

Narrativas de vida-formação-profissão em sala de aula multisseriada

ARTIGO

Érica Renata Clemente Rodriguesⁱ

Universidade do estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil

Elizeu Clementino de Souzaⁱⁱ

Universidade do estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil

1

Resumo

Refletimos sobre processos de formação e (auto)formação vivenciados nos últimos anos, com o objetivo de narrar experiências de vida-formação e prática docente em uma sala de aula rural multisseriada. Para tal, discutimos aspectos da vida pessoal e profissional, a partir de ponderações teóricas construídas no doutoramento em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A tessitura do trabalho assenta numa abordagem (auto)biográfica, com apoio em diário de pesquisa e nas narrativas das crianças. É pertinente esclarecer que as experiências aqui analisadas foram vivenciadas pela primeira autora do texto, no entanto a escrita e a construção do trabalho realizou-se a quatro mãos. Essas experiências nos conduzem ao debate sobre o árduo e contínuo processo de (auto)formação como gente, professores, investigadores. Como resultados e discussões apontamos o poder formativo e (auto)transformador da reflexividade narrativa, seja nas narrativas de adultos – professores em formação, seja na narrativa de crianças.

Palavras-chave: Prática docente. Sala multisseriada. Narrativas (auto)biográficas.

Life-education-profession narratives in a multigrade classroom

Abstract

We reflect on training and self training processes experienced in recent years, with the aim of narrating life training experiences and teaching practice in a multigrade rural classroom. To this end, we discuss aspects of personal and professional life, based on theoretical considerations constructed in the doctorate in Educação e Contemporaneidade at the Universidade do Estado da Bahia (UNEB). The texture of the work is based on an (auto)biographical approach, supported by a research diary and children's narratives. It is pertinent to clarify that the experiences analyzed here were experienced by the first author of the text, however the writing and construction of the work was carried out by four hands. These experiences lead us to debate about the arduous and continuous process of self formation as people, teachers and researchers. As results and discussion, we point out the formative and (self)transformative power of narrative reflexivity, whether in the narratives of adults – teachers in training, or in the narratives of children.

Keywords: Teaching practice. Multigrade room. (Auto)biographical narratives.

1 Introdução

Constituir um ser humano, um nós, é trabalho que não dá férias nem concede descanso: haverá paredes frágeis, cálculos malfeitos, rachaduras. Quem sabe um pedaço que vai desabar. Mas se abrirão também janelas para a paisagem e varandas para o sol (Luft, 2003, p. 18).

2

Este trabalho é uma forma de resistência e reinvenção; trata-se de uma narrativa (auto)biográfica, com reflexões sobre a escrita de si, que me/nos alteram como pessoas, professores, investigadores; e sobre olhar e ouvir sensivelmente na relação e vivências *com* as crianças. Assim como aponta o trecho de Luft (2013), esse trabalho de constituição humana é contínuo e inclui fragilidades, desafios, negociações consigo mesmo e com o outro, erros, crescimento.

Nesse sentido, tem como objetivo geral narrar experiências de vida-formação e prática docente em sala de aula multisseriada, a partir de ponderações teóricas construídas no decorrer do doutoramento em Educação e Contemporaneidade da Universidade do estado da Bahia (UNEB). É pertinente esclarecer que as experiências aqui analisadas foram vivenciadas pela primeira autora do texto, no entanto a escrita e a construção do trabalho realizou-se a quatro mãos. Por isso, em algumas partes do texto utilizamos a terceira pessoa do plural, em outras partes a primeira pessoa do singular.

Organizamos a narrativa desse texto em momentos que se integram e entrelaçam; primeiro, apresentamos a abordagem e metodologia do texto; em seguida, narramos como o trabalho da escrita de si e coautorização nos atravessam, apontando vivências de prática docente, e trabalho com crianças de escola rural multisseriada.

