equivalência do ‘rural’” (SANTOS, 2010, p. 60).

Portanto, todas as situações vivenciadas pela criança servem de elemento para a sua imaginação, a criança observa, vive, aprende, combina, cria, recria situações de sua brincadeira, fato que faz com que ela aprenda de acordo com o que conhece em seu meio.

#### **4.2 O trabalho e a escola no meio rural**

O trabalho no meio rural tem início na infância, com a lida na roça, limpando o terreno, plantando e colhendo, ajudando na criação dos animais e nos afazeres domésticos, que são práticas muito comuns, entre as pessoas do meio rural. Às vezes este tipo de trabalho aparece como imposto pelos pais ou pela própria vontade da criança de querer trabalhar, desde cedo. Trabalhar e estudar ficam sempre presentes em suas vidas, ocupando a escola o lugar que tem de lidar com o trabalho realizado pelas crianças, uma vez que o labor é algo comum na vida dos alunos da roça.

Com relação ao trabalho no meio rural, grande parte das crianças revelou que seus tempos não são apenas destinados a estudar e brincar, mas a trabalhar. Por isso, Bianca narra:

Não trabalho, eu ajudo mãe a fazer as coisas dentro de casa, aí quando tenho um tempo eu vou para casa da minha avó. Quando é de manhã, eu me arrumo, tomo café e vou para escola. Quando é de tarde, eu vou ajudar minha avó a cortar palma, para dá pros bichos. Vou ajudar a minha mãe a organizar os animais. E aí vai passando.  
(Narrativa de Bianca)

Ao falar sobre a vida, Bianca afirma que não trabalha, já que não considera as atividades que realiza como trabalho. Para esta criança que vive no meio rural, o trabalho é encarado de outra forma. Segundo Rios:

Os princípios que regem a vida das pessoas que moram na roça determinam que, desde cedo, todos e todas trabalhem sob as ordens do pai ou da mãe, seja na lavoura, na pecuária ou nos trabalhos domésticos. (2011, p. 65)

Como sinaliza a autora, o trabalho infantil é uma prática muito comum em áreas rurais. O contexto rural estudado, do município de Ipirá, no sertão da Bahia, possui a marca do trabalho exercido pelas crianças, seja doméstico, na pecuária ou na lavoura. Participar das pequenas e cotidianas tarefas domésticas, ajudando a família, também faz parte da vida de Alice, Ana e Jeniffi, conforme suas narrativas:

Eu gosto de ajudar meus pais, só que eu moro com a minha avó. Eu sempre ajudo ela, e eu olho o meu primo, por que minha prima trabalha. Eu acordo, eu arrumo a casa, aí depois eu vou tomar banho e me arrumo para vim à escola. À tarde, eu com meus avós vamos dá ração aos animais. Meus pais são separados e eu moro com meus avós. Ajudo minha avó a molhar a horta, arrumo a casa e busco água no açude, às vezes não tem como ir para a escola. (Narrativa de Alice)

Na minha casa, eu vou buscar as ovelhas, olho as ovelhas. Também olho meu sobrinho, por que meu irmão trabalha e aí quando ele chega, ele vai pro rio, mais a esposa, daí eu olho ele. Eu faço artesanato, eu faço vermão<sup>24</sup>, para meu irmão vender, é muito fácil. Gosto de fazer as coisas em casa, ajudo minha mãe a dá ração ao gado, porque meu pai trabalha em Ipirá. Gosto de plantar, de fazer a lição de casa e brincar com as colegas. Tem vezes que não estou fazendo nada. (Narrativa de Ana)

Eu tenho nove anos e gosto de estudar. Eu trabalho na roça. Eu ajudo o meu pai a fazer um montão de coisa, a pegar o gado, eu sempre ajudo ele. Tem dia que falto muito a escola. Sábado e domingo eu ajudo a minha mãe a arrumar a casa e saio muito, vou para casa da minha tia e vou para reunião. Chego só de noite, às vezes tomo banho e faço a mesma coisa, fico brincando. (Narrativa de Jeniffi)

Cumprе destacar que a conciliação de escola e trabalho são “responsabilidades grandes para pouca idade” (RIOS, 2011, p. 66), porém o trabalho

---

<sup>24</sup> Vermão: linguagem utilizada pelas pessoas do meio rural, significa costura, fazer artesanato.

é uma necessidade que se impõe às crianças rurais, já que aparece nas narrativas. A escola rural deve lidar com a questão do trabalho, já que esta é uma prática muito comum entre as crianças rurais e que, muitas vezes, é preciso lidar com a evasão dos alunos, em épocas de colheita ou por conta da plantação.

O trabalho doméstico, a criação de pequenos animais, num turno, são atividades que compõem momentos da vida das crianças colaboradoras desta pesquisa. Entretanto, as pequenas tarefas diárias não são para elas práticas que caracterizam o trabalho infantil. O que fica claro é que tais tipos de trabalho para a criança são apenas uma ajuda.

Para Rios, a infância no espaço rural é marcada pela presença do trabalho:

Desde cedo os pequenos e pequenas são carregados para a 'lida'. Alguns apenas ficam perto, olhados por outros menores, enquanto os pais trabalham; outros desde cedo arrancam toco, cavam as covas para o plantio, semeiam, prendem gado, dão comida aos animais, entre outros serviços. Em uma interface com tudo isso estão as brincadeiras. Utilizando-se da própria natureza que circunscreve o lugar, algumas crianças brincam nas escapulidas do trabalho, no caminho para a escola, à noite na hora de dormir. (2011, p. 65)

Ao falar sobre a sua infância, as crianças vão revelando o que a autora demarca sobre a relação entre trabalho e infância na roça: “desde cedo, todos e todas trabalham sob as ordens do pai ou da mãe, seja na lavoura, na pecuária ou nos trabalhos domésticos” (RIOS, 2011, p. 65). Como a autora afirma, no espaço da roça, também é comum as pessoas saírem para trabalhar e outras crianças acabarem olhando outra criança menor. Assim como algumas crianças consideram que não trabalham ou apenas ajudam nos fazeres domésticos, existem outras crianças que dizem que trabalham, como aparece na narrativa de Jeniffi. A responsabilidade, para algumas crianças, é muito grande e, por isso, demonstram que a sua vida é muito corrida.

No dicionário de língua portuguesa Aurélio (2009), várias definições são encontradas para o termo “trabalho”: aplicação das forças e faculdades humanas a um determinado fim; atividade de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de uma tarefa, serviço; atividade remunerada ou assalariada, emprego; lida, labuta. Deste modo, o trabalho corresponde a qualquer atividade

desempenhada para um fim específico, atividade que pode ser física ou mental, remunerada ou não.

O trabalho é considerado também como uma forma de ensinamento das famílias rurais, uma prática comum para que as crianças aprendam, desde cedo, sobre o trabalho. Nas narrativas, podemos perceber também que as tarefas das meninas se diferenciam dos meninos, pois as meninas cuidam dos trabalhos de casa e dos seus irmãos; já os meninos ajudam mais os pais na criação dos animais, dentre outros fazeres.

Segundo Leite (2008, p. 75), “apesar de inúmeros dados sobre a área rural apontarem um quadro alarmante sobre o trabalho de crianças no campo, especialmente quando se denuncia o trabalho escravo no Brasil”, as crianças do meio rural se envolvem em outros tipos de trabalho que não são assalariados, como consta das narrativas:

Ajudo a minha mãe a varrer a casa, lavar os pratos. Eu vou pegar o gado e ajudo o meu pai a dá comida. As vacas comem palma e mato. Nem sempre tem plantas para as vacas e cavalos comerem. Aí, eu e meu pai levamos para um lugar que tenha comida. Gosto de ajudar meu pai, a minha mãe não gosto não. Também plantamos na época que sabemos que vai chover. Plantamos milho, feijão e melancia. Às vezes não vou para escola e vou plantar e colher, gosto muito. (Narrativa de Luane)

Ajudo a minha mãe a dá comida aos pintos. Trabalhar com os animais me deixa feliz. Os pintos, todo dia, eu cuido deles com minha mãe. Eu pego o milho e bato até ele virar um farelo. Jogo farelinho para os pintos comerem. Quando estou com a comida na mão, corre um montão de pintos e galinhas atrás de mim. Já sei o que fazer para as galinhas não comerem a comida dos pintos, eu prendo elas. É uma bagunça estes pintos. A comida das vacas e das ovelhas são as palmas. Meu pai trabalha em Ipirá e volta, eu é que tomo conta da minha mãe e minhas irmãs. Meu pai disse que estou homem. (Narrativa de Kenedi)

Os meninos ajudam o pai no trabalho da criação de animais, na plantação e na labuta da roça. Em suas narrativas, demonstram diferenciar as tarefas de homens e de mulheres, além de mostrar que gostam de fazer os trabalhos no espaço rural. Assim, é preciso pensar o trabalho como um princípio educativo, e que não constitui um vínculo de emprego. O trabalho educativo é uma forma de trabalho

programado em escolas, seja como instrumento de socialização e de preparação do menor para lidar, futuramente, com o mundo do trabalho.

As crianças que lidam no meio rural, não veem problemas em ajudar os pais nos afazeres domésticos, já que o trabalho na infância apresenta uma dimensão formativa ancorada no princípio educativo. Trabalhar ajudando os pais na roça são práticas educativas, cujos ensinamentos são passados de pais para filhos, de avós para netos e de irmãos mais velhos para os mais novos. Portanto, esta é uma prática educativa realizada pelas pessoas do meio rural, já que “o ato da aprendizagem começa nos alunos e alunas da roça no espaço do trabalho na roça” (RIOS, 2011, p. 136), onde iniciam suas trajetórias escolares, procurando conciliar trabalho e escola.

O trabalho possibilita à criança rural uma vivência específica, que vem definindo e construindo suas identidades, bem como o lugar que ocupam na família. Com todas as suas experiências, a criança se vê como alguém ativo no mundo e que tem valor pelo trabalho que realiza.

A narrativa apresenta a relação entre as dimensões da escola e do trabalho, pois as crianças às vezes deixam de ir à escola para plantar e colher. Esta é uma realidade vigente na vida de muitas crianças que moram no espaço rural, onde priorizam o trabalho ao invés da escola, pois é a fonte de sustento da família. Deste modo, a instituição escolar e seus profissionais devem repensar a relação entre a escola e o trabalho, que está presente na vida de muitas crianças rurais, já que esta é uma prática muito comum no campo.

Segundo dados do IBGE (2011), a evasão de muitas crianças da escola coincide com os períodos de colheita. Dessa forma, as escolas devem repensar as maneiras de trabalhar com as crianças nestes momentos, pois o trabalho tira e pode tirar a criança da escola. Assim, a escola precisa adotar um currículo voltado para as necessidades de alunos do meio rural, pois parece que “a norma é que desde cedo todos trabalhem em torno e sob as ordens do pai ou da mãe, seja nos serviços caseiros, seja no trabalho produtivo da lavoura ou da pecuária” (RIOS, 2011, p. 68).

