

## **Não repetir o ensinado para ser reprovado e continuar na escola: um ato de resistência ou transgressão?**

Maria Luisa Furlin Bampi<sup>1</sup>, Maria Tereza Goudard Tavares<sup>2</sup>

### **Resumo**

O artigo narra histórias de vida de processos de escolarização de infâncias pertencentes a uma família de classe popular, moradora da região rural do RS, nos anos 70 e os dispositivos de resistência ao abandono escolar ao concluir a quarta série, última série de escolarização, na ocasião. Toma como referenciais teórico-metodológicos abordagens narrativas (auto)biográficas e histórias de vida. Os objetivos do trabalho são: (i) refletir sobre o cotidiano escolar dessas infâncias para repensar os múltiplos significados da avaliação e da reprovação como ato de resistência familiar para permanecer na escola; (ii) narrar para registrar e entender as estruturas econômico-políticas de poder que estão por trás da inexistência histórica do Estado na oferta de educação para as infâncias populares da zona rural; e (iii) a resistência das crianças que erram para (re)provar, contra as determinações sociais de um Estado que deveria cuidar, ofertar e promover a permanência das crianças na escola. Em síntese, busca-se problematizar, refletir e ressignificar experiências de reprovação escolar, atentas à reprodução de inúmeras desigualdades sociais que atravessam o cotidiano de vida de crianças e famílias de classes populares, com vistas a ressignificá-las em uma perspectiva transformadora.

### **Palavras-chave**

Educação popular. Formação docente. Práticas pedagógicas. Narrativas (auto)biográficas.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Brasil; professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: luisa.bampi@uol.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral na Universidade de Campinas, São Paulo, Brasil; professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância(s), Formação de Professores/as e Diversidade Cultural (GIFORDIC). E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br.

**Not repeating what was taught to fail and continue in school:** an act of resistance or transgression?

Maria Luisa Furlin Bampi<sup>3</sup>, Maria Tereza Goudard Tavares<sup>4</sup>

### **Abstract**

The article narrates life stories of childhood schooling processes belonging to a low-income family, resident of the rural region of RS, in the 70s, and devices of resistance to school abandonment when completing the 4<sup>th</sup> grade, at the time, the last grade of schooling. It takes as theoretical and methodological references (auto)biographical narrative approaches and life stories. The objectives of this work are: (i) reflecting on the school routine of these childhoods, aiming to rethink the multiple meanings of evaluation and failure as an act of family resistance to remain in school; (ii) narrating to record and understand the economic-political power structures that are behind the historical inexistence of the State in providing education for popular childhoods in the rural area; and (iii) the resistance of children who purposely make mistakes to fail at school, against the social determinations of a State that should take care, offer and promote the permanence of children in school. In summary, we seek to problematize, reflect, and reframe school failure experiences, attentive to the reproduction of countless social inequalities that cross the daily lives of children and families from lower classes, to reframe them in a transformative perspective.

### **Keywords**

Popular education. Teacher training. Pedagogical practices. (Auto)biographical narratives.

---

<sup>3</sup> PhD in School Psychology and Human Development, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; assistant professor at the State University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: luisa.bampi@uol.com.br.

<sup>4</sup> PhD in Education, Federal University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; post-doctoral internship at the University of Campinas, State of São Paulo, Brazil; associate professor at the State University of Rio de Janeiro, Brazil; coordinator of the Childhood Studies and Research Group, Teacher Training and Cultural Diversity (GIFORDIC). E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br.

## **Introdução da história de uma história de muitos: a luta por educação**

A mãe diz ao filho: - Por esses dias a professora fará uma sabatina (exercício que é a avaliação) para ver se você passa de ano. Para continuar na escola, você precisa responder tudo errado.

As discussões apresentadas no texto constituem uma análise de uma história de vida que revela o amor à escola e a importância da escolarização para as infâncias de classes populares que vivem e estudam em zonas rurais de municípios localizados no “Brasil profundo”, isto é, em lugares totalmente fora do circuito das grandes metrópoles nacionais. Porém, como assinala Gadotti (2012, p. 1), “precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando, uma vez que toda educação é necessariamente situada historicamente”.