2 Metodologia

O texto nasce da junção de reflexões sobre formação, (auto)formação e prática docente, com contribuições da pesquisa (auto)biográfica e da escrita de si. A pesquisa (auto)biográfica e o dispositivo escrita de si iluminam nossas ideias, ponderações e a

construção da pesquisa doutoral em andamento – *Narrativas e escritas (auto)biográficas de crianças sobre escola rural de Mossoró/RN.*

Tendo em vista a natureza do texto, a abordagem (auto)biográfica se constitui como método e dispositivo de pesquisa adequado para fundamentar a construção. As abordagens biográficas em educação, como considera Passeggi (2021, p. 93), malgrado a sua diversidade, têm como pressuposto comum o poder transformador da ação de narrar a experiência vivida. “Admitem que a reflexividade narrativa propicia à pessoa que narra a possibilidade de dar sentido ao que antes não tinha e, ao ordenar narrativamente os acontecimentos, ela (re)constrói outra versão de si e de sua formação”.

As abordagens biográficas em educação têm em comum dois pressupostos fundadores que convém lembrar para começar.

O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida. São muitas as operações cognitivas, volitivas ou involuntárias, envolvidas na prática cotidiana de narrar e ouvir histórias, mas raramente percebemos a complexidade dessas atividades eminentemente humanas. E por mais que esses pressupostos tenham, ao longo da história, se tornado objeto de compreensão filosófica, histórica, sociológica, educativa, psicológica, ainda maior é o interesse de dar continuidade às reflexões iniciadas e em andamento (Passeggi, 2021, p. 94-95).

São ponderações sobre essas construções e reconstruções delicadas e em aberto que abordamos no texto. Ao mesmo tempo no qual narramos, ouvimos narrativas e analisamos esses relatos, nos refazemos, nos alteramos e por conseguinte pensamos melhor sobre nossa práxis pedagógica, atuação como pesquisadores, nossos modos de ser e viver no mundo.

De acordo com Passeggi (2021, p. 104) para compreendermos o poder de formação da reflexividade narrativa, “é necessário considerar três movimentos: o retrospectivo, voltado para o passado; o prospectivo, que se projeta em devir, e o

inspectivo, que se realiza no presente, com base no qual se examina, inspeciona-se, avalia-se o que aconteceu, poderia ter acontecido ou poderá acontecer”.

Nesse processo de narrar podem surgir medos sobre as incertezas que cercam o futuro, e fantasmas do passado. No entanto, é preciso narrar! Para alargar as vivências do presente. E sobretudo nos constituirmos em processor e devir. “Essas são marcas de reflexividade narrativa fundantes de nossa condição biográfica, a de seres narradores, que encadeiam, temporalmente, acontecimentos presentes, passados e futuros num enredo com começo, meio e fim, ou “sem pé nem cabeça”, mas enredo...” (Passeggi, 2021, p. 104).

Nesse espaço, assim como em textos anteriores apoiamo-nos em registros do diário de pesquisa e nas narrativas das crianças, com as quais atuo como docente¹. O diário de pesquisa e as narrativas têm possibilitado “me/nos ver passar”.

Escrevo, reflito e volto aos escritos revivendo, revendo ações e soluções que encontro para as questões/problemas do cotidiano. Essas reflexões têm sido potencialmente formativas para mim mesma, e em minhas relações em sala de aula; de maneira que esse exercício constante de escrita de si e escuta sensível, me ajuda na construção de mim mesma; em entender a educação das crianças como formação humana ampla; em um anseio de fazer pesquisa com um rigor outro e qualidade (Rodrigues, 2021, p. 2).

Infelizmente, como constata Passeggi (2021, p. 110) ainda é muito timidamente que se dá ao sujeito autobiográfico o direito de cidadania no mundo científico. Esse universo é “marcado pelas mais severas restrições residuais de um paradigma que associa a subjetividade e a singularidade à ficcionalidade, à irracionalidade, dissociando “vida, experiência vivida e ciência” como propõe Dilthey (2010)”. Esse direito à cidadania científica ainda é uma luta constante no universo do adulto, que sempre precisa reafirmar e defender sua palavra. A situação é mais delicada quando se trata da palavra da criança, frequentemente invalidada e considerada ilegítima, pois o foco tende a ser no que ela

¹ Estou afastada temporariamente da sala de aula de licença capacitação-formação.

ainda não sabe e precisa aprender, e não na capacidade que a criança tem de refletir sobre a própria experiência.