Certamente, as crianças “Desde bem pequenas realizam as tarefas ao lado dos mais velhos: ajudam suas mães nas atividades domésticas e seus pais em serviços variados” (LEITE, 1996, p. 75). O trabalho no âmbito do contexto rural

familiar precisa ser revisto, já que muitos valores estão envolvidos na construção dessas relações. Contudo, é preciso atentar para as condições produtivas em que as crianças se encontram, além dos valores e representações que constituem o trabalho para as famílias rurais. Assim, Matias e Tetéu dizem que:

Às quartas feiras, dia de feira, vou para Ipirá, comprar comida, roupa e carrinho. Vou com minha mãe e quando volto vou com meu pai cuidar dos bichos. Criamos galinhas e vaca. Ajudo a dá água, comida, prender e soltar. Gosto do bichos, eles são a minha diversão. (Narrativa de Matias)

O meu nome agora é Tetéu, tenho 10 anos e sou daqui da zona rural. Minha mãe e meu pai também moram aqui na roça. Gosto desse lugar, das plantas, dos bichos. Os animais que temos em nossa casa, galinha, pintos, porcos, ovelhas e vacas. Criamos isso tudo, é do meu pai. Sempre tiro leite da vaca e levo para a minha mãe, eu e meu tio. O leite é fresco, quando chega em casa tem que coar e ferver para fazer o mingau da minha irmã. (Narrativa de Tetéu)

Nas falas de Matias e Tetéu, surgem elementos que comprovam certa preocupação em ajudar os pais, principalmente quando se trata de cuidar dos animais. No contexto do trabalho rural familiar, as atividades, na maioria das vezes, são divididas por sexo e faixa etária. Embora todos participem das atividades, sejam estas realizadas no roçado ou no contexto doméstico, o trabalho das crianças, , são entendidos como uma forma de ajuda (PINHEIRO, 2003). Essa ajuda não representa um trabalho remunerado, mas uma força complementar nas tarefas desempenhadas pelo grupo doméstico.

Diante das narrativas das crianças, todas dizem gostar do que executam no contexto rural. O trabalho realizado pelos filhos, em companhia de seus pais, caracteriza-se como uma ajuda, visto que não há uma relação remunerada de trabalho. Para Garcia Jr., “confrontados a um trabalhador pago, o esforço dos filhos aparece como gratuito, uma ajuda que é prestada ao pai, um pequeno produtor” (1983, p. 35).

Segundo Oliveira (1997, p. 109), “as crianças que nascem e vivem em meio rural desenvolvem-se num vaivém permanente entre dois mundos, o que, ao fazerem a sua síntese, se traduz numa nova ruralidade”, isso significa que se encontram no meio rural, num mesmo espaço e tempo.

Meireles (1979), em seus escritos, já descrevia o trabalho realizado por crianças em área rural, fazendo poemas com as narrativas de crianças que trabalhavam no contexto rural e demarcando a singularidade do trabalho na roça. Trabalhar, no contexto rural, com sujeitos rurais, interagir, dialogar e levar em conta seu pensamento é perceber que existem modos de vida diferentes, modos de brincar e modos de encarar o trabalho, não como escravo, mas segundo um posicionamento cultural e familiar, que é típico da região.

A relação do trabalho na região estudada é muito forte, “diferente do quadro vivido pelas crianças dos centros urbanos” (LEITE, 2008 p. 77), já que o trabalho na roça predominou nas falas das crianças, quando se referiam a sua própria vida. Esta foi uma das categorias que emergiu nas narrativas das crianças rurais, o trabalho inserido no contexto da família, como algo do cotidiano em que vivem.

#### **4.3 As aprendizagens em escolas multisseriadas: o que as crianças narram**

Ao buscar as narrativas das crianças rurais para saber como aprendem nas classes multisseriadas, intenciono dar visibilidade a elas, pois, durante muito tempo, foram silenciadas, além de sinalizar para caminhos de melhoria na educação rural e multisseriada. Segundo Algebaile, “não conceber a criança como autora e narradora de suas histórias é desconsiderá-la como o ser social que ela é, criadora e criatura da cultura” (1996, p. 143). Assim, “calar é um outro ato de violência” (ALGEBAILLE, 1996, p. 143).

Discutir as escolas de classes multisseriadas neste trabalho é de grande relevância, pois este é o espaço onde as crianças aprendem e se desenvolvem. Ainda, percebo que:

O fracasso escolar e a defasagem idade-série são elevados nessas escolas, face às condições em que o ensino e a aprendizagem se efetivam e às atividades de trabalho infante-juvenil, pois os estudantes e professores enfrentam muitas situações adversas como: as longas distâncias percorridas para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias; a oferta irregular da merenda; o acúmulo de funções assumidas pelos professores, que os impede de

realizar um atendimento qualificado aos estudantes, especialmente aos que não sabem ler e escrever e demandam ação pedagógica quanto à apropriação da leitura e da escrita; a realidade do trabalho infanto-juvenil e, em alguns casos, a prostituição de meninas adolescentes e jovens. (HAGE, 2010, p. s/p)

Como cita o autor, essa é uma realidade muito comum aos que estudam na zona rural e em classes multisseriadas. Além disso, temos as condições de trabalho, onde o professor sequer consegue realizar as tarefas com alunos de classes multisseriadas. Logo, estas dificuldades são enfrentadas pelos alunos e professores que, ao longo dos dias, tentam desenvolver o trabalho.

Por isso, a necessidade e a importância de escutar crianças de classes multisseriadas, sabendo que estas são protagonistas da escola e têm muito a dizer sobre as dificuldades e facilidades de estudar em classes multisseriadas e na escola rural.

No que condiz à criança do espaço rural, esta possui muitos saberes do lugar em que vivem, o que muitas vezes o professor ignora. Além do mais, o espaço da escola rural tem um significado para os alunos que interagem com os outros: aprendendo, vivenciando conflitos, demarcando territórios e, aos poucos, ganhando valor afetivo. A interação entre aluno e professor precisa acontecer para poder apontar a escola rural como um lugar vivo, em meio ao espaço físico, e cheio de aprendizagens.

Segundo Jean (1995), a crise no espaço e na escola rural alimenta, regularmente, as reflexões, que são objeto de numerosos colóquios e numerosas decisões políticas, pois há desafios fundamentais à escola rural. Desse modo, o autor nos diz que temos que avançar sobre os problemas da escola rural, pois isso é essencial ao sucesso educacional.

Neste trabalho, foi revelado pelas crianças o que é estudar em uma escola rural multisseriada. Para Jobim (1994, p. 116), “nada melhor do que o texto da criança para nos surpreender com a imagem do mundo que se manifesta na sua palavra”. Destaco, assim, o potencial das narrativas de crianças rurais sobre a aprendizagem em classes multisseriadas, com o objetivo de descobrir o que as crianças narram sobre a escola e sua aprendizagem nas classes multisseriadas.

Eu não sei explicar direito, mas gosto muito de estudar aqui na roça, mais do que na cidade, lá é muita gente, é mais zuada. Eu acho bom estudar nas classes multisseriadas. A professora divide o quadro a parte do 3º ano, a do 4º ano e 5º ano. A minha professora, ela se irrita às vezes porque uns fazem de um jeito, outros fazem de outro, aí ela fica muito brava. Também ninguém ajuda ela, aí ela vai pedindo cada dia um ajudante. Os meninos são os que gostam menos. Dou risada com aquilo tudo, eles sabem muito pouco (risos). Na sala, desenhamos muito também. Por exemplo, é assim, viu? Quando o 3º ano termina o dever, aí sim já pode pintar, fazer desenhos, brincar nesta parte daqui que estamos. Se fizer bagunça, a professora não deixa mais. Quando o 5º ano termina, também pode brincar e pintar, mas sem barulho. A escola isolada é bom, pois não tem muito barulho, não tem bagunça igual as outras. (Narrativa de Bianca)

Na escola, quando eu vou, a professora brinca, depois explica o assunto, quando a gente não entende, volta e pergunta. Divide o quadro 4º e 5º e 3º, a gente aprende, não tem dificuldade não. Eu não gosto de matemática, porque é o mais difícil. Eu venho para escola, porque meu pai disse que é o melhor para ganhar dinheiro, mas não gosto muito não. Aqui na escola é bom, tem as leituras de histórias, a professora se fantasia, a gente se diverte muito. (Narrativa de Alice)

Aqui na sala de aula é assim: a professora faz atividades iguais, do 4º e 5º ano, e do 3º ano faz diferente, ela escolhe uma atividade no livro, a professora fala a página de cada série e vai respondendo. Na hora de corrigir, começa pelo terceiro, depois vai para o quarto e quinto. A gente aprende muito com ela. Mas, às vezes, a gente se perde, os assuntos são diferentes, não entendo muito. Não gosto muito dos livros. (Narrativa de Jeniffi)

Ao narrar, as crianças demonstram confiança em suas narrativas e contam as suas histórias de forma natural e sucinta, destacando ainda que gostam de estudar e preferem que seja na zona rural, porque tem menos barulho e é melhor para se viver. Em suas narrativas, deixam claro que gostam de estudar nas classes multisseriadas. As crianças ignoram as “receitas” e as “prescrições”, e deixam clara a sua opinião, sem contornar e dificultar os assuntos tratados, e é nesse sentido que a narrativa da criança é leve e de fácil compreensão.

As crianças narram como a professora faz para ensinar crianças de séries diferentes, apontando a divisão do quadro para as várias séries. Discutir esta forma de organização escolar é um grande desafio, principalmente, por que, em

levantamento bibliográfico, se observa que pouco foi produzido sobre este campo de atuação: as classes multisseriadas (ROSA, 2008). Em suas narrativas, destacam a maneira como a professora organiza a sala de aula, tentando obter uma classe homogênea. Nesse sentido, “a homogeneidade ainda é, em algumas escolas, a característica esperada pelo educador para facilitar sua atuação em sala de aula” (ROSA, 2008, p. 224), mas é pouco alcançada pelos educadores. Os professores, em sua grande maioria, estão preparados para lidar com o que seja igual e unificado, no entanto, as crianças são diferentes, mesmo estando em séries niveladas. Desse modo, é necessário compreender que, quanto mais se busca o homogêneo, mais complexo o processo de ensino poderá ficar, pois, na verdade, os sujeitos não são iguais.

O fato de querer uma sala com alunos nivelados por série advém da formação dos professores, pois esta formação não dá o suporte necessário para trabalhar com a diferença. Nesse contexto, Rosa afirma que:

Ao agrupar os alunos pela idealização da homogeneidade, ou seja, pela abstração do desejo de se trabalhar com alunos iguais, estamos permitindo a exclusão de muitos do processo de ensino e aprendizagem, porque, historicamente, ao se separar por níveis de dificuldades, estamos mais uma vez excluindo aqueles com menores condições sociais e culturais. (2008, p. 225-226)

Dessa maneira, é preciso repensar o modo de ensinar crianças que estudam em classes multisseriadas, já que a troca de experiências e a valorização do indivíduo e de sua cultura são desconsideradas no processo pedagógico. Além do mais, a separação em classes homogêneas vem reforçar alguns outros privilégios que fazem com que só reafirmemos o processo de exclusão.

Embora Bianca conte que gosta das classes multisseriadas, expõe as dificuldades que os professores têm no processo de ensino em tais classes. A criança percebe as estratégias utilizadas pela professora e aponta questões, como a divisão da sala e os momentos para as brincadeiras e pinturas. A seguir, as narrativas de Bianca e Ana sobre a escola:

A escola isolada é bom, pois não tem muito barulho, não tem bagunça igual as outras. Professora, nem te conto: a escola que os

outros meninos estudam, ninguém aguenta, é muitas brigas, eu não gosto de lá não. (Narrativa de Bianca)

Aqui na escola é legal, eu gosto daqui, sem barulho e às vezes as professoras passam dever no livro e no quadro, variado. Tem vezes que é dever no livro e aí a gente passa pro caderno e aprende assim. A professora ensina as contas de dividir e pergunta se alguém entendeu e, se não entendeu, é para perguntar. (Narrativa de Ana)

Muitos acham que as classes multisseriadas e a escola rural pertencem a uma segunda categoria e, o que é pior, sem alternativas de melhoria. Entretanto, em suas narrativas, as crianças falam do afeto pela escola multisseriada, e ainda apontam que é sem barulho e de muita calma. Assim, “A escola representa, para as crianças e os adolescentes, a experiência de um desafio ao mundo-de-vida que eles construíram na fase de sua primeira socialização e de suas primeiras identificações” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 115).

Além disso, Bianca conta um segredo que para ela parece ser muito importante, além de contar as brigas que ocorrem na escola que não é multisseriada, e destaca que não gosta da escola com brigas, demonstrando, sobretudo, certo desespero pelo fato de não saber o que fazer, quando sair da escola multisseriada.