Trazemos assim, para a análise, uma narrativa de experiência em educação ocorrida no interior de um município do Rio Grande do Sul, nos anos de 1970, período que pouco se distingue do atual, em que os colonos enfrentavam muitas privações, de isolamento social, cultural e de dificuldades de acesso à escolarização. Um momento histórico-político em que a educação popular ganha força, endossada pela crítica das teorias reprodutivistas (Saviani, 2008). Posteriormente, pela influência das diferentes iniciativas históricas da educação popular no cenário social e político brasileiro, presentes em várias regiões do país, nos quais o estudo da pedagogia de Paulo Freire está inserido, mostrando a importância de uma postura crítica e autocrítica, tanto para o educando como para o educador, presente, como exemplo, no Movimento Comunitário de Base de Ijuí (MCBI), no noroeste gaúcho (Frantz, 2013).

No primeiro momento deste artigo, referenciamos as leituras de autores que dão sustentação teórico-metodológica às narrativas e a pesquisa (auto)biográfica, partindo do campo educacional. As referências são reflexões desenvolvidas por Walter Benjamin (1994) e Delory-Momberger (2006). A seguir sistematizamos análises referentes à uma história de vida, destacando percursos de escolarização no meio rural, contos da escola e família. Os pressupostos teóricos de Vigotski nos ajudam a refletir sobre os diferentes sentidos da escola; Esteban (2006) em relação aos processos avaliativos; Sarmiento (2008) para discutir nas e das infâncias; e Damasceno e Beserra (2004), Paludo (2001), Paulo Freire (1992), Gadotti (2012) e bell hooks (2017) das classes populares e rurais<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Área de educação rural conforme sinalizam Damasceno e Beserra (2004, p. 75), discutindo o atual estatuto do termo rural, diferentemente do que se propalavam quando a educação rural era um projeto ligado ao desenvolvimento do país, cuja vocação do país era agrícola [...] quando o urbano era sinônimo de progresso, civilização.

A história de vida em questão apresenta disposições singulares sobre o desafio do sentido de um processo de avaliação e tornou-se articuladora do sucesso escolar das crianças das classes populares que nos ajudam a refletir sobre as resistências, transgressões das famílias e das infâncias e as (im)possibilidades delas na educação do meio rural. Aqui vamos construindo uma teia de relações, significados e sentidos sobre o fenômeno da escolarização que transpassa a vida das famílias e das crianças pertencentes às classes populares, estudantes em uma escola rural e que dão sentido às vivências e experiências de luta para estudar, em busca de um projeto de vida melhor, que o estado não foi capaz de oferecer e só a escolarização tornou possível.

Os argumentos apresentados entrelaçam a importância de narrar/pesquisar para problematizar, ressignificar e transformar a educação por meio da hoje chamada de Educação do Campo<sup>6</sup> e as práticas sociais escolares e até familiares, somadas às propostas curriculares de avaliação para a promoção ou para a reprovação escolar, que se manifestam como um ato de resistência e podem ressignificar a importância da formação docente para as classes populares.

### **Perspectiva metodológica da pesquisa narrativa (auto)biográfica em uma proposta para narrar-pesquisar a complexidade das histórias de vida no campo educacional**

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura [...] pois escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o sabido (Khoan, 2016, p. 5).

Ao rememorar uma experiência vivida, seja para escrevê-la ou para dar sentido às nossas vidas e práticas, operamos sempre um processo de transformação; outrossim, nelas ampliam-se nossos conhecimentos, resistências e pertencimentos (Nóvoa; Finger, 2014). Como professoras-pesquisadoras-narradoras, trabalhamos com a formação docente e humana e com as narrativas das memórias de experiências como um campo de *pesquisaformação*<sup>7</sup>. Isso posto, ficam sinalizados quais são os nossos pressupostos epistemológicos e políticos em questão.

---

<sup>6</sup> Educação do Campo no Brasil é uma concepção a partir dos movimentos sociais em luta pela terra, na busca de uma educação que respeite a diversidade, a identidade e especificidades culturais do homem e da mulher do campo (Arroyo, 2014). Roseli Caldart (2012), no verbete “Educação do Campo”, do Dicionário da Educação do Campo, nos lembra que este é um conceito em construção, que já pode se configurar como uma consciência de mudança, uma categoria de análise da situação ou das práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo.