3 Resultados e Discussão

3.1 Escrita de si em processo e em devir

5

Entendemos que a reflexão autobiográfica, nesse caso, registrada em grande parte através do diário pessoal, se justifica no exercício, acreditamos necessário, de rever a si próprio. Como tenho destacado em minha trajetória a escrita de si tem me ajudado a não ficar à margem de mim mesma, e ajudado a autorizar-me constantemente como docente, pesquisadora, mulher (Rodrigues, 2018; Rodrigues, 2019).

Philippe Artières (1998, p. 11), discutindo o arquivar a própria vida, aponta “escrever um diário, guardar papéis, assim como escrever uma autobiografia, são práticas que participam mais daquilo que Foucault chamava a preocupação com o eu”. Assim, Arquivar a própria vida é “se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”.

Essa construção de si mesmo é tarefa árdua e constante; tenho arquivado a mim mesma através do diário de pesquisa/pessoal desde o final do ano de 2015, quando começo a imprimir no papel, de modo mais organizado, meu interesse pelas narrativas em minha vida como um todo, iniciação na docência, pesquisadora, mulher, coautora de mim mesma.

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

Após a conclusão do mestrado em educação comecei a ler sobre o diário de pesquisa e praticá-lo. Iniciei a escrita do Diário de pesquisa que denominei de Diário Pessoal (DP) no final do ano de 2015, quando concluí o mestrado em educação, e iniciei a carreira docente como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Mossoró/RN. O modo como meu percurso no mestrado ocorreu foi um dos desencadeadores/motivadores da escrita do Diário de Pesquisa/Pessoal.

Em suma, senti dificuldade em me autorizar no processo de escrita da dissertação, de modo que pouco conseguia me ver na escrita final do texto. A abordagem pós-estrutural – que utilizava na época permitiu-me, de certo modo, ver os sujeitos pesquisados como coautores de produções de políticas no contexto da prática. “No entanto, quanto a minha formação, atender as exigências e normas da academia parecia ser mais importante do que ousar a me constituir autora do meu trabalho” (Rodrigues, 2018, p. 5).

As turbulências que vivenciei no mestrado em um primeiro momento me imobilizaram, no entanto também desvelaram em mim um processo de amadurecimento, e desejo de seguir minha formação inicial como pesquisadora em uma perspectiva que levasse em conta as narrativas e escritas de si. Afinal, são essas escritas e narrativas que têm possibilitado a reflexão sobre mim mesma, minha prática docente, bem como me ajudado a me autorizar para a vida. Esse processo de biografização é construído individual e coletivamente, nos diálogos, orientações, encontros do grupo de Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (Grafho), em momentos cotidianos.

No ano de 2022 iniciei o doutorado em educação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no qual estou desenvolvendo uma pesquisa científica com crianças da escola que atuo, a partir de suas narrativas e escritas, em uma sala de aula multisseriada no interior do Rio Grande do Norte. O que nos motiva a desenvolver a investigação em uma abordagem (auto)biográfica é a possibilidade de teorizar dos sujeitos pesquisados, e refletir narrativamente sobre si.

Em seminário desenvolvido neste ano de 2024, o professor Luís Porta destacou um elemento fundante da abordagem (auto)biográfica, o qual tencionamos ao longo de

todo o texto: se há algo que pode afirmar na perspectiva (auto)biográfica é que não saímos ilesos nas relações, nas vivências, experiências ou pesquisas.

Trabalhar e viver nessa perspectiva nos faz melhores como gente; cuidamos melhor da natureza, e do outro. Podemos reiterar, como afirmamos em outros textos narrativos que vivemos essa experiência de nos refazer junto com o outro constantemente, e dessa reconstrução nasce nossas discussões.

Nesse sentido, cabe a reflexão que mundo queremos criar? Que investigação queremos fazer? Uma investigação implicada, situada que considera e visibiliza vozes de sujeitos, muitas vezes, invisibilizados socialmente. Uma investigação na qual podemos esperar um mundo melhor com justiça e equidade social.

3.2 Nas trilhas da docência: experiências com a escola rural

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Nós nos fazemos educadores, permanentemente, na prática, na formação e na reflexão-ação-reflexão sobre a prática. Sou filha de professora e, desde a infância, a docência apareceu como uma das possibilidades de profissão pra mim, apesar de que, quanto mais me aproximava da docência, mais deixava minha mãe preocupada, pois ela tinha experiência com as dificuldades e desafios da carreira e não desejava que eu seguisse nessa profissão.