As classes multisseriadas, por se caracterizarem pela diversidade, podem ser usadas como um aspecto positivo, buscando, na interação e na construção de relações entre as diferenças, a possibilidade de uma cooperação no âmbito do espaço escolar, com aprendizagens significativas (FERRI,1994). Este é, também, um espaço de afetividade em que boas relações podem ser construídas, entre a criança e o professor.

Em sua narrativa, Jeniffi destaca que não gosta do livro didático, elemento muitas vezes criticado pelos alunos e professores que estudam e trabalham nas classes multisseriadas. Deste modo, os livros didáticos devem ser adequados à realidade rural. Nesta pesquisa, a imagem da professora foi valorizada pelas crianças, também de forma bastante afetiva. Na narrativa de Jeniffi, temos ainda:

Gosto de quando a professora leva a gente para a horta, a parte da plantação, eu gosto porque faço com o meu pai estas coisas. Gosto dos deveres feitos no caderno, os do livro acho difícil. São palavras

muito difíceis, entendo pouco, aí tenho que procurar a professora. Desenho bastante, gosto de desenhar minha casa, as árvores, meus cachorros e minha família. Também desenho as trigêmeas do desenho animado, elas são lindas. Vou conhecer todas, um dia. Sempre desenho elas. (Narrativa de Jeniffi)

Jeniffi, em sua narrativa, diz que a aprendizagem fica mais fácil quando os assuntos estão associados à realidade em que vive, uma vez que já conhece a realidade daquilo que está sendo trabalhado em sala de aula. Deste modo, fazer a relação entre os conteúdos e a realidade que a criança vive torna mais fácil e interessante o seu aprendizado.

Jeniffi revela que o livro didático é difícil, mas os deveres passados pela professora no caderno são mais fáceis. Muitas vezes, o livro didático não condiz com a realidade da criança, tornando-se assim muito complicado para utilizar. Segundo Hage:

Nessa situação, os professores são pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais não valorizam as crenças, valores, símbolos, conhecimentos, padrões de referência e sociabilidade das populações do campo; e reforçam uma compreensão universalizante e homogeneizadora de currículo, que sobrevaloriza a concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento. (2010, p.11)

O que o autor expõe é algo muito comum às escolas rurais, pois os livros didáticos não estão de acordo com a realidade das crianças do contexto rural, dificultando, assim, a aprendizagem dos alunos. O material e o currículo ainda chegam às escolas rurais com uma proposta mais urbanocêntrica.

Em uma conversa com as professoras que atuam em classes multisseriadas, estas contaram que precisam tentar adaptar os assuntos do livro didático, de acordo com o Programa Despertar. Atualmente, este é o único programa direcionado aos professores que lecionam em contextos rurais.

A adequação do livro didático e dos conteúdos é de suma importância para a efetivação da aprendizagem dos alunos de classes multisseriadas. Assim, nada mais justo do que uma aprendizagem voltada à realidade em que vivem, para que

de fato os conteúdos sejam aprendidos. O currículo obrigatório ainda é bastante utilizado, nos dias de hoje, não levando em conta se isto vai ao encontro ou não do interesse ou necessidade do aprendiz, ou o quanto isso ajuda a tornar a sua vida melhor e a resolver os problemas do seu cotidiano.

Durante a pesquisa de campo, foi revelado que a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação também é muito comum, no caso das escolas com turmas multisseriadas, o que faz com que os professores, pais e integrantes da comunidade, se sintam discriminados em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta, inclusive em relação à formação dos docentes.

Em se tratando das escolas, estas devem considerar as narrativas dos alunos, sobretudo para perceberem que estes são capazes de denunciar e de explicar os problemas da educação. Dessa forma, se a “[...] escola percebesse os trabalhos das crianças e sua capacidade expressiva de criação/recriação de sua realidade, estaria não só valorizando a produção, mas contribuindo para o fortalecimento da luta pela expressividade” (LEITE, 1996, p. 89), além da legitimação de uma cultura.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas, sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 20-21)

Assim, as aprendizagens acontecem na sala de aula, com a mediação do professor. A realidade em que os sujeitos vivem é um fator relacional que se estabelece no momento da aprendizagem. Em se tratando de crianças que vivem em espaço rural, os conteúdos podem ser tratados de acordo com a realidade em que vivem, tornando, assim, sua aprendizagem mais significativa. Deste modo, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças, seu modo de ser e estar no mundo, é o grande desafio da educação infantil e de seus

profissionais, já que estes criam, imaginam e tentam fazer relações entre os mais diversos aspectos.

Assim, considero que o problema não está nas classes multisseriadas, mas nas crianças, que têm ritmos diferentes. Deste modo, muitos professores sentem dificuldades por não saberem lidar com a diferença e os diversos ritmos de aprendizagem. Segundo os parâmetros curriculares da educação Infantil:

Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos. (BRASIL, 1998, p. 32)

Os professores precisam compreender que as crianças têm ritmos diferentes e que, mediante esta diversidade, as condições de aprendizagem devem ser garantidas a cada aluno. O planejamento dos professores deve oferecer muitos elementos para o tratamento dessa diversidade.

Luane explica como acontece o ensino e as aprendizagens nas classes multisseriadas.

Na sala, a professora separa as séries e divide os cadernos e o quadro. O assunto que a professora ensina não gosto, porque acho difícil. Por causa disso que prefiro plantar e brincar com meus amigos. (Narrativa de Luane)

Nessa construção discursiva, existe por parte da criança certo desestímulo, sobretudo porque as aprendizagens não estão sendo efetivadas como deveriam. Ao narrar, Luane ressalta que acha os assuntos abordados pelo professor muito difíceis, não sendo, dessa forma, prazeroso estudar, mas sim trabalhar na plantação.

Nesse sentido, é possível considerar que “O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1998, p. 33). A criança precisa se esforçar para aprender, portanto, é “função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que

as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas (DIRETRIZES CURRICULARES, 1998, p. 33).

O espaço da sala de aula precisa ser lúdico e prazeroso, para que as aprendizagens aconteçam e, sobretudo, o professor deve apresentar atividades coerentes com a realidade destas crianças. Assim, mesmo falando das dificuldades e que não gosta de estudar porque tudo é difícil, Luane expressa:

Eu gosto daqui, fico imaginando quando sair para estudar na cidade, pois eu não quero estudar lá, tem que pegar ônibus, isso cansa. Tenho medo de ir sem a minha mãe ou o meu irmão. Quero ver um jeito de não ir estudar na rua. A minha mãe disse que vai comigo. Mas os meus amigos disseram que o 7º ano vão sozinhos, não tem vaga pra todo mundo no ônibus. Viajar de ônibus parece o filme que assisti na globo, dos super-heróis. Eles voam, estão na cidade, depois voam e estão na roça. A diferença é que, aqui, é ônibus pra todo mundo. (Narrativa de Luane)

Conforme o relato de Luane, ele gosta da escola em que estuda, pois estudar na roça é muito melhor do que na cidade. A partir do excerto, é possível inferir que as crianças rurais não querem sair do seu lugar de origem, preferindo permanecer com a família na roça.

Os deslocamentos feitos por crianças rurais são algo muito comum na região do município de Ipirá. A oferta de transporte escolar garante os deslocamentos de alunos, da roça para a cidade, favorecendo a continuidade de estudos. Segundo Santos, “no Estado da Bahia, em que pese a ausência de estudos sobre essas políticas, pode-se afirmar que a ‘nucleação escolar’ tem sido uma orientação bastante adotada pelos municípios de maior extensão territorial” (2010, p. 18). No entanto, têm sido oferecidas, na região de Ipirá, matrículas apenas para a Educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental até o 5º ano, nas escolas da roça; e a oferta de transporte escolar para que os alunos se desloquem para a cidade, dando prosseguimento a seus estudos.

Além de ser algo assustador para as crianças que vivem no meio rural, o fato de se deslocar para a cidade, “o cansaço, o desgaste, a fome e a impossibilidade de frequentar as aulas com regularidade comprometem bastante a aprendizagem

dos/as aluno/as (SANTOS, 2006, p. 20)”. Este movimento diário é algo que também compromete a identidade das crianças rurais.

Ainda pensando nas narrativas das crianças, estas falam, de forma espontânea, que têm muitas coisas por dizer. Para Ferreira:

Ainda que possam expressar-se diferentemente de nós; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. (2005, p. 6)

Por isso, é de extrema importância compreender a necessidade de observarmos melhor a ação e a produção da criança. Numa pesquisa com crianças, é importante perceber e dar a devida atenção à linguagem corporal, aos gestos e aos olhares. Um desafio, a cada encontro desta pesquisa, era manter uma relação de amizade com cada criança. É importante destacar que, depois das rodas de conversa e das observações na sala de aula, elas criaram um grau de intimidade e passaram a me chamar não mais pelo nome, mas de professora.

Quando estava na escola, na condição de pesquisadora, tudo era motivo para dizerem: “professora, me ajude; professora, venha, para brincarmos; professora, preciso te contar uma coisa”. Esta relação estabelecida com as crianças foi de fundamental importância, pois a pesquisa com as narrativas se desenvolveu muito bem, e ainda houve, neste processo, um esforço por diminuir a distância adulto-criança.

As crianças fazem relações com a realidade em que vivem e criam maneiras múltiplas de comunicação e invenção. A preferência pela escola multisseriada também foi narrada pelas crianças Kenedi, Matias e Tetéu, quando afirmaram que:

Os assuntos que a professora passa no quadro é bom e ela sempre conta historinhas pra gente. Camila não gosta das histórias, é a única que não quer saber de histórias, os outros gostam e eu também. Os primos moram aqui perto e aí é muito bom, porque a gente joga bola. A minha irmã estuda aqui na multisseriada, junto comigo. Se eu fizer coisa errada, ela fala com minha mãe. (Narrativa de Kenedi)

Na escola, eu gosto mais. Tenho preguiça de estudar, mas vou para a escola, lá está meus amigos e brinco com eles. Prefiro estudar aqui

na escola, do que a que faz merenda. Essa escola é calma, os meninos não brigam. Na outra escola, aqui perto, é só briga. Teve um menino que bateu no outro aqui na escola. Ele ficou bom, depois que a mãe bateu nele, hoje ele é amigo. Não leio muito, mas faço o que a professora manda. Ela divide as leituras, porque é 4º, 3º e 2º ano. Eu pinto os desenhos primeiro, depois o dever. Pintar é melhor. No dia das mães, fiz um desenho para ela, gostou muito do que eu fiz. Desenhei uma casa, um jardim, eu, meu irmão, meu pai e ela. Esse desenho tem lá em casa ainda, amanhã trago para a senhora ver. (Narrativa de Matias)

Eu aprendo na escola, a professora coloca dever fácil e difícil, muitos difíceis. Mas ela separa por série, divide as coisas. Eu aprendo a pintar, a escrever, a dividir, ciências, gosto de estudar os animais e às vezes gosto da parte das plantas. Eu aprendo quando a professora fala e explica duas vezes, e quando a gente não aprende, ela repete. Cada série espera a sua vez, eu aprendo com ela. A escola é calma, tem sossego. (Narrativa de Tetéu)

Os excertos das narrativas de Kenedi, Matias e Tetéu revelam que as crianças gostam da escola isolada e conseguem aprender nas classes multisseriadas. Elucidam, ainda, que gostam de estudar na escola multisseriada, pois é calma e tem sossego. Nas narrativas, as crianças afirmam que mesmo com a divisão de turmas, isso não impede a aprendizagem dos alunos. Nas narrativas das crianças pude constatar que as vivências, no ambiente escolar, são levadas para a vida, no meio rural, ou seja, a escola repercute na vida das crianças rurais. Para Ferri:

Ao mesmo tempo, as crianças se acomodam em suas classes enfileiradas. Cada um já sabe o seu lugar. (Às vezes, as classes não estão enfileiradas, mas, de qualquer forma, há um modo de classificação para que os alunos possam se diferenciar, ou seja, saber quem são os da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). Embora a sala seja única, paredes invisíveis se erguem para que os alunos sejam classificados, divididos. Isso é 'necessário' para que se efetive o processo ensino-aprendizagem. (1994, p. 53)

Esta é uma realidade muito comum nas classes multisseriadas. Além disso, os professores desenvolvem estratégias para tentar efetivar o trabalho com crianças de níveis diferentes. Desse modo, nas narrativas das crianças, consigo perceber que

a organização nas classes multisseriadas precisa acontecer, já que esta organização facilita o trabalho do professor.