<sup>7</sup> *Pesquisaformação*, escrita junto, em itálico é uma escolha política e teórica epistemológica. Refere-se a estudos nos/dos/com, cotidianos, como modo de pesquisa e de formação, de modo a não dicotomizá-los; Alves (2003), fundadora desse movimento, pautada nos estudos e fundamentos de Certeau (2012), refere-se a união das

O estudo narra uma história de vida e pauta-se na pesquisa formação, abordagem e uso metodológico das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas. Segundo Josso (2010), as *Histórias de vida em formação* foram idealizadas nos anos 1980 por Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Matthias Finger, na Universidade de Genebra (Suíça) e Gaston Pineau na Universidade de Montreal (Canadá).

A *pesquisa formação* indica o movimento que nos acompanha nos estudos, pesquisas e experiências e o seu potencial no processo simultâneo e circular de narrar, pesquisar e formar. Há nele uma união entre as dimensões pessoais, profissionais, acadêmicas e de tantos outros coletivos que nos formam. Ao pesquisar/narrar vamos tecendo e fazendo emergir tantos outros de mim e de si e de nós; segundo Souza (2023, p. 5) “um ato performativo, no qual o dizer é fazer, biografar-se é tornar-se um outro para construir-se como um si mesmo”.

Os referenciais da hermenêutica de Ricoeur (2010, p. 94-95) nos ajudam a reconstruir o conjunto das “operações do fundo opaco de uma vivência, de um agir e de um sofrer” da história de vida que apresentamos e que será “dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda seu agir”. Insere-se na proposta hermenêutica citada o estudo sobre as transformações operadas a partir da narrativa de uma história de vida, cuja compreensão e interpretação podem construir saberes que não existiam antes dessa trama linguística e intersubjetiva entre o narrador, o escritor, o leitor ou o ouvinte e que as ciências modernas haviam expulsado do conhecimento científico. Nessa direção, procuramos evidenciar características de conhecimentos que vão além da aparência de fatos, pois, narrativas evidenciam processos e compreensões ou explicações consistentes que são construídas a partir das análises e de referenciais teórico metodológicos (Gatti, 2021).

Na próxima seção do texto apresentamos uma narrativa de história de vida<sup>8</sup> no campo escolar e rural. Inspiradas na teoria crítica da cultura e modernidade de Benjamin (1994), especialmente, “sobre a noção de experiência e ideias de narrar, como forma de insistir na vida, ou ainda, dar corpo à experiência que nos constitui, nos conforta e nos destranca de/por dentro” (Bampi; Schindhelm, 2022, p. 978).

---

palavras como uma forma de tecer outros tantos conhecimentos e saberes científicos, uma (re)criação de outras compreensões e lógicas possíveis, para além de uma ciência hegemônica e newtoniana-cartesiana.

<sup>8</sup> Os envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **Sobre os significados e os sentidos das palavras, para refletir sobre uma ação de reprovação escolar**

O emprego da palavra em sua significação objetiva é raro em comparação com os casos em que a palavra tem ressonâncias íntimas (Bachelard, 1984, p. 321).

Recorrendo a Bachelard (1984) para uma proposição, enquanto professores/as formadores/as: de que modo podemos entender o significado e o sentido de palavra, ou ação, de “reprovação escolar”? Um fracasso, deficiência, repetição, uma descontinuidade, uma punição? Uma resistência? Uma libertação?

Também Vigotsky (1991) nos ajuda a compreender a linguagem como capacidade de representar a realidade, não só a imediata, outrossim como uma mediação que ocorre na relação do homem com a realidade. Nesse processo de uso da linguagem, há uma diferença entre os significados das palavras, aqueles que são dicionarizados, comuns a todos e que regem uma estrutura de pensamento comum. Entretanto, os sentidos das palavras dizem respeito ao que nos é particular e subjetivo, relacionados aos aspectos afetivos, meio pelo qual vamos apreendendo e materializando o mundo de significações, construído em um processo social e histórico. Partimos do princípio de que a mediação implica em uma ação do homem sobre a realidade ou sobre o mundo e para tal são criados os instrumentos simbólicos (linguagem) ou instrumentos de trabalho e, a partir deles, vamos nos constituindo e somos constituídos histórica e socialmente.