Experenciei, informalmente, a docência a partir de diferentes vivências: ajudando minha mãe com as tarefas em sua atuação na creche e nos anos iniciais do ensino fundamental; participando das práticas pedagógicas e vivências das escolas desde decoração da sala, seleção das músicas e cantigas de roda; nos momentos de planejamento; no curso de datilografia e nos momentos de mimeografar as atividades, que, muitas vezes, ocorriam na área de serviço de minha casa; nas experiências com

alfabetização leiga, principalmente de crianças; na atuação como monitora de alfabetização e letramento no projeto Mais Educação, entre outras.

Comecei oficialmente no universo da docência no ano de 2015, por meio de concurso público, quando estava encerrando o mestrado em Educação. Iniciar a carreira docente com uma turma multisseriada de 4^o/5^o ano foi extremamente difícil e desafiador. Eram alunos que tinham passado os seis primeiros meses do ano sem aula e recebiam qualquer novo profissional com muito receio, tendo em vista que a tendência dos professores designados à escola era transferir-se o mais breve possível para a zona urbana.

Os escritos de meu diário pessoal registram algumas angústias desse período, e estratégias que criei *com* os alunos, na tentativa de tornar o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso, e de algum modo ajudá-los a ter esperança em si mesmos e na escola. Em síntese, muitos alunos dessa turma que estavam no 5^o ano ainda não conseguiam ler e escrever formalmente e já demonstravam desinteresse pela continuidade dos estudos, pois estava incutido em suas mentes e corpos que não conseguiam aprender, portanto não valia o esforço.

Quanto à educação do campo no contexto da cidade de Mossoró/RN, temos à disposição a recente Lei n° 3677, de 30 de novembro de 2018, que institui a política municipal de educação do campo no âmbito da rede municipal de ensino de Mossoró. No entanto, o poder público municipal de Mossoró/RN não iniciou a implementação da referida lei. A atual orientação que temos nas escolas rurais é de trabalhar do mesmo modo que as escolas da zona urbana, ou seja, em uma perspectiva urbanocêntrica, seguindo a BNCC, com livros didáticos iguais aos da cidade.

Ainda temos o sentimento de inferiorização e abandono das escolas rurais quando olhamos para as políticas locais de Educação do Campo e ações do Município. Ficamos à margem de muitas ações, pois não temos um currículo para as escolas rurais ou um Projeto político pedagógico (PPP) que considere as singularidades das escolas e comunidades rurais. Além disso, não temos direito a vários recursos, entre eles, professores auxiliares para os alunos com necessidades educacionais especiais, pois isso

demandaria pagar o deslocamento dessas pessoas para a zona rural. Não temos também formação para atuar como educadores de escolas rurais e turmas multisseriadas.

Ao revisitar os escritos do diário pessoal, constatamos diversos registros sobre problemas com o transporte escolar das crianças e o transporte dos professores, entre outras questões, como a cobrança excessiva e priorização da alfabetização das crianças por parte da Rede Municipal e gestão escolar, em detrimento de outros saberes. Eis dois trechos do diário pessoal (DP):

No ambiente escolar no qual trabalhamos enfrentamos diversas dificuldades. Neste último ano enfrentamos desde roubo de equipamentos da escola; atraso no pagamento de professores e dos outros funcionários; merenda escolar de péssima qualidade; problemas com transporte escolar. Enfrentamos também problemas de ordem administrativa e pedagógica. Ficamos o ano quase todo sem supervisão e apoio pedagógico. Além disso, o diretor da escola que já trabalhava na escola há 11 anos também pediu transferência (para a cidade). Não é nada fácil trabalhar na zona rural. Se na cidade enfrentamos diversos problemas, na zona rural estas dificuldades se multiplicam. Em resumo, foi um ano 'atropelado' no qual não conseguimos fazer a culminância da maior parte dos projetos propostos para o ano. Mas foi também um ano de resistência no qual tentamos tudo o que estava ao nosso alcance. Período em que tentei contextualizar mais minhas aulas e trazer os alunos para o jogo da aprendizagem (Diário Pessoal – quinta-feira, 15 de dezembro de 2016).