Tetéo narra as aprendizagens nas classes multisseriadas.

Às vezes eu ensino aos que não sabem, a pró deixa, mas eu só sei o dos pequenos, o da série do 4º ano é difícil. Nem sei nada do 4º ano. Um dia, a professora levou a gente para ver algumas plantas, ela explicou o assunto de plantas. Este dia foi muito bom, porque a gente aprendeu bem mais. Pude ver elas ali, de verdade e de perto. Estudei as partes da planta, o caule, o tronco, a raiz, as folhas, as flores. Nunca mais esqueci deste assunto. Outra vez, aprendemos o solo e a professora levou a gente para fora da sala e mostrou de perto, explicando algumas coisas. Esse assunto ela deu pra todo mundo, o 4º, 3º e 2º ano. (Narrativa de Tetéo)

É interessante observar, na narrativa de Tetéo, o movimento que ele faz na turma multisseriada, já que auxilia os seus colegas no momento de aprender, esta é uma característica muito comum às classes multisseriadas, onde os alunos ajudam a professora. Ainda em sua narrativa, Tetéo destaca como acontecem as aprendizagens nas classes multisseriadas.

A criança narra, ainda, que trabalhar com o concreto, em sua realidade, resulta em uma boa aprendizagem. Logo, é preciso perceber que a planta e o solo fazem parte do saber da criança da roça e, através dos saberes que já adquiriram, fica mais fácil aprender assuntos desta natureza. Assim, os alunos constroem, em parte, os sentidos dos objetos de aprendizagem e as situações escolares, mas esse sentido é diferente para cada um.

Cada criança é diferente, assim como cada aluno tem os seus modos e tempos de aprendizagem. A questão do sentido remete a como o aluno enxerga o mundo ao seu redor. Muitas escolas, entretanto, ainda ignoram as capacidades intelectuais das crianças; negam as habilidades adquiridas na roça; não potencializam estes saberes. Contudo, existe um conjunto de saberes acumulados, na trajetória de vida de alunos da roça, que a escola precisa levar em conta. O que é importante destacar é a questão do currículo, que ainda é urbanocêntrico, e os professores tentam fazer um trabalho diferenciado, mas ainda seguem um modelo urbano.

Nas narrativas, pude perceber a existência de um currículo escolar, “urbanocêntrico”, que deve ser repensado, pelos professores e a Secretaria de Educação do município. A parte da vivência na roça é silenciada pelo currículo escolar urbanocêntrico. E como já foi dito nas narrativas, estes alunos são pessoas que ajudam seus pais em trabalhos domésticos e outros afazeres da roça, o que mostra um vínculo muito grande com a vivência do campo. Um outro aspecto emerge da fala da criança Tetéu:

Quando chego em casa, a minha mãe manda eu fazer o dever de casa e estudar um pouco. Eu chego, almoço e depois pego logo o livro, para fazer o dever, porque depois vou brincar. E tento fazer certo, porque ela só deixa eu brincar, se estiver com tudo bonitinho e a letra também. (Narrativa de Tetéu)

Em meio às narrativas das aprendizagens nas classes multisseriadas, Tetéu explicita sobre o cotidiano da sua vida no meio rural. O que se vê neste excerto é que o aluno é dedicado a suas tarefas da escola e a mãe o incentiva para que coloque os deveres em primeiro lugar, antes de fazer qualquer coisa. A preocupação das famílias rurais com os estudos dos filhos ainda é pouco comum, ou porque as famílias têm pouca instrução, ou porque não estudaram.

A escola do meio rural deve estar atenta a todos estes fatores. Afinal, é uma instituição que lida com um público de uma determinada cultura. Para Santos, a escola da roça deve ser recriada, por isso, afirma que:

No caso específico das escolas que atendem os/as alunos/as da roça, buscar uma outra função significa dizer que a escola deve ser recriada. É preciso pensar uma outra escola... uma escola que dê condições para que os/as alunos/as convivam de forma mais tranqüila com a roça, fortalecendo seus marcadores identitários; uma escola na qual os conhecimentos adquiridos possam lhes servir para que produzam melhor e de forma sustentável; etc. (SANTOS, 2006, p. 194)

Dar visibilidade à cultura da roça parece ser um caminho eficiente para tornar menos angustiante o processo de escolarização dos alunos que vivem no meio rural. É necessário que esta inclusão cultural seja feita nas escolas rurais. Contudo, para

que este processo não se torne mais angustiante, é preciso considerar a questão da precariedade das escolas multisseriadas.

Uma das características mais marcantes das escolas com turmas multisseriadas localizadas no meio rural é a precariedade de infraestrutura, pois, em muitas situações, elas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas (HAGE, 2010). As classes multisseriadas funcionam ainda em lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, até causando risco aos estudantes e professores. Assim, nas narrativas das crianças desta pesquisa, essa precariedade emergiu, já que ficou claro, nas narrativas de Bianca, Alice e Matias, o estado do espaço físico da escola.

O que é ruim são os banheiros, a merenda demora, porque a gente não gosta de ir até a outra escola buscar e não temos piso na sala. Quando venho de sandália, me arranho toda, a senhora viu para o chão, mas gosto assim mesmo. E para sentar, às vezes colocam um pedaço de pano para a gente sentar, quando é as rodas. A escola rural é melhor porque tem sossego. (Narrativa de Bianca)

O ruim é que para ler no chão fica ruim. E a escola não é bonita, mas eu gosto muito dela. Porque na cidade e as outras aqui, são mais bonitas. (Narrativa de Alice)

A minha sala é boa, apenas o banheiro que é ruim, é um banheiro cor marrom e sem piso. A sala é fresca quando chove, mas esquenta demais no calor. O sol aqui é forte, muito forte. (Narrativa de Matias)

Quando as crianças narravam sobre a escola e as aprendizagens nas classes multisseriadas, surgiram em suas narrativas as condições precárias e infraestruturais da escola multisseriada, levando em consideração que a criança é capaz de denunciar e falar mais especificamente das questões que a incomodam. Por isso, existe a possibilidade da criança falar “sobre as suas vivências, seus desejos, seus receios etc.” (CRUZ, 2008, p. 303), assim como denunciar o que a incomoda.

Nos excertos, as narrativas expressam preocupações em relação às condições estruturais da escola multisseriada, além de descreverem quais partes da escola estão em condições precárias. As crianças pontam as dificuldades que as escolas multisseriadas sofrem, porém, afirmam que gostam da escola, porque é

tranquila. O sossego é uma característica do espaço rural, além disso, considera-se que o espaço rural é menos violento e mais tranquilo do que o espaço urbano.

Portanto, fica claro que as autoridades precisam estar mais atentas às condições estruturais da escola, pois estas influenciam na aprendizagem dos alunos. Além disso, Alice faz uma reivindicação e aponta que as escolas da cidade e as que não são isoladas são mais bonitas. Segundo Leite:

E é por isso que precisamos conhecer nosso aluno. Conhecê-lo como representante da sua classe; como sujeito capaz de agir sobre sua trajetória; como narrador, produtor e consumidor de cultura que, através da e na linguagem, imprime suas marcas, reelabora o seu passado, vive o seu presente e tem possibilidade de não aprisionar o seu futuro. (1996, p. 85)

Portanto, a criança é capaz de narrar as suas trajetórias, as que já passaram e as que estão sendo vividas no presente. A partir das narrativas autobiográficas, podemos conhecer o nosso aluno, sobretudo o professor, que deve estar atento às dificuldades e facilidades dos estudantes em sala de aula.

As narrativas permitem que o sujeito passe por um processo de busca das experiências no seu interior para chegar aos acontecimentos. Acontecem em um estado de espírito, sensibilidade e pensamentos, a propósito de emoções, sentimentos, assim como de atribuição de valores (JOSSO, 2004). A partir do momento em que esses sentimentos se apresentam, durante as narrativas, adentramos o processo de conhecimento para a própria formação. Assim, partilhamos das questões colocadas nas narrativas de Ana e Jeniffi:

Não tem parque na escola, não tem brinquedo, eu queria mais brinquedos. O piso não é bom e faz muito calor. É muito calor quando estamos na sala. (Narrativa de Ana)

Na escola eu gosto, só não gosto do banheiro e do chão, porque não tem piso. Temos pouco brinquedo, mas é melhor que a cidade. (Narrativa de Jeniffi)

Vale ressaltar as dificuldades que as classes multisseriadas enfrentam. Na narrativa de Ana e Jeniffi, estas crianças destacam a falta de brinquedos na escola, e isso se torna um problema, já que sabemos que o brinquedo e as brincadeiras são

de suma importância para o desenvolvimento da criança. O brinquedo oferece confiança e concentração à criança, por isso é necessário que na escola rural também haja brinquedos para os alunos, pois estes favorecem a aprendizagem das crianças.

O espaço em que as crianças estudam também precisa ser melhorado, as classes multisseriadas não possuem ventilador e nem ar-condicionado. Por isso, as salas são muito quentes e certamente tiram a atenção dos alunos, no momento de aprender. Esta é uma forma de repensar a escola rural em suas condições estruturais.

O que percebo, além da narrativa das crianças, é que a maioria delas gosta da escola, mas as condições físicas são um empecilho para que desenvolvam as suas atividades. Continuando a conversa sobre as condições estruturais da escola, Tetéu narra:

A nossa escola é só esta sala. Na outra escola, é várias salas e vários meninos, cada um com sua sala. A escola não é bonita, mas eu acho boa. Tem que botar piso, pintar, plantar umas flores na frente da escola. Está tudo sem flores, e as plantas estão murchas. O banheiro tem que ter cuidado, às vezes tem mulher nele. A professora explica toda ora que é assim, com cuidado, para não ver as colegas no banheiro. Uma vez, eu esqueci a porta aberta e uma delas me olhou. Foi muito ruim isso, meus colegas riram. A professora vai mudar isso aqui, ela pediu para a mulher da outra escola, para comprar o que está quebrado. (Narrativa de Tetéu)

Tetéu inseriu a sua história a seu modo, colocando em relevo a descrição das salas e a necessidade da plantação de flores para que a escola fique bonita. Em sua narrativa, Tetéu sente-se esperançoso com relação a sua escola, pois, na verdade, gosta muito de estudar nas classes multisseriadas e no meio rural, e faz um apelo dizendo que a professora vai resolver esta situação que, às vezes, dificulta a aprendizagem. Esse conjunto de diferentes narrativas aponta em quais condições a escola multisseriada se encontra.

Ainda na narrativa de Tetéu, esta criança destaca a leitura realizada na escola, que faz parte do dia a dia da criança. Segundo Freire (1988), a leitura precede a leitura de mundo, e nesse contexto revela que a criança em nenhum momento deve ser tratada como analfabeta, vazia de conhecimentos sobre a

realidade que a cerca, contudo, cabe aos educadores refletirem em que bases educativas seu desenvolvimento cognitivo pode ser realizado.