Realçamos a singularidade da linguagem como mediação das lembranças e recordações sobre as experiências e as vivências significativas, buscando articular o seu potencial formador.

Em nossa cultura e no campo educacional, um conceito comum e muito caro a todos/as é o da avaliação escolar, uma vez que os resultados dela implicam em classificação ou desclassificação, na continuidade ou na descontinuidade dos ciclos educativos. Comumente representa aprovar o ano que passou e dar sequência aos estudos ou reprovar para repetir. A reprovação seria assim um indício de não aproveitamento, da falta de aprendizagem, do fracasso? Quais são as implicações da reprovação na vida escolar dos estudantes? Para essa questão, buscamos novos sentidos para a expressão reprovação escolar com Vigotski (1991); articulando-a à compreensão da infância em uma perspectiva sociológica ofertada por Sarmiento (2008); pensando-a em diferentes contextos sociais e históricos, culturas, perspectivas de escolarização, currículos, distribuição de classes e de tempos escolares, refletir sobre a

circunstância em que se inicia e de que forma se orienta o olhar nos momentos em que emergem no processo de aquisição dos conhecimentos, alertando-nos sobre o cuidado com os limites rígidos sobre o saber e o não saber; outrossim, “nesse movimento há um intenso processo de formação docente” (Esteban, 2006, p. 86).

Nas infâncias das crianças do nosso estudo e nas concepções das famílias delas, reprovar ou não passar de ano indica que a criança deverá “ter o direito” de frequentar mais um ano de escolarização e de poder permanecer por mais tempo na escola. Retomamos Vigotski (1991, p. 7), que nos ajuda a entender como, nos significados das palavras, há uma dinâmica de união entre o afetivo e intelectual: “cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere”. Assim, podemos entender a reprovação escolar, naquela realidade, como uma produção amorosa de resistência às muitas determinações políticas, sociais e educacionais, como a falta de escolas, a educação seriada e tantas outras, impostas a essas crianças. Ademais, pode representar também um ato de transgressão aos “processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores à margem da história intelectual, social e pedagógica”, como afirma Arroyo, (2021, p. 36) sobre a Educação no Campo, designada como na colônia ou na zona rural, do presente estudo.

Para entendermos o que se passa com os trabalhadores da/na colônia, contexto empírico do presente artigo, é inspirador também o legado de Freire (1992), em *Pedagogia da esperança*, assinalando qual a concepção das minorias perfilada pelos colonizadores:

Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, “a-históricos”, até a chegada dos colonizadores que lhes trazem a história (Freire, 1992, p. 78).

A próxima seção do texto apresenta as narrativas de histórias de vida sobre a escola das e nas infâncias rurais de uma família que transgride para resistir contra o abandono e a expulsão da escolarização.

### **Narrativas de vida da educação rural: famílias e infâncias aprendendo a resistir e transgredir nas quartas séries escolares**

Assinalamos Gadotti (2012) referenciando Freire sobre a educação, que não é neutra e necessariamente está situada histórica e politicamente. Com eles, vamos tecendo os fios da

memória na forma de alguns fatos que contam daquele tempo, lugar e cultura de uma escola localizada em uma região rural de Caxias do Sul, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Escrever essa história de vida é também um ato de resistência. O despertar deste estudo ocorreu durante um deslocamento do Rio de Janeiro à Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP\UERJ) de São Gonçalo, quando narrava as histórias e experiências de vida sobre a escola e os caminhos de luta para desfazer a distância de um modelo de escola cuja prática pedagógica está orientada por princípios cegos à desigualdade social da população da zona rural.

Foi quando uma professora assinalou a importância de narrar essas histórias de vida. Assim, começam as lembranças de Dirceu e sua família.

Dirceu nasceu e viveu em uma região de interior e de colonização italiana chamada colônia. Uma região que podemos entender como de cultura popular, descrita por Bosi (1992) como aquela diferente da cultura de massa ou da relacionada ao mercado de bens e de consumo; a cultura popular “corresponde aos modos de vida materiais e simbólicos do sertanejo ou interiorano e do cidadão pobre suburbano, ainda não assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna” (Bosi, 1992, p. 317).