A primeira semana de aulas já começou com desfalque, pois o carro que leva os professores quebrou no primeiro dia de aula, e tivemos que conseguir outro carro (Diário Pessoal – segunda-feira, 06 de março de 2017).

Nos últimos anos, mesmo diante de todos os entraves e dificuldades que enfrentamos cotidianamente, olhamos orgulhosamente para a escola na qual trabalhamos. Quiçá haja mais valorização para as vozes que a constituem. Após sete anos de trabalho e dedicação neste espaço e com a renovação da equipe de professores, com quadro 100% efetivo (e não mais celetista) que têm se mantido o mesmo nos últimos cinco anos, já visualizamos pequenas melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Organizamos espaço de biblioteca e temos conseguido ver crianças alfabetizadas (essa é uma das principais cobranças da Rede municipal e também dos pais) e lendo com fluência antes de concluir o ciclo de alfabetização. Nesse processo, tentamos trabalhar com o lúdico, que nem sempre é bem aceito ou bem visto aos olhos adultos, precisando sempre ser

justificada sua prática, como se o brincar e os jogos fossem algo de menor importância. Os resultados que percebemos são fruto de esforço coletivo, principalmente de um quadro de professoras comprometidas e das famílias das crianças, que têm se aproximado cada vez mais para apoiar os filhos. As crianças estão cada vez mais interessadas em ver a escola como um espaço em que podem se expressar, crescer, aprender, socializar, brincar, fazer amigos, viver.

Um dos grandes problemas que a escola enfrentava desde sua criação, há 20 anos, é o rodízio intenso de profissionais, de modo que o trabalho pedagógico sofre muitas interrupções. Além disso, o município ainda não instaurou a gestão democrática, o que também dificulta a constância de suporte pedagógico e administrativo.

Seguimos aprendendo com a caminhada, afinal, “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p. 79). Essa reflexão de Freire representa bem os caminhos que tenho trilhado como educadora, pois é durante a caminhada que tenho aprendido a andar junto com as crianças, e esse caminhar fortalece e retoca a esperança por uma educação melhor para as diferentes ruralidades.

A pesquisa autobiográfica e as narrativas de vida-formação têm se constituído como terreno fértil e base para essas elaborações.

3.3 prática docente em sala de aula multisseriada

E a criança vai caminhando atrás, a passos curtos, sem jeito, com seus livros e cadernos, sua bola, sua boneca. Sente que acima dela, e sem a sua participação, vêm sendo tomadas decisões graves, que determinarão a sua felicidade ou infelicidade, os seus castigos ou recompensas, e esvaziarão a sua capacidade de resistência (Korczak, 1986, p. 23).

Realizar pesquisa *com* crianças e não sobre elas requer uma mudança de postura como pesquisador; uma quebra do antigo e dominante paradigma de que as crianças

estão na escola apenas ou principalmente para aprender com os adultos. Experiência que estou, de modo inicial, ousando vivenciar.

No texto *Narrativas de crianças sobre suas experiências na escola*, Luciane de Conti (2018) apresenta de forma delicada e clara sua iniciação no ano de 2011, em pesquisas narrativas com crianças, destacando convites das professoras Maria da Conceição Passeggi e Martine Lani-Bayle, iniciando coletivamente sua imersão nas narrativas das crianças sobre experiências/vivências na escola. Nesse sentido, narra que a proposta de pesquisa se mostrou e ainda se mostra, desafiadora, pois exige “rupturas em nossas formas de pensar, de organizar nossos percursos investigativos, de analisar nossos ‘dados’, de ser e estar como pesquisadores/pesquisadoras...” (De Conti, 2018, p. 697).

Foi preciso, segundo De Conti (2018, p. 697), uma passagem de pesquisar sobre a criança – “e tudo que decorre dessa postura como: interpretar por ela, falar por ela, refletir por ela – para pesquisar com a criança” (De Conti, 2018, p. 697). Entendemos que a postura de pesquisar com a criança é uma experiência complexa, haja vista nossas formações iniciais, continuadas e atuações, por vezes ancoradas em uma estrutura positivista e hierárquica dos saberes.