Considerando algumas narrativas de crianças que se expressam sobre a leitura na escola, Bianca e Alice narraram:

A leitura é o que mais gosto, faço leituras, acho até que tenho uma voz bonita. Aquelas palavras difíceis não sei não. A pró sempre dá um livro para eu levar para casa. Não vou mentir, eu gosto dos livros que têm muitos desenhos porque os grandes me cansam muito. Leio com meu pai, aqui na roça. Leio para ele, porque ele não sabe ler. Ele não estudou. Ele sempre me diz que é para eu estudar para ser uma professora. (Narrativa de Bianca)

Amo ler as histórias, imagino tantas coisas. Aprendo pouca coisa de história e ciências, tenho dificuldade. Um dia eu sonhei que fui olhar o gado e virei princesa (risos), foi tudo lindo. Aqui não tem muito livro, mas a professora sempre traz livros. Teve um dia aqui na escola que gostei muito, porque a professora contou uma história do sapo e a princesa. Aqui tem muitos sapos, fiquei imaginando (risos) como uma menina ia beijar o sapo desse jeito (risos). Quando eu crescer, quero ser cantora. (Narrativa de Alice)

As duas crianças, em suas narrativas, dizem que gostam de ler, além disso a professora, em meio às condições precárias, tenta incentivar a leitura, com livros de diferentes níveis. O que chama a atenção na narrativa de Bianca é que ela tem a oportunidade de estudar e ler livros para o seu pai, pois afirma que ele não estudou. Logo, o pai de Bianca fala da vontade que sua filha se torne uma professora, pois já sabe ler. Assim, “a leitura não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação” (FREIRE, 1988, p. 43). Ler é tomar consciência das coisas ao seu redor. E é por isso que a criança se desenvolve rápido na leitura, já que interpreta o mundo em que vive. Alice demonstra que, quando lê, consegue imaginar muitas coisas e fica claro que a criança faz uma leitura, e uma relação ao mundo em que vive, com as outras coisas que vai aprendendo.

Muitas pessoas aprendiam a ler sem ir para a escola, já que faziam relações com a realidade. A curiosidade, certamente, levava muita gente a aprender a ler para lidar com negócios, comércio e até mesmo para ler obras religiosas ou obter informações culturais da época (CAGLIARI, 1991).

Portanto, fica claro que as crianças são diferentes e cada uma possui um ritmo e tempo de aprendizado. Com base nos estudos de Oliveira, com relação ao desenvolvimento e ao aprendizado, podemos dizer que:

O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do ‘bom ensino’. Isto é, a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (1997, p. 62)

Essas questões podem ser trabalhadas para vencer as carências existentes nas classes multisseriadas. Assim, é fundamental um ambiente agradável e atraente, para que os alunos dessas classes também se sintam capazes de aprender.

Saber o que as crianças acham da própria aprendizagem nas classes multisseriadas e como aprendem oferece pistas para refletirmos sobre o processo de escolarização destas turmas, no intuito de buscar melhorias na qualidade do ensino.

#### **4.4 As crianças e suas percepções sobre o espaço rural**

A minha intenção, nesta seção, é, a partir das narrativas das crianças protagonistas desta pesquisa, conhecer as suas percepções sobre o rural, enquanto lugar onde a vida acontece, já que o lugar “[...] agrega a dimensão material e simbólica do vivido, do percebido e da memória. É onde o indivíduo, mesmo em contato com outras escalas, constrói sua trajetória cotidianamente” (BOMTEMPO; SPOSITO, 2010, p. 60).

O espaço rural é o lugar em que milhares de crianças estudam, vivem e fazem seu mundo, por isso, nesta pesquisa, busquei o olhar das crianças sobre o

lugar em que vivem, considerando o espaço rural um lugar aprendente. O rural, com seus modos de vida, torna singulares as pessoas que residem neste espaço. Desse modo, a escola rural é um importante lugar de constituição do ser e estar no mundo, sobretudo por que, como espaço “das formações psíquica, intelectual, também relacional e social, isso faz da escola um cadinho de experiências na construção da biografia pessoal e das representações que a acompanham” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 113).

A vida da criança passa por inúmeras experiências e estas se prolongam no espaço da escola. O espaço rural possui representações, construções sociais, particularidades e especificidades que são elencadas pelos diferentes sujeitos do campo. Deste modo, entendo que o rural é um lugar que também pode ser delimitado e espacialmente representado, enquanto pode ser caracterizado, quanto ao seu cotidiano e a seus hábitos, costumes, tradições, identidades, problemas socioambientais, entre outros elementos, econômicos, políticos e socioculturais.

A vida no contexto rural é considerada como um espaço privilegiado para entender a real cultura do sujeito do campo, o que, por sua vez, instaura espaços para o desenvolvimento de vários sentidos. Dessa forma, o espaço escolar, no meio rural, será valorizado como um lugar que propicia experiências, integração, investigação, fomentando novas ideias e comportamentos. A criança aprende, neste lugar, satisfaz certas curiosidades e traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades. Assim, é no lugar que os indivíduos, ao longo do tempo, estabelecem suas relações e produzem suas identidades (BOMTEMPO; SPOSITO, 2010). O contexto rural é um lugar que produz identidades, além do mais, esse lugar está imbricado à construção identitária da criança, que faz dele o lugar do acontecer de sua vida.

As crianças produzem saberes, frutos de sua inserção no mundo em que vivem, elas ampliam as interações com outras crianças e registram seus aprendizados junto ao coletivo. A criança narra e se “coloca no centro, em primeira pessoa, descreve-se e descreve o que a rodeia, personaliza e interage com as mensagens que estão ao seu redor e a solicitam” (MONTINO, 2008, p. 117). Logo, a criança é capaz de narrar a vida, fazendo emergir dela as categorias que considera as mais importantes, a partir do lugar de sua narração.

A criança também tem a percepção espacial, já que a todo instante descobre elementos novos em seu entorno. Segundo Vygotsky (1998), os fatos caminham juntos, e a criança, em sua relação interativa com o conhecimento, com as pessoas, com o mundo, sofre transformações que advém do lugar. Neste contexto, o lugar é o cenário da vida, das situações experienciadas, ou seja:

O lugar é dado pela experiência de cada um, o lugar se apresenta como vivenciado pelos seus habitantes, o lugar, portanto, é constituído a partir da experiência que temos dele. Nesta experiência, está expressa uma relação, sobretudo afetiva, emocional, simbólica e mítica com o lugar. (NOGUEIRA, 2014, p. 58)

A criança rural também experiencia o lugar em que vive e tem muito o que falar sobre o espaço em que acontece a sua vida. Com isso, podemos nos perguntar quais as percepções das crianças sobre o lugar das suas experiências de moradia e estudo? Como elas concebem o seu lugar? Assim, compreende-se que o lugar é um espaço vivo que oferece aprendizagens diversas para que cada indivíduo se situe no mundo em que vive.

Segundo Egan, as “crianças se utilizam da linguagem, com muita competência, consciência e criatividade, principalmente a linguagem oral” (1990, p. 34). Enquanto protagonistas das histórias narradas nesta pesquisa, as crianças do espaço rural narram os lugares que compõem os cenários da vida. Por isso, é fundamental destacar que as crianças atribuem significados às suas experiências e aos lugares.

Ouvir o que as crianças pensam sobre os lugares de suas vivências foi uma aprendizagem durante a pesquisa, já que, no momento que as escutava, também me formava enquanto professora. As suas histórias aproximam-se de muitas outras histórias de outras tantas crianças que vivem no espaço rural, porém não deixam de ser singulares.

Nesse movimento de reflexão sobre a pesquisa, acredito que, ao escutar as histórias narradas pelas crianças, cujos enredos contemplavam a sua percepção sobre os lugares, a escola, a vida e as aprendizagens, novas perspectivas surgiram sobre os sujeitos que vivem em uma região.

A cada dia, vivendo a experiência das idas às escolas rurais, notava a paisagem do semiárido, poucas árvores, arbustos retorcidos, capim seco, solos rasos e o clima quente. Nesses percursos, quase diários, observava, ao redor do povoado da Conceição, pessoas arrumando suas casas, crianças brincando na terra e ao seu redor, galinhas e pintos muito magros.

Esse cenário, característico das áreas do semiárido, também retrata as paisagens que compõem os lugares da vida das crianças, cujas histórias e experiências foram narradas. Ao narrar suas experiências, a partir dos seus lugares, as crianças rurais ainda falaram mais sobre o espaço e a vivência no meio rural. Com relação ao espaço e à vivência na roça, as crianças narraram:

Eu gosto da roça, acho bom. Não moro com nenhum dos meus primos perto. Os meus sábados são normais, meu pai chega porque ele trabalha muito longe. Aí ele vem e a gente brinca. Tenho uma prima na cidade, quando vou pra lá a gente brinca e conversa muito. (Narrativa de Bianca)

Na cidade não se pode brincar com os animais e não tem jeito. E aqui, na zona rural, tem os animais e eu gosto de dar comida aos bichos, eu amo os animais, aqui eu aprendo. Eu mesmo peço a meu pai para me levar ao curral, eu o ajudo. Às vezes peço, mas ele não deixa sempre, pois tenho que estudar. Ele também diz que isso quem faz é homem e aí vai meu primo. Minha mãe às vezes é muito boazinha comigo, me ajuda nas coisas que meu pai não deixa. E dia de sábado quando vou para Ipirá, adoro comer doces e pipocas. Minha mãe nem sempre deixa eu fazer isso, faz mal. (Narrativa de Bianca)

Eu sempre vou à casa das minhas primas, tem que andar dois corredores para chegar lá. É um lugar longe, mas já me acostumei. Acho melhor morar na zona rural, porque aqui é mais sossegado, não tem violência, este lugar é a minha vida. Gosto dos colegas da cidade, mas prefiro os meus colegas da roça. (Narrativa de Alice)

O espaço é grande, o ar é bom, tudo aqui eu gosto. Este lugar é um dos melhores, mais do que os lugares da cidade. Aqui tudo é perto, todo mundo conhece todo mundo. Amo aqui. Tem algo que é diferente, quando chego à cidade, as pessoas falam diferente, engraçado. Eu acho que eles são diferentes. Mas eles acham que a gente fala com sotaque de quem mora na roça. O meu jeito de falar é esse, e pronto, gosto também. (Narrativa de Alice)

A vida aqui na zona rural é muito boa. A natureza é muito linda, as plantas me encantam com seu cheiro, eu me acalmo. É tudo muito

engraçado. Eu e minha família, a gente não mora em nossa casa, eu moro em uma fazenda, lá não tem muita gente perto, lá tem pouca gente. Aí quando eu quero brincar, eu peço a minha mãe para ir à casa de Jane, aí eu vou e fico brincando com a minha colega lá. Eu já fui a Ipirá, a minha vó mora na cidade. Eu prefiro morar na zona rural, porque em Ipirá é muito movimento e eu gosto de brincar na sombra e sossego. As árvores e as plantas só encontramos na roça. Na cidade não tem onde pararmos nem para brincar, porque o sol é forte, não tem sombra. (Narrativa de Jeniffi)

As narrativas demonstraram que as crianças gostam do espaço em que vivem. Assim, existe essa relação afetiva que os sujeitos estabelecem e mantêm com os seus lugares, o que Tuan (1983) denomina de “laços topofílicos”, lugar de origem que absorve aprendizagens de uma cultura própria. O meio rural é um espaço no qual as crianças fazem muitas coisas e estão sempre em movimento. Assim, é preciso retirar do discurso a visão do espaço como algo estático, fechado, como uma representação, uma vez que “o espaço é considerado produto de inter-relações, como possibilidade de existência das multiplicidades e como processo” (MASSEY, 2008, p.52).

Algumas crianças sinalizam a rotina de suas vidas, pois sempre estão se relacionando com outras crianças. É pelas relações humanas entre si e com o espaço geográfico que as identidades e o próprio espaço se constroem conjuntamente. Tal dinâmica relacional estende-se desde a escala global até a escala do espaço mais particular, mesmo porque local e global, na perspectiva apresentada, são dimensões escalares e imbricadas ao espaço geográfico (MASSEY, 2008). Deste modo, penso o espaço como uma construção a partir de trajetórias, de histórias que se cruzam e se interpenetram.