Na colônia viviam e vivem os/as popularmente chamados/as “colonos/as”. São os sujeitos considerados colonizados, ignorantes e sem cultura que trabalham na terra. As palavras que designam e povoam os imaginários populares dos/as habitantes e dos/as trabalhadores/as da zona rural indicam, simbolicamente, os modos de viver e nos dizem da historicidade desse povo. A família trabalhava (e os que lá residem ainda trabalham) com agricultura de subsistência, plantando e colhendo, criando porcos, galinhas, vacas *etc.*, tendo como principal cultivo a tradicional produção de uvas e vinhos. Dirceu é filho de pais também de origem italiana que se conheceram e se casaram na mesma região, São Virgílio da Segunda Léguas.

Em sintonia com Gadotti (2012), a forma comum de localização do espaço rural dessa região tem sempre o primeiro nome de um santo, por influência do catolicismo; e a segunda é expressa por léguas. Os títulos das terras foram vendidos aos imigrantes cuja localização era medida por léguas, colônias, hectares... Enfim, separadas quase sempre com taipas (um muro de pedras).

Em cada uma dessas regiões, chamadas de colônias, ou as chamadas “capelas”, há uma igreja, um cemitério ao lado e um salão (chamado de bodega) e, em algumas delas, uma escola - na comunidade em questão, a escola não existe mais. Esse ainda é o local de encontro ao final das missas, dos dias festivos do padroeiro da igreja e dos encontros aos domingos para os

homens que jogam baralho. No caso das mulheres, é o local para conversar e fazer torcida ou assistir aos jogos de futebol dos jovens, geralmente filhos, irmãos, parentes e amigos.

A língua falada, preferencialmente, é o dialeto italiano, misturado com algumas palavras em português. As crianças aprendiam a língua italiana e a escolarização era o local para aprender “o brasileiro”, nomeação dada à língua portuguesa. O descaso político com essa população provocou um isolamento político, social e da “cultura”, o que contribuiu para a manutenção de muitas das tradições culturais dos antepassados e das origens deles.

Nesses locais, a maioria das pessoas pertence à mesma família e casam-se entre si. A família do pai de Dirceu era composta por onze filhos. Alguns foram morar na cidade, trabalhar nas fábricas. Outros ficaram com os pais e deram continuidade ao trabalho na terra. Esses são os herdeiros das terras. As mulheres se casavam e só recebiam o enxoval. Muitas delas não estudavam pois, segundo os pais, iriam cuidar da casa, dos filhos e ajudar na roça. Os homens precisavam estudar, afinal seriam os provedores, chamados de chefes de família.

A mãe do Dirceu foi alfabetizada por sua mãe, que era professora. Desde pequena, ela acompanhava a mãe, que ensinava em casa. Segundo contam, naquela ocasião não havia escolas e os meninos, já adolescentes, costumavam estudar à noite na casa dela. Sem energia elétrica, estudavam à luz de lampiões. Assinalamos a inexistência de um sistema de escolarização formal e do abandono pelo Estado nessa geração. Como nos lembra Arroyo, (2012, 2015), a inexistência e fraqueza do nosso sistema educacional rural é inseparável da história do trato patrimonialista, da apropriação pelas elites, da terra, do Estado e do público. Deve ser realçada aqui a importância das narrativas das histórias de vida e das (auto)biografias como um modo de registro histórico do descaso do estado com a população e educação rural por meio do narrar/pesquisar/historicizar e forjar processos de formação e autoformação docente.

O isolamento aconteceu porque viviam apenas entre si naquela comunidade e só saíam de lá em ocasiões necessárias, como ir ao moinho para moer trigo e milho para fazer a farinha. O moinho localizava-se em outra comunidade, distante. Nessas ocasiões o pai ia a cavalo para carregar os sacos e levava um dos filhos. Para a cidade raramente iam, e quando acontecia era para comprar algum produto que não produziam, como o sal, o açúcar e o peixe, geralmente para a semana santa.

No período de escolarização, as crianças frequentavam uma escola que funcionava com uma sala de aula, em uma classe multisseriada, com duas turmas por período. Na sala de aula havia um quadro em cada extremidade da sala. As carteiras eram de madeira pesada, encorpada e escura, com lugares para duas crianças. Enquanto uns faziam um dever, a professora orientava os outros. Todos escutavam tudo. A professora era casada com um morador da comunidade.