Reflexão importante e instigadora levantada pela autora é pensar como a vivência se configura a partir do sentir e olhar da criança, tendo em vista que na infância “o tempo do viver (instante de ver) é tão intenso – [...] tudo é ‘novo’ para ela -, que a articulação entre este tempo e o tempo da experiência (tempo de elaborar e de compreender) pode ser ‘curto’” (De Conti, 2018, p. 701). No entanto, embora “curtas”, as narrativas infantis trazem extensões máximas de vida.

As experiências que narramos sobre o espaço escolar foram vivenciadas na escola em que atuo desde o início de minha carreira docente, no ano de 2015. A instituição faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró/RN, localizada na zona rural, mais especificamente no assentamento Cordão de Sombra II, atendendo crianças de quatro comunidades diferentes, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

As crianças nos ajudam a repensar nossa atuação constantemente, indicando o modo como aprendem ou não, apresentando muita riqueza em suas falas, experiências e modos de ver o mundo e a escola.

Nesse sentido, podemos dizer que as experiências com crianças em turmas multisseriadas têm sido extremamente desafiadoras, tais desafios se multiplicaram no período de pandemia mundial de Covid19, e no retorno as aulas presenciais (Rodrigues, 2021). Durante as aulas remotas, ouvi frases direcionadas a mim e às crianças como:

“atividade boa é aquela copiada no quadro/caderno”; “apague isso, que está tudo errado”; “você não sabe fazer [escrever]”. Situações em que a criança chegava ao choro durante a aula, porque o adulto que lhe auxiliava não a deixava fazer a atividade sem corrigi-la o tempo todo. As saídas que sigo encontrando, baseiam-se em minhas vivências e experiências (Rodrigues, 2021, p. 8).

Entendemos a criança como ser complexo, criador de estratégias para lidar com as situações. Elas refletem sobre a importância do que estudam, vivem em casa e na escola. De acordo com Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020, p. 58) “sob a ótica das crianças o bem-estar nem sempre coincide com a interpretação que lhe é dada pelo adulto que organiza as práticas pedagógicas, os espaços e os tempos na escola”.

Por isso, buscamos ouvi-las sensivelmente, entender o contexto que vivem, assim como suas famílias; de modo que percebam fazer parte de um ambiente, no qual suas falas e angústias são ouvidas e consideradas; que a escola não se separa da vida.

Entre as angústias vivenciadas com as aulas online, também ouvi de crianças muito tímidas ou resistentes a participar das aulas: “Que aula boa, professora!” “Eu gosto dessa escola e de estudar”; “Quando terminar aqui [atividade escrita], eu vou brincar, viu! Tem a hora de brincar!” – comunicando aos pais e responsáveis. Trabalhar nesta perspectiva não é tarefa fácil; é um refazer-se com o outro, constante (Rodrigues, 2021, p. 8).

Refletindo um pouco sobre a importância do brincar e sobre a reivindicação constante das crianças apresentada na fala “Quando terminar aqui [atividade escrita] eu vou brincar, viu! Tem a hora de brincar!”. Passeggi *et al.* (2018) versa sobre o mundo da escola e a trajetória de “apagamento” que reverbera por meio dessa instituição. Segundo as autoras, as pesquisas realizadas na França, com pessoas entre 40 e 80 anos de idade,

sinalizam o quanto a escolaridade – com seus aspectos agradáveis e traumatizantes – está prestes a ressurgir a qualquer idade. De modo que, acessando suas memórias da infância, cada adulto escolarizado “pode perceber [...] foram se transformando em relíquias as recordações singulares de sua trajetória na escola” (Passeggi *et al.*, 2018, p. 60).