Os animais e a natureza são elementos trazidos pelas narrativas que se configuram como importantes para quem mora no meio rural. Assim, fica claro que o espaço de vivência é o lugar onde se aprendem e se conhecem as coisas do mundo. Deste modo, posso admitir que não há vida humana sem trabalho e, desde a infância, as crianças já ajudam os seus pais com o seu trabalho, como já foi visto em outras narrativas. O trabalho é a ação humana que, por sua vez, a vida humana traz para a produção do espaço geográfico como uma de suas dimensões. O espaço surge a partir da intervenção humana na natureza, a técnica é o instrumento, é o meio para tal intervenção. A técnica não é vista aqui apenas como tecnologia, mas

em um sentido mais amplo, que perpassa toda a relação humana com o espaço (SANTOS, 1997).

Nos excertos de algumas narrativas a zona rural é apresentada como um lugar que gera muitas aprendizagens. Outras crianças destacaram que o rural é sossegado e sem violência, a exemplo de Alice. Alice, além de considerar que o lugar onde reside é a sua vida, demonstra que gosta de morar no meio rural e que “[...] O sujeito constrói seu lugar e assume suas posições na sociedade através da apropriação da cultura e das instituições sociais mediadas pelo outro” (SANTOS, 1998, p. 153).

O modo de ser do lugar e de sentir o espaço rural é ressaltado pelas crianças, em suas narrativas, nas quais também destacam esse lugar enquanto produtor de identidades, apresentando o local onde vivem e o que acontece ali. O espaço que as crianças vivem é aquele em que cada um constrói sua concepção de lugar, por isso, o ensino deve ser condizente com o meio rural. Conforme Souza, “a noção de lugar remete à relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com os outros: o lugar é homólogo e constitutivo de si, como o é do outro” (2011, p. 162). Os lugares desenvolvem as crianças, e estas transformam os lugares e, conseqüentemente, serão afetadas. Para Souza:

O lugar como espaço de aprendizagem, como ‘espaço aprendente’, participa da ação coletiva como expressão de identidade cultural e de solidariedade coletiva. Isso passa pelas redes de saber que circulam e se ligam num território. Um lugar, através da rede de ações que ele favorece, através da atualização das redes de atores que o atravessam é ‘aprendente’ porque permite produzir marcas do conjunto de relações que nele se estabelecem e, sobretudo, dos processos de passagem recíprocos entre saberes formalizados e saberes da experiência (2011, p.163).

Assim, o meio rural, lugar onde as crianças vivem, pode ser considerado como um “espaço aprendente”, o espaço onde as crianças aprendem e se constituem. Em algumas narrativas foi possível perceber a questão da variação linguística, existente entre a zona rural e a urbana, uma vez que o lugar em que cada criança vive pode demarcar esta variação. A língua como um fenômeno social é caracterizada por heterogeneidade e variabilidade. Assim, em cada comunidade,

ocorre a variação linguística. As línguas variam, não existe uma fórmula para que todos de uma comunidade falem do mesmo modo (TARALLO, 1986).

Em uma nação grande e extensa como a brasileira, a variação linguística constitui um fato natural e inevitável, se considerarmos a heterogeneidade social e os diferentes graus de contato intergrupar das diversas comunidades aqui existentes (CAGLIARI, 1991). Em cada lugar existem culturas diferentes e modos de falar provenientes do meio em que as pessoas vivem. O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são trançados pela história e pela cultura, produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece, porque é o lugar de vida (SANTOS, 2006).

Neste processo de pesquisa me sentia uma pessoa em formação, aprendendo muito com as pessoas da escola e, sobretudo, com as crianças e suas histórias. Por isso, pensava neste percurso: “não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida” (MORIN, 1997, p. 10), ainda tão perto daquelas crianças cuja aprendizagem era de muita grandeza.

A preferência pelo espaço rural e sua identificação com ele também foram narradas pelas crianças Ana, Luane, Kenedi, quando afirmaram que:

Na roça é muito quente, às vezes quando chego vou para o rio e fico horas tomando banho para refrescar. A minha mãe sabe nadar, mas não gosta que fique nadando. Mas eu vou aprender a nadar igual a ela. A escola aqui da roça é fresca e aqui tem plantas para molhar, tem jardim para a gente plantar e molhar. Gosto da roça e também eu gosto muito das plantas. Quero ser médica veterinária ou professora, quando eu crescer. (Narrativa de Ana)

Gosto de morar aqui na roça, porque eu vou para casa dos meus tios. Aí, de noite, vou para casa do meu amigo. Não tenho medo de chegar tarde em casa, mas a minha mãe não gosta, porque a violência está na cidade e aqui também. O espaço aqui é grande, o terreiro da minha casa é do tamanho disso aqui que a senhora tá vendo. As flores, os animais são os seres que mais gosto aqui no rural. (Narrativa de Luane)

Eu gosto de tudo que criança gosta. Gosto de morar na zona rural, a vida é mais sossegada, porque na zona urbana é muito barulho. Gosto mais da roça do que da cidade, aqui tudo é limpo, sem barulho

e os amigos são melhores. Dos melhores amigos, só tem dois em Ipirá, os que encontro quando vou com o pai para a cidade. (Narrativa de Kenedi)

As narrativas das três crianças trazem a identificação com o espaço rural, além do mais, percebem o espaço rural com características, tais como: sossegado, limpo, sem violência, grande, com melhores amigos e brincadeiras. Ao narrarem suas experiências, refletindo sobre questões em torno do espaço rural e da vida, desenvolvem, de certo modo, uma espécie de ligação com as plantas e os animais, ou seja, a vida neste lugar os comove. Para Corrêa:

O espaço é, por outro lado, marcado ainda por uma afetividade maior que nas sociedades industriais. A afetividade manifesta-se tanto no que diz respeito ao gostar dos lugares quanto à movimentação espacial. Lugares e áreas longínquas tornam-se próximos em função da afetividade por eles, como se exemplifica com os lugares sagrados, objetivamente distantes. (2007, p. 33)

O lugar, por sua vez, contém elementos que fazem o homem revelar sua intimidade, demonstrar o carinho e as necessidades fundamentais que encontramos no lugar em que acontece a vida. Além disso, existe um contraste nos termos que as crianças usam, zona rural *versus* zona urbana e roça *versus* cidade, são termos que podem ser comparados.

Neste trabalho, foram priorizados os pares rural/roça, urbano/cidade, pois as pessoas do município de Ipirá se identificavam com estas palavras. O espaço rural é tido como o espaço de interação, vivência, e neste espaço se manifestam as relações de pertencimento. Com relação ao espaço rural, Marques afirma que:

O espaço rural corresponde a um meio específico, de características mais naturais do que o urbano, que é produzido a partir de uma multiplicidade de usos nos quais a terra ou o 'espaço natural' aparecem como um fator primordial, o que tem resultado muitas vezes na criação e recriação de formas sociais de forte inscrição local, ou seja, de territorialidade intensa. (2002, p. 109)

Assim, o espaço onde vivemos nos constitui, já que “perguntar-se sobre a maneira pela qual o espaço nos constitui e pela qual nos construímos,

biograficamente, no e com o espaço, é perguntar-se sobre a maneira pela qual praticamos e experimentamos o espaço” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 70). Deste modo, vivemos e somos a partir de nossas relações sociais, além de produzirmos histórias, anseios e animação. Assim, é salutar destacar que:

O lugar é produto das relações humanas, entre o homem e a natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. (CARLOS, 1996, p. 29).

Assim, o lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. O lugar resulta das relações dos indivíduos e dos sentidos que são construídos na vida. As crianças, nas suas narrativas, afirmam que, no espaço rural, elas se constituem e se transformam de acordo com a cultura do lugar e com as situações experienciadas. O espaço traz marcas do vivido, do experienciado, dando forma ao modo de ser, pensar e agir. Outras implicações com o espaço rural são narradas pelas crianças Matias e Tetéu:

O espaço rural é grande, maior que o urbano. Tem árvores, plantas, palmas e animais. Aqui tem cheiro de terra e quando vai chover, eu já sei. O lugar que eu moro é bom, tem tudo aqui. Só o hospital que é longe, se ficar doente tem que arranjar carro para ir à cidade. Quando crescer, quero ser médico, porque eu mesmo vou cuidar da minha mãe. (Narrativa de Matias)

O espaço é grande para criar, para brincar e para correr. Tem uma parte do espaço que meu pai vendeu, a minha mãe não gostou não. Ajudo meu pai e vou para Ipirá com ele. Ajudo a minha mãe. Eu gosto muito de viver na zona rural, mas às vezes é ruim, porque não tem o circo e muitos doces. Quando chove, eu fico em casa e brinco de escolinha com minha irmã. Faço mais dever ainda. E pinto os desenhos que ela faz pra mim. A nossa casa fica perto do rio, e aí eu vou brincar depois das tarefas de casa. (Narrativa de Tetéu)

As duas crianças – Matias e Tetéu – também se identificam com o espaço rural e narram a vida na roça, colocando-se como personagens das suas próprias histórias. Ambos contam que o espaço rural é muito grande e a vantagem é porque eles podem brincar, criar animais e fazer muitas coisas. Em sua narrativa, Tetéu justifica que o espaço da terra é algo importante na vida das pessoas, pois se faz

muitas coisas. Nesta narrativa, percebo que a criança obteve alguns ensinamentos do lugar em que vive, reafirmando, assim, que o lugar onde acontece a vida gera aprendizagens.

As crianças também têm histórias para contar, por isso, as suas narrativas devem ser consideradas. As duas crianças narram o lugar que habitam e os acontecimentos da vida, por isso, “o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37), e estas podem ser relatadas pelas crianças do espaço rural.

Em se tratando do espaço rural, ambos os garotos narram que existem algumas dificuldades para quem mora neste lugar. Estas dificuldades são tratadas, no espaço rural, como algo correspondente àquilo que não é urbano, sendo definidas a partir de suas carências e não de suas próprias características. Segundo Veiga:

O que está ocorrendo hoje nos países do Primeiro Mundo é que o espaço rural tende a ser cada vez mais valorizado por tudo o que ele opõe ao artificialismo das cidades: paisagens silvestres ou cultivadas, água limpa, ar puro e silêncio. O desenvolvimento leva a uma forte revalorização do ambiente natural, em vez de suprimir a diferença entre cidade e campo por obra e graça da organização conjunta da agricultura e da indústria, (2002, p. 95)

O espaço rural tem a capacidade de valorizar tais amenidades, sobretudo porque atrai pessoas que valorizam a natureza e a calma que o meio rural oferece. O lugar é, de forma descritiva, um modo particular de utilização do espaço e de vida social que apresenta como características: uma densidade relativamente fraca de habitantes e de construções, dando origem a paisagens com preponderância de cobertura vegetal. Nesse sentido, o espaço rural atrai muito as pessoas, sejam elas as que já residem ali ou aquelas do espaço urbano. As narrativas de Matias e Tetéu tratam do espaço-tempo onde vivem as dificuldades e facilidades do meio rural. Assim, no final das entrevistas, Matias e Alice narraram:

Às vezes chega gente aqui igual a senhora e manda a gente fazer uns deveres. A senhora conversa com a gente, os outros passam

dever. Professora, vou lhe agradecer por gostar da minha fala, das minhas coisas, são minhas, de Matias. Não esquece de anotar, viu?!  
(Narrativa de Matias)

Professora, depois quero saber por que se interessa pelas minhas coisas, é bom isso. Nunca vieram saber de nada aqui na escola, nem de nós. A senhora aqui, a gente riu muito e ficou envergonhado também. Já acabei já. (Narrativa de Alice)

As narrativas revelam a importância da escuta, especialmente por que gostam quando são notados, sobretudo, pois sabem que possuem importância no meio das pessoas. As crianças foram ouvidas e sentiram-se importantes neste processo. Os excertos ainda ressaltam a invisibilidade que aquele espaço e a escola rural sempre experimentaram. Demonstram estar felizes, ao participar da pesquisa, contando as suas histórias, sentimento demonstrado durante o processo. A criança deve ser notada na escola, pelos professores, diretores e secretarias de educação, e ter a oportunidade de falar sobre sua vida, suas angústias e dificuldades.