Assim, as crianças chegavam em uma escola multisseriada com uma professora que as ensinava desde a primeira até a quarta série. Depois disso, para dar sequência aos estudos, precisavam se mudar para a cidade, a vinte quilômetros de distância, pois não havia transporte público e nem carro para se deslocarem.

Era muito comum as crianças acompanharem os pais na roça desde bem pequenas e trabalharem no plantio, colheita e cuidado com os animais. Já a escola era o local de encontro. Segundo Dirceu, estar na escola também era melhor do que ir para a roça trabalhar, especialmente capinar milho, pois as folhas provocavam muita coceira e havia o sol forte, o pó...

Da escola, o que ele mais lembra é da hora do recreio. A praça inteira era o pátio da escola. Jogavam bola com laranjas, limões, jogavam queimada; brincavam de se esconder atrás do campanil, cemitério, bodega, plantas... Lembra-se também que eram dois turnos, duas séries de manhã e as outras à tarde. Ele recorda que sempre estudou de manhã.

A resistência do peso da carteira e o choro; da sala de aula, lembra-se bem dos castigos. Esses eram fortes, duros e baseados em castigos corporais: tinham que se levantar e ajoelhar-se na frente da sala, ficar em posição de reza, olhando para a parede. Lembra-se de uma ocasião em que a professora o chamou para o castigo e ele não queria ir. Chorou e se agarrou ao banco de madeira, a carteira escolar, a professora o puxava, ele agarrado ao pesado banco ia sendo arrastado... Recorda-se também que foi para frente muitas vezes, uma vez que vivia conversando e isso não podia acontecer. Hoje, refletindo sobre o fato, afirma que não conseguia se controlar. Enquanto a professora estava no outro canto da sala escrevendo ou explicando, a turma de cá fazia a festa! Não sabe o que acontecia, mas foi muitas vezes para o castigo.

Tem poucas lembranças das aulas e dos deveres e lhe parece que tudo era muito tranquilo. Só se lembra das brincadeiras. Um fato marcante das memórias da escola:

A visita a uma cantina bem grande na cidade de Caxias do Sul, de ter comido sanduíche dentro de uma vinícola e ter bebido um suco de uva. Experimentando um lanche que não tinha em casa. A professora residia na mesma região, era casada e o irmão tinha uma caminhonete daquelas com estrutura de madeira, mas toda fechada. Uma espécie de furgão. Foi esse cunhado da professora que nos levou para a visita à cantina de vinhos e sucos na cidade (Narrativa de Dirceu, 2023).

Narra outro fato marcante sobre o inverno e o caminho até a escola, nos pés calçando chinelos havaianas, que eram um luxo. Com a geada, o prazer era de ir quebrando o gelo com os pés e escutar os estalos do gelo quebrando. Uma farra! Tudo branquinho. Nem se lembra do

frio, embora estivesse com os pés desprotegidos. Acordava cedo – no inverno os dias são bem curtos – ainda estava escuro quando ia para a aula. Muitas vezes gripado, mas não faltava. “Mamãe dizia que tinha que ir, que a gripe passaria”, lembra Dirceu. Diz que gostava da escola, sempre queria ir, mas nesses dias em que se sentia mal e gostaria de ficar na cama, a mãe o fazia ir. Saía junto com outros dois irmãos. Os dois mais velhos já haviam terminado o período de escolarização e trabalhavam na roça.

Já no horário de saída da escola, voltavam para casa todos juntos. Havia muitos vizinhos que moravam na direção da casa deles e essa caminhada costumava ser a continuação do recreio.

Cada capela tinha a sua escola e um time de futebol. Aí a rivalidade entre as comunidades acontecia, pois os times de futebol se reuniam e disputavam os jogos durante os finais de semana.

Uma outra lembrança sobre a escola era de que a mãe participava ativamente dos deveres de casa. Quando estava aprendendo a escrever, recorda-se de alguns momentos em que a mãe conduzia a mão para ajudá-lo no desenho das letras.

O uniforme escolar era chamado de “avental”: branco e feito de sacos de açúcar. Os sacos de açúcar eram os produtos da compra do açúcar para a fermentação das uvas, para produzir vinho.