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

Concordamos com as autoras quando olhamos para a realidade que vivenciamos em nossas turmas multisseriadas. O brincar e a ludicidade na turma da educação infantil, com crianças de 4 e 5 anos são práticas constantes; no entanto, quando essas crianças completam 6 anos e integram a turma multisseriada de 1º/2º/3º ano, precisam amadurecer mais rápido, e acompanhar a rotina de crianças maiores (com 7 e 8 anos), em que o brincar tem o tempo cronometrado no currículo escolar. A urgência de alfabetizar-se o mais rápido possível se sobrepõe às demais necessidades e direitos de aprendizagem das crianças. O cenário de retorno às aulas presenciais no município de Mossoró/RN tem sido marcado pela ampliação da carga horária das crianças nas escolas, direcionadas a um programa de recuperação das aprendizagens, que no ensino fundamental tem foco na alfabetização e letramento de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse caso, o poder municipal esquece, por vezes, que as crianças também estão cansadas e afetadas pela pandemia e pós-pandemia e precisam de menos cobranças do “tempo certo de aprender”, e mais tempo de qualidade, espaço e apoio adequados, ludicidade, e convivência na escola com colegas e professores, para continuar se expressando e crescendo.

Em sua Pedagogia do oprimido, Paulo Freire (1987), já nos brindava com a reflexão “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1987, p. 44). Desse modo, o autor apontava que a educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com

“B”, mediatizados pelo mundo. Apesar de Freire refletir sobre tais questões desde os anos 80, ainda nos deparamos com uma luta constante contra a padronização da educação, dos currículos e das atuações nos espaços escolares. Os educandos, educadores e comunidade escolar pouco são ouvidos diante de tantas reformas, a qual a escola pública brasileira é submetida.

14

4 Considerações finais

Diante das discussões empreendidas durante este texto, penso ser interessante refletir e reiterar, neste espaço, sobre o poder auto(trans)formador das abordagens biográficas em educação (Passeggi, 2021) e nos momentos diversos que vivemos (Hess, 2004).

Nesse sentido, a reflexividade narrativa propicia à pessoa que narra a possibilidade de dar sentido ao que antes não tinha e, por conseguinte, reconstruir outra versão de si e de sua formação, versão que é provisória. Narrar as próprias experiências e aprender com a história das experiências de outrem, fazem parte de nossa humanidade. De modo que a privação da narrativa de si nos destitui de nossa humanidade (Passeggi, 2021).

As reflexões de Passeggi (2021) me ajudam a pensar e entender melhor reflexões que tenho feito sobre a construção e arquivamento de mim mesma, neste texto e em textos anteriores. A autora destaca, a partir de Pineau e Le Grand *apud* Passeggi (2021, p. 95), que “uma crise é necessária para que o sujeito possa abandonar esse patrimônio e ter coragem para começar, não apenas a dar voz ao ‘eu’, mas também a refletir, fazendo-o trabalhar, selecionar e conjugar, na primeira pessoa, as palavras e os momentos herdados”. Foi a partir de uma crise existencial e epistemológica vivenciada durante o mestrado em educação que comecei a tomar as rédeas de minha vida e comecei a decidir os rumos que seguiria profissionalmente, na vida pessoal, amorosa e religiosa. Decidi, por exemplo, mudar de linha e abordagem de pesquisa; desfazer-me de crenças que, como roupas apertadas, não me cabiam mais; e me abrir para vivências e desafios novos.

Essas vivências se aproximam da experiência narrada por Hess (2004) sobre como seu desejo de ser pintor foi reprimido durante sua juventude porque seu pai acreditava que tal carreira não lhe traria condições suficientes para seu provimento pessoal. Hess se pergunta por que se proibiu de fazer o que amava fazer, mesmo depois da morte de seus pais. “Tendo depois de 30 anos um trabalho, como posso viver segundo uma organização do cotidiano marcado por injunções cujos próprios fundamentos não existem mais? É a rotina da vida que nos faz reproduzir comportamentos herdados ainda que as justificativas que os suscitaram não existam mais” (Hess, 2004, p. 30)

Tornar-se uma personalidade autônoma, sujeito de si, segundo a experiência de Hess, é reconhecer essa herança, “aceitando alguns de seus componentes, mas também determinando rupturas instituintes. É preciso ser capaz de recusar certos momentos herdados de nossos pais, do nosso meio de origem, de nossa cultura; e criar novos momentos” (Hess, 2004, p. 34). Assim como Hess (2004), em sua experiência com a pintura precisamos recusar certos momentos herdados de nossos pais, do nosso meio de origem ou cultura para poder criar novos momentos, e nos autorizar para vida.