As análises e interpretações das narrativas de crianças que vivem na comunidade/povoado da Conceição, em Ipirá, no sertão da Bahia, revelam, ainda, que esse olhar para a vida e para as suas vivências aponta para a necessidade de reparar ainda mais a criança do meio rural, demarcando suas singularidades que estão impressas em seus modos de vida, nas subjetividades e na forma como compreendem o mundo e o seu lugar.

Neste tópico, tivemos justamente o objetivo de chamar a atenção para as narrativas das crianças sobre o lugar em que elas vivem e estudam, a fim de entender de fato o que é, para elas, viver neste lugar.

**CONCLUSÕES DE UMA ESCRITA:  
abrindo pistas**



O momento de tecer as considerações de uma pesquisa, sem dúvida, é a ocasião de poder ver os resultados e a aprendizagem que o trabalho gerou. À medida que avancei nesta pesquisa, percebi o seu cruzamento com a minha trajetória, pois não era “estrangeira”, ao realizar este trabalho, já havia uma implicação, pessoal e profissional, tanto ao contexto estudado, quanto às questões que mobilizaram a investigação.

Trabalhar com crianças foi mais do que a “possibilidade de uma escrita”, foi um presente. Assim, foi uma bela experiência trabalhar com crianças rurais, bem como mergulhar no mundo delas e trabalhar, não *sobre elas*, mas *com elas*, o que trouxe riqueza a esta pesquisa.

Ademais, constatei, a partir deste trabalho, a existência de poucos estudos acadêmicos que discutem e apontam alternativas para essa modalidade de ensino. Há, ainda, poucos trabalhos sobre/com crianças rurais discutidos na academia, o que torna este um tema emergente. No banco de teses e dissertações da Capes, há o registro de poucas pesquisas sobre o assunto, assinalando a necessidade de maiores discussões acerca da educação no meio rural, voltadas para e com as crianças que estudam em classes multisseriadas.

Este trabalho se constituiu, assim, como um espaço para publicizar histórias de crianças rurais, cujo estudo revelou os modos de narrar das crianças, evidenciando a competência delas em opinar sobre diferentes aspectos da sua realidade. Logo, teve uma grande importância para as crianças rurais, pois acaba por romper um silenciamento, além de deixar o registro de histórias de crianças de classes multisseriadas que vivem no meio rural, no semiárido baiano.

Evidencia, ainda, a importância de se trabalhar com a pesquisa (auto)biográfica e as narrativas, para conhecer o que as crianças rurais narram. Através das narrativas, foi possível entender a história de crianças, a sua vida, as aprendizagens em classes multisseriadas e o espaço rural. Desta forma, mediante este estudo, apresentamos reflexões acerca da vida das crianças que vivem no meio rural, sobre o ensino nas classes multisseriadas e o espaço em que vivem. Esta investigação também nos permitiu certificar que a educação escolar multisseriada vem sendo silenciada e lesada pelas políticas públicas.

Ao analisar as narrativas das oito crianças rurais, foi possível perceber recordações significativas sobre as brincadeiras e o trabalho no meio rural. Deste modo, observei que as brincadeiras e o trabalho doméstico são muito comuns na vida de crianças que vivem na roça. É preciso destacar que a grande maioria das crianças demonstrou gostar das mesmas brincadeiras, embora houvesse diferenças nas narrativas de meninos e meninas, a exemplo do futebol, que não é a brincadeira preferida das meninas. De um modo geral, as crianças foram capazes de se lembrar dos acontecimentos que mais marcaram a sua vida e de elaborar suas histórias, demarcando, neste trabalho, a capacidade de prestar informações e apresentar denúncias, em suas narrativas.

A pesquisa apontou que o trabalho é algo vivido muito fortemente pelas crianças da roça, que não o consideram uma exploração, e sim uma “ajuda”. Muitas crianças apontaram que gostavam de ajudar as famílias e esta é uma cultura muito comum entre as famílias rurais. O trabalho também é uma forma de aprendizado em que as crianças aprendem a lidar na roça, que também é um espaço de aprendizagem para as crianças que vivem no meio rural. Fica evidente que a escola e o trabalho mantêm uma relação na vida dessas crianças. Então, considero que as políticas públicas, assim como as secretarias de educação e os professores, todos precisam lidar com as crianças que trabalham no meio rural, tentando desenvolver uma proposta que articule a escola e o trabalho.

O estudo realizado revelou, dentre outras coisas, que antes de estudar as histórias de crianças que vivem no meio rural, faz-se necessário entender as relações existentes entre a escola e o ensino neste meio. Também foi possível notar que os sujeitos do Povoado da Conceição, especificamente as crianças rurais que estudam nas escolas multisseriadas, nomeiam o lugar em que moram de rural ou roça, sendo que a grande maioria usa a palavra roça quando fala do seu lugar. Para estas crianças, portanto, os termos rural e roça são, então, equivalentes, pois têm o mesmo significado.

O interesse pelo processo de urbanização e o desinteresse pela escola rural, ambos têm interferido diretamente na qualidade do ensino. A superação de dificuldades (evasão escolar, baixa qualidade de ensino, falta de formação de professores), apresenta-se, então, como uma condição necessária à melhoria do ensino no meio rural.

Torna-se pertinente destacar que não se pode pensar em descartar os saberes adquiridos na roça, pois são válidos na constituição da identidade de cada indivíduo, sobretudo, quando a aprendizagem a partir da experiência é uma constatação das narrativas. Em suas narrativas, as crianças ressaltaram que preferem conteúdos escolares que se relacionem à realidade em que vivem.

A coleta de dados permitiu investigar como ocorre a educação multisseriada, com ênfase nos processos de aprendizagem dos alunos. Ainda nesse ponto, foi evidenciado que as condições estruturais das escolas isoladas afetam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas, em função das diversas questões sinalizadas na pesquisa e pelas narrativas das crianças. Do mesmo modo, as condições de trabalho dos professores e a estrutura das escolas precisam ser melhoradas, para que haja uma boa aprendizagem e meios propícios à permanência das crianças e dos professores nas classes multisseriadas.

As crianças narram que a contribuição da professora tem sido positiva, quando organiza as séries, de forma a possibilitar a interação entre as diferentes turmas, conseguindo, assim, mesmo diante das adversidades do espaço escolar, construir vínculos com os alunos, desenvolver práticas articuladas ao contexto local e garantir aprendizagens significativas aos alunos.

Durante a pesquisa, verifiquei que existem possibilidades de aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino, mas há lacunas, apesar dos docentes se desdobrarem para cumprir o seu papel de educadores. As classes multisseriadas existem há muito tempo, tendo em vista cumprir a lei que prevê a universalização da educação para todos ou atender a crianças que vivem em lugares distantes e de difícil acesso.

Ao analisar a situação da educação no Brasil, compreendo que as classes multisseriadas podem se constituir numa boa alternativa para a educação no meio rural, porém, é necessário que haja um investimento na formação dos professores

que nelas atuam, com a oferta de condições de trabalho, de infraestrutura adequada e de um projeto político-pedagógico coerente com as especificidades da comunidade. Logo, percebe-se a importância do atendimento das classes multisseriadas, a partir da política de Educação do Campo, com o intuito de revertermos, dentre outros aspectos, a precarização desses espaços, questões vinculadas às condições do trabalho docente e outros tantos desafios do espaço em que estão inseridas.

A pesquisa apresenta e denuncia o contexto de precariedade em que se insere boa parte das crianças de classes multisseriadas. Ao mesmo tempo, evidencia acentuados desníveis educacionais entre estas crianças e aquelas que vivem nas áreas urbanas, em detrimento dos que vivem nas áreas rurais, embora ambos os espaços de aprendizagem tenham desafios a ser superados, sendo os destes últimos ainda mais preocupantes.

. Assim, torna-se necessária a formulação de políticas educacionais específicas e diferenciadas para as classes multisseriadas, de modo que se venha a superar essa disparidade educacional existente entre o campo e a cidade. Nas narrativas apresentadas, vimos que o problema não está nas classes multisseriadas, mas nas condições em que são oferecidas a estas turmas.

É necessário, portanto, que as políticas educacionais para as classes multisseriadas sejam repensadas, com o intuito de oferecermos, dentre outros aspectos, uma educação de qualidade para o meio rural, em seus diferentes contextos culturais. Conclui-se que as classes multisseriadas devem ser tratadas com atenção e respeito, pois através delas muitas pessoas conseguem prosseguir em seus estudos.

Finalmente, é preciso destacar que as crianças consideraram o espaço rural um lugar bom de viver, bom para morar, trabalhar e estudar, uma vez que consideraram também o seu lugar de vida e pertencimento. As crianças demonstraram gostar do lugar em que vivem, pois no rural existem as plantas, os animais e o sossego. O espaço rural neste trabalho configurou-se como um lugar de aprendizagem, em que as crianças aprendem por estarem inseridas no contexto rural.

Por fim, as crianças narraram as brincadeiras na roça, como algo cotidiano e prazeroso, principalmente por se tratar de brincadeiras do meio rural, além de serem fundamentais ao desenvolvimento infantil. Narraram também o trabalho doméstico como algo presente em suas vidas e como é estudar nas classes multisseriadas, além do mais, confirmam que gostam de estudar nas classes multisseriadas, porém o problema está nas condições estruturais das escolas e a pouca atenção aos conteúdos voltados a diferentes séries. Na sua grande maioria, as crianças narraram que viver na roça é melhor do que na cidade.

De um modo geral, a história dessas crianças de classes multisseriadas é a história de muitas crianças que vivem no contexto rural brasileiro. Assim, publicizar estas histórias marca um novo cenário para as histórias de crianças de classes multisseriadas, pois se tenta romper com o silenciamento, demonstrando que as crianças que estudam nestas classes multisseriadas têm muito a dizer. Portanto, com este trabalho, pude sair de uma zona de conforto e aprender com as crianças sobre a vida no meio rural, as aprendizagens nas classes multisseriadas e o espaço rural.

## REFERÊNCIAS



ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade: narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 189-203.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. **Entrelaçamento de vozes infantis**: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 121-148.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola: terra de direito. In: HAGE, Salomão Mafarrej. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 9-14.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. Editora: Positivo - Didáticos Edição: 4. Ano: 2009

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas e processos de socialização das crianças pequenas. **Revista Pátio Educação infantil**, n. 15, v. 5, p. 6-9., nov./fev. 2007.

BARBOSA, M. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 1, v. 9, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, Manoel. **Ensaio fotográficos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância?** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERKEMBROKN-ROSITO, Margarete May. Territórios do eu: narrativas da vulnerabilidade e cuidado de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 269-293.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BOMTEMPO, Denise Cristina; SPOSITO, Eliseu Savério. Lugar, sonhos e migração: uma leitura dos movimentos migratórios entre Japão e Brasil. In: SPOSITO, Eliseu Savério; BOMTEMPO, Denise Cristina; SOUSA, Adriano Amaro. (Orgs.). **Geografia e migração**: movimentos, territórios e territorialidades. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 59-84.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa ficial, 2002b.

BRASIL. **Resolução 01/2002** do CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002.

BRASIL, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998.

CALDART, Roseli Salete. Ser educador do povo do campo. In: Instituto Anísio Teixeira – IAT. (Org.). **Curso para Professores de Educação do Campo – FNDE**. Diretrizes Operacionais. [S.l.]cds, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione. 1991.

CANDIOTTO, L. Z. P.; CORRÊA, W. K. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, v. 3, n. 5, p. 214-242, fev. 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARNEIRO, Maria José. Apresentação. In: MOREIRA, Roberto José. (Org.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 7-13.

CAUVIER, Johanne. A perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento da construção identitária de adolescentes. PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 131-144.