Na sala de aula havia um armário com livros, chamado de biblioteca. Dirceu evidencia na narrativa a relação prazerosa que estabeleceu com a leitura. Lembra dos livrinhos infantis que pegava emprestado para ler em casa. As fábulas da *Cigarra e a Formiga*, da *Galinha Ruiva que plantava o trigo*. Lembra que esses livros eram muito lidos e faziam sentido para ele, pois eles também plantavam trigo e precisavam trabalhar a terra para sobreviver. As fábulas eram as leituras que faziam da própria vida. A da *Formiga e da Cigarra* dava mais sentido ao ter que trabalhar duro na roça nos tempos de muito calor e também de muito frio.

Abrimos aqui um parêntese para uma questão que está para além do prazer pela leitura; não seriam essas histórias produtoras das subalternizações culturais e que remetem à designação colonos, os colonizados? Desde cedo essas fábulas que enobrecem o trabalho duro na roça para plantar, colher e comer como algo natural e necessário? Não seriam essas literaturas um tipo de colonização ou subalternização desde crianças?

Freire (1992) e Arroyo (2012) nos ajudam a refletir sobre a importância dos processos formativos de Educadores do Campo, salientando a dívida histórica com esses poucos coletivos que resistem à expulsão de suas terras e continuam marginalizados pelas produções culturais

como inferiores e sem cultura, engolidos pelo agronegócio e lutando pela escolarização das infâncias. Como referimos no início do texto sobre os que não estudaram e continuam trabalhando no campo, estes continuam a luta pela sobrevivência, comprovando a educação como ato de resistência (hooks, 2017).

A escola localizava-se distante da casa. Como eram sete irmãos, todos estudavam na mesma escola. Ele era o quarto filho. O fato marcante e motivo dessa narrativa foi a chegada à quarta série, etapa que encerraria o período de estudos e da ida àquela escola. Ele amava ir à escola. Não queria parar de estudar. Em conversa com a mãe, ela o orientou a fazer a prova/avaliação errada para continuar mais um ano estudando. Assim fez naquele dia da prova de avaliação.

Respondeu tudo errado, pois assim poderia ser reprovado e continuar por mais um ano na escola. Porém, a professora, ao corrigir a prova, percebeu. Chamou-o para conversar e perguntou-lhe o que havia acontecido, pois todas as perguntas estavam com respostas erradas. Então ele respondeu que fez isso para continuar estudando mais um ano, orientado pela mãe.

O fato gerou uma denúncia da professora à então chamada Delegacia de Ensino. A delegacia era uma instituição muito forte naqueles tempos, um local de denúncia de algum malfeito, nesse caso, uma transgressão. A mãe foi intimada a se apresentar na cidade. Lá, conversaram sobre os direitos da criança – ainda que naquele tempo o estado visivelmente não os contemplasse, havia uma legislação que defendia o direito à educação das crianças. Assim, foi imperativo que a família encontrasse uma solução. Conversaram com um irmão do pai, que residia na cidade e o recebeu em sua casa. Paradoxalmente, a transgressão gerou uma mudança, mesmo que de um modo atravessado, pois o objetivo era apenas continuar naquela escola por mais um ano.

### **Resgatando o passado do irmão: a surpresa!**

Durante o período de escrita deste texto, ocorreu a visita do irmão mais jovem de Dirceu, que havia vindo de Porto Alegre para passar alguns dias conosco. Aproveitando a oportunidade, foi questionado sobre a história dele de infância na escola. Para a nossa surpresa, a história era uma repetição. Trazemos aqui a metáfora do espaço tridimensional do passado, presente e futuro da autobiografia, citado por Clandinin e Conely (2019, p. 89), cujos textos de narrativas de experiências nos remetem às retrospectivas, prospectivas e introspectivas e extrospectivas...

Quando perguntado sobre as lembranças da escola, o irmão diz que lembra bem dos recreios. Não se lembra da sala de aula. Jogavam caçador, um jogo de bola, mas com uma bola

pequena de borracha. Os que tinham mais força, jogavam para valer e machucavam os outros. Enquanto isso, a professora ficava corrigindo os cadernos dos alunos na sacristia da igreja, local mais próximo à praça onde jogavam. Lembra-se de uma passagem que hoje é muito engraçada. Um aluno da escola, que era forte e estava com raiva, sentou a mão na bola. Outro colega, que sabia que machucava, esquivou-se da bola e ela acertou bem na bochecha da professora, acabando com o recreio. “Todos para sala”, disse a professora. Não se lembra do restante. Apenas que a bola acertou a professora e acabou com a brincadeira.