Referências

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Estudos Históricos. CPDOC/FGV. 1998. pp. 9-34.

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

DE CONTI, Luciane. **Narrativas de crianças sobre suas experiências na escola**. In: Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares/ organizadores Maria da Conceição Passeggi... [et.al.]. – Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 697-712

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. Tradução de Hugo Veloso. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

KORCSAK, Janus. O direito da criança ao respeito. Tradução: Yan Michlski. In: DALLARI, Dalmo; Korczak, Janus. **O direito da criança ao respeito**. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGGI, Maria da Conceição; BIASOLI, Karina Alves. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HESS, Remi. **A teoria dos momentos contada aos estudantes**. In: Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. Multirreferencialidade e educação. Educação & Linguagem, ano 7, nº 9, p. 26-44, jan-jun, 2004.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez., 2011.

LUFT, Lya. **Perdas & ganhos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MOSSORÓ. Lei nº 3677, de 30 de novembro de 2018. Institui a Política Municipal de Educação do Campo no âmbito da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Rio Grande do Norte, 30 nov. 2018. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom487.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica**. Revista Educação, UFSM, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças**. In: Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares/ organizadores Maria da Conceição Passeggi... [et.al.]. – Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 45-72.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PORTA, Luis Gabriel; FLORES, Graciela Nelida. Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 2, n. 6, p. 683-697, set/dez 2017.

RODRIGUES, Érica Renata Clemente. Diário pessoal. Mossoró: [s.l.], 2016-2024.

RODRIGUES, Érica Renata Clemente. **Escrita de si: teorizando o vivido**. In: V (IN)FORMACCE - Colóquio de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Currículo e Formação, 2018, Salvador/BA. Disponível em: <<http://www.informacce.faced.ufba.br/modulos/submissao/Upload-429/106648.pdf>> Acesso em 09/09/2024.

RODRIGUES, Érica Renata Clemente. **Prática docente em sala multisseriada: compartilhando vivências acontecimentais**. In: Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE - 2021. Anais...Salvador(BA) FAGED-UFBA (ONLINE), 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/419167-PRATICA-DOCENTE-EM-SALA-MULTISSERIADA--COMPARTILHANDO-VIVENCIAS-ACONTECIMENTAIS>. Acesso em: 11/09/2024

RODRIGUES, Érica Renata Clemente. **Teorizando o vivido: escrita de si e autorização**. In VI Simpósio de Pós-Graduação em Educação e V Semana de Arte Educação. Mossoró/RN, 2019. Anais (do VI Simpósio de Pós-graduação em Educação e V Semana de Arte - Pesquisa em educação: processos criativos em tempo de reinvenção. Anais, 2020. Disponível em: <<http://www.even3.com.br/anais/SIMPOSEDUCSEMANARTE>>. Acesso em: 09/09/2024.

SOUZA, E. C. de. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, [S. I.], v. 1, n. 3, p. 16–33, 2020. DOI: 10.24310/mgnmar.v1i3.9613. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9613>. Acesso em: 21 mar. 2024.

ⁱ Érica Renata Clemente Rodrigues, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1359-152X>

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB

Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Membro do GRAFHO, investigando, atualmente, narrativas (auto)biográficas de crianças em escola rural no interior do RN.

Contribuição de autoria: escrita do texto.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4469358377612072>
E-mail: ericarcrs@gmail.com

ii Elizeu Clementino de Souza, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

Universidade do Estado da Bahia

Coordenador do CA-ED/CNPq. Membro do CA-ED/CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1B CA-ED/CNPq. Secretário Especial de Relações Internacionais (SERINT/UNEB). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia.

Contribuição de autoria: escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3968241717391173>

E-mail: esclementino@uol.com.br

Editora responsável: Francisca Genifer Andrade de Sousa.

Especialista *ad hoc*: Maria Gleice Rodrigues e Luciana de Moura Ferreira.

Como citar este artigo (ABNT):

RODRIGUES, Érica Renata Clemente.; SOUZA, Elizeu Clementino de. Narrativas de vida-formação-profissão em sala de aula multisseriada. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, n. e14261, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14261>

Recebido em 15 de maio de 2024.

Aceito em 07 de agosto de 2024.

Publicado em 19 de outubro de 2024.