CARVALHO, Natalina Assis de. **As narrativas autobiográficas de professores da zona rural de Baixa Grande-Ba**. Monografia. 61 f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai./ago. 2005.

CLAVAL, Paul. O papel da nova geografia cultural na compreensão da ação humana. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. (Orgs.). **Matrizes da geografia cultural**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 35-86.

COELHO, Glaucineide do Nascimento. Brincadeiras na favela: A constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 173-203.

CONTI, Luciane de. A construção dos espaços lúdicos e a composição narrativa na infância. In: EGGERT, Elda; FISCHER, Beatriz Dautd. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica temas transversais**: gênero, geração, infância, juventude e família. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 147-167.

- CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- COSTA, Dilmear. A saga do camisão rumo a Ipirá. **Revista da Região**, n. 2, p. 1-90, 2003.
- CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira Cruz. (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELORY-MOMBERGER, Christine; GALVÃO, Izabel; SCHALLER, Jean-Jacques. Construção de uma urbanidade rural: percursos de vida de jovens na Amazônia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 67-78, jan./jun. 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da S. Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.
- DEMARTINI, Zeila de B. F.; FARIA, A.; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- EGAN, Kieran. **Ensinando como contar histórias**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- FERREIRA, Manuela. “Branco Demasiado” ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. Caxambu: ANPED, 2005. [mimeo].
- FERRI, Cássia. *Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?* 1994. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.
- FUKUI, Lia. *Educação e meio rural: Breve contribuição visando a proposição de temas para a pesquisa sócio-educacional*. **Em aberto**, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e cultura, Brasília, DF, ano 1, n. 9, p.19-25, set. 1982.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GAIO, Roberta. **Metodologia de pesquisa e produção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GAIVA, M. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, n. 17, v. 1, p. 135-146, 2009.
- GARCIA JR, Afrânio Raul. **Terra de trabalho: trabalho familiar de pequenos produtores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 97-118.

HAGE, Salomão. Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseridas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 28-41.

HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010..

HORNS, Ticiana Elisabete. **Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo de 2013. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/censo2013/resultados\\_do\\_censo2013.php](http://www.ibge.gov.br/censo2013/resultados_do_censo2013.php)> Acesso em: 16. fev. 2014.

JEAN, Y. Estado, escola e crise dos espaços rurais. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Escola rural na Europa**. Local: Instituto das Comunidades Educativas, 1995. p. 42-58. (Cadernos ICE, 2).

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 158-173.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2012.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel(Orgs). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 71-96.

LEITE, Maria Izabel. Repensando a Escola – com a palavra: a criança da área rural. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz. (Org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-32.

MAIA, Eni Marisa et al. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em aberto**, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e cultura. Brasília, DF, ano 1, n. 9, , p. 27-33, set. 1982.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. Poesia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MALLET, Marie Anne. O procedimento clínico: uma outra forma de trabalhar com histórias infantis. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 165-178.

MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MILLÁN, A. **Formación del magisterio rural e orientación granjera em las escuelas**. Santa Fé, Argentina: Castellvi S. A., 1947.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambigüidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 113-130.

MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Edição Peirópolis, 1997.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto José. (Org.). **Identities sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 7-13.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 31-48.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Percepção e representação gráfica: a “geogracidade” nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas.** Manaus: Edua, 2014.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Cadernos de Formação, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação, formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 47-57.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PASSEGGI, Maria. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 257-268.

PASSEGGI, Maria da Conceição. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, v. 39, n. 1, p. 145-162, jan./abr. 2014.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da educação infantil: na constituição da identidade das crianças como sujeito do campo. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. (Org.). **Oferta e demanda da educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 107-152.

PEREIRA, Maria Izabel Galvão Gomes. Práticas educativas, territórios e biografização: reflexões a partir da educação rural. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 145-164.

PINHEIRO, Maria Cristina Luz. **Das cambalhotas ao trabalho: a criança escrava em Salvador, 1850-1888.** 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. p. 117.

PIZA, F. F; SENA, L. B. (2001). PMG 3 – **Escola Ativa.** Salto para o Futuro. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim](http://www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim)>. 2001. Acesso em: 10 set. 2014.

PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça! Eis a questão! Identidades e discursos na escola.** Salvador: EDUFBA, 2011.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral.** 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973.

ROSA, Ana Cristina da Silva. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Revista Educação & Linguagem**, ano 11, n. 18, p. 222-237, 2008.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) –, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35-48.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. A rede urbana do Recôncavo. In: BRANDÃO, M. A. (Org.). **Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição**. Salvador: Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, 1998. p. 59-100.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Lisboa: Porto Editora, 1994.

SARMENTO, Manuel Sarmiento. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, Juliana et al. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 79-101.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: BOF, Alvana Maria. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 70-89.

SILVA, Maria do Socorro. As Diretrizes Operacionais para Escolas do campo: Rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca; BAPTISTA, Naidson. (Orgs.) **Educação Rural: sustentabilidade do campo**. 2 ed. Feira de Santana: MOC; UEFS, 2005, p. 31-54.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006.

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

SOUZA, Elizeu Clementino; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (auto)biografia e Formação. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D’ÁVILA, Cristina. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.109-134.

SOUZA, Elizeu Clementino et. al. (Coords.) **Ruralidades diversas-diversas ruralidades**: sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil. (Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no âmbito do Edital MCT/CNPq 03/2008). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica**: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino et al. Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p.156-169, jan./jun. 2011.

TARALLO, Fernando. A pesquisa sócio-lingüística. São Paulo: Ática, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

TRINDADE, Lenir Marina; WERLE, Flávia Obino Corrêa Werle. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In: SOUZA; Elizeu Clementino. (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 31-68.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, L. M. As lentes da história. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos – Sociedade e Agricultura**, n. 15, p. 87-146, out. 2000.

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

## **APÊNDICES**



**APÊNDICE I - Resultado do Mapeamento no banco de teses e dissertações da CAPES defendidas no Brasil entre 2003-2012, realizado em 22/03/2014**

**Descritores:** Educação Rural; Escolas rurais; Criança rural; Narrativas infantis; Pesquisa autobiográfica com crianças; Narrativas autobiográficas com crianças.

**Distribuição das dissertações e teses sobre o tema Narrativas infantis defendidas no Brasil entre 2003-2012.**

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>TESE</b>	<b>TOTAL</b>
2012	2	0	2
2011	0	1	1
2010	0	0	0
2009	0	0	0
2008	0	0	0
2007	0	0	0
2006	0	0	0
2005	0	0	0
2004	0	0	0
2003	0	0	0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Fonte: Elaboração a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 27/04/2014

**Distribuição das dissertações e teses sobre o tema criança rural defendidas no Brasil entre 2003-2012.**

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>TESE</b>	<b>TOTAL</b>
2012	1	0	1
2011	3	0	3
2010	0	0	0
2009	0	0	0
2008	0	0	0
2007	0	0	0
2006	0	0	0
2005	0	0	0
2004	0	0	0
2003	0	0	0
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaboração a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 27/04/2014

**Distribuição das dissertações e teses sobre o tema Escolas rurais defendidas no Brasil entre 2003-2012.**

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>TESE</b>	<b>TOTAL</b>
2012	15	12	17
2011	15	03	18
2010	06	01	07
2009	11	02	13
2008	08	01	09
2007	03	01	04
2006	12	0	12
2005	4	01	05
2004	12	00	12
2003	3	01	4
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>12</b>	<b>101</b>

Fonte: Elaboração a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 27/04/2014

**Distribuição das dissertações e teses sobre o tema Educação rural defendidas no Brasil entre 2003-2012.**

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>TESE</b>	<b>TOTAL</b>
2012	12	3	15
2011	10	3	13
2010	13	02	15
2009	13	07	20
2008	09	07	16
2007	10	04	14
2006	14	01	15
2005	84	02	86
2004	09	01	10
2003	07	04	11
<b>Total</b>	<b>181</b>	<b>34</b>	<b>215</b>

Fonte: Elaboração a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 27/04/2014

**Distribuição das dissertações e teses sobre o tema pesquisa autobiográfica com crianças defendidas no Brasil entre 2003-2012.**

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>TESE</b>	<b>TOTAL</b>
2012	0	0	0
2011	0	0	0
2010	0	0	0
2009	0	0	0
2008	0	0	0
2007	0	0	0
2006	0	0	0
2005	0	0	0
2004	0	0	0
2003	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaboração a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 27/04/2014

**Distribuição das dissertações e teses sobre o tema narrativas autobiográficas com crianças defendidas no Brasil entre 2003-2012.**

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>TESE</b>	<b>TOTAL</b>
2012	0	1	1
2011	0	0	0
2010	0	0	0
2009	0	0	0
2008	0	0	0
2007	0	0	0
2006	0	0	0
2005	0	0	0
2004	0	0	0
2003	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaboração a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 27/04/2014

## **ANEXOS**





## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços de formação  
**Pesquisador:** Natalina Assis de Carvalho

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 35565614.4.0000.0057

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado da Bahia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:**

879.879 **Data da Relatoria:**

27/11/2014

### Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com o objetivo de analisar as narrativas de crianças de escolas rurais, no intuito de conhecer como aprendem, quais sentidos são atribuídos aos espaços em que vivem e a escola rural. Propõe realizar entrevistas narrativas com oito alunos as quais serão gravadas em áudio e transcritas. Propõe ainda a realização de rodas de conversa e observações na unidade escolar.

### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar narrativas de crianças rurais, com o intuito de conhecer os sentidos atribuídos a escola rural, os tempos vividos no cotidiano e o espaço da escola rural.

<b>Endereço:</b>	Rua Silveira Martins, 2555				
<b>Bairro:</b>	Cabula	<b>CEP:</b>	41.195-001		
<b>UF:</b>	BA	<b>Município:</b>	SALVADOR		
<b>Telefone:</b>	(71)3117-2445	<b>Fax:</b>	(71)3117-2415	<b>E-mail:</b>	cepuneb@uneb.br

Objetivo Secundário:

1. Analisar as narrativas de crianças rurais para compreender, a vida em seu cotidiano, os sentidos que atribuem a escola rural e o espaço do meio rural.



2. Conhecer as narrativas de crianças rurais para compreender as experiências narradas.

3. Analisar nas narrativas de crianças os modos de vida no espaço rural.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Reconhece os riscos de exposição dos participantes da pesquisa e prevê os procedimentos para garantir confidencialidade, privacidade e preservação da imagem dos sujeitos participantes da pesquisa. É notória a relevância de ordem social e científica da investigação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os objetivos e o referencial teórico são compatíveis com a natureza do objeto de investigação. No entanto, a metodologia (pesquisa autobiográfica sobre a narrativas das crianças) propõe a realização de observações (“As observações serão feitas nas escolas rurais no povoado de Ipirá - Bahia, no intuito de estar registrando o cotidiano escolar e dados que possam complementar a pesquisa. A partir das observações, farei registros das impressões que possam ser relevantes para a pesquisa”, assim como propõe a realização de entrevistas narrativas com oito alunos de classes multisseriadas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante. O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

<b>Endereço:</b>	Rua Silveira Martins, 2555				
<b>Bairro:</b>	Cabula	<b>CEP:</b>	41.195-001		
<b>UF:</b>	BA	<b>Município:</b>	SALVADOR		
<b>Telefone:</b>	(71)3117-2445	<b>Fax:</b>	(71)3117-2415	<b>E-mail:</b>	cepuneb@uneb.br

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

SALVADOR, 21 de Novembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**Andrea Cristina Mariano**  
**(Coordenador)**

<b>Endereço:</b>	Rua Silveira Martins, 2555		
<b>Bairro:</b>	Cabula	<b>CEP:</b>	41.195-001
<b>UF:</b>	BA	<b>Município:</b>	SALVADOR
<b>Telefone:</b>	(71)3117-2445	<b>Fax:</b>	(71)3117-2415
		<b>E-mail:</b>	<a href="mailto:cepuneb@uneb.br">cepuneb@uneb.br</a>