Quando pergunto sobre a conclusão de seus estudos, narra um fato marcante: repetiu a quarta série. Ao concluir o ano letivo, tendo cursado a quarta série, errou voluntariamente, mesmo sabendo as respostas corretas das questões do exame final, com o intuito de “ter o direito” de continuar estudando. Diferentemente do ocorrido com o Dirceu, a professora não tomou qualquer atitude, nada aconteceu. O que pode ter acontecido? A professora cansou de denunciar ou compreendeu e aprendeu a transgredir?

Esteban (2006) nos sensibiliza a refletir sobre reprovação em suas diferentes cenas de sentidos, dos cenários inimagináveis, silenciados, ocultados, que emergem no cotidiano do difícil e complexo processo avaliativo pelo qual a docência se vê atravessada. Como desenrolou-se essa professora com aquela comunidade que a fez retroceder? Qual o motivo de ações/decisões diferenciadas?

O irmão repetiu um ano e, no ano seguinte, ficou sem estudar, pois não poderia reprovar novamente. Passado um ano, para a sua sorte, foi possível voltar a estudar, pois criaram uma escola que atendia da quinta à oitava série em uma localidade vizinha, a quatro quilômetros de distância. Nessa escola, havia crianças de várias “capelas”, que nem eram tão próximas, para estudar.

Quando concluiu a oitava série, passou a ter ônibus diariamente para Caxias do Sul, que levava os estudantes, com um pequeno desconto na passagem para todos os que residiam naquela região e se dirigiam à cidade para estudar, saindo de casa ainda de madrugada e retornando para casa após as aulas, quando almoçavam. Foi assim que deu continuidade aos estudos. Fez o ensino médio em uma escola pública e, ao concluir, ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Engenharia Química, acompanhando o irmão Dirceu, que lá cursava Engenharia Elétrica. Ao concluírem o curso de Engenharia, ambos fizeram concurso para a Petrobras e lá trabalham até hoje. Sempre estudaram em escolas públicas e foram excelentes alunos, destacando-se em provas e concursos.

Ao ser questionado sobre qual foi o motivo para continuar na escola, ele respondeu: “penso que era novo para o trabalho na roça, embora trabalhasse um pouco e a escola era um lugar para aprender e “ficar” enquanto os pais trabalhavam”.

A resposta nos leva a diferentes análises, uma delas é a do adulto falando no presente sobre o passado e do lugar de criança que ainda não podia trabalhar na roça. A escola como o lugar de cuidar e de aprender.

Retomando as memórias das histórias de vida nas narrativas livres em que descrevem a infância, a escola era o lugar de encontro com os amigos e de brincadeiras, uma vez que só lembram do horário do recreio e das brincadeiras. Dirceu descreveu como era a classe<sup>9</sup> que se sentavam; na parte de baixo da escola havia uma bodega, lugar onde os homens se encontravam aos domingos para jogar baralho.

Mais uma vez o texto desvela uma noção de escolarização e de tempo de escola muito diferentes dos que concebemos. A bodega registra um lugar dos coletivos e dos encontros. Repetir de série não implica no fracasso escolar, mas uma continuidade, significa uma repetição, mas também um acréscimo e a escola como um local de encontro, de aprendizado, de segurança... Desvela a importância de estar na escola, independente da série escolar, uma vez que essa foi a “oportunidade” de continuar por mais um ano na escola e no ano seguinte, para o Dirceu, mudar para a cidade e estudar em uma escola pública. Ainda que de modo arbitrário, deu sequência aos estudos e, em 1978, conquistou uma vaga no curso mais disputado na UFRGS à época, o de Engenharia Elétrica na Universidade pública.

Entendemos uma concepção de tempo e de aprendizagens que não se sustentam na série escolar ou na serialização da escola, como ocorre em nossos tempos. Ainda, quem sabe, a representação das classes multisseriadas não teria a dimensão de quebra de serialização, pois alunos de diferentes séries estão acompanhando as atividades das demais, possibilitando rever tópicos de séries anteriores e antevendo o que viria nas séries mais adiantadas àquela que está efetivamente cursando.

Sendo assim, reconhecemos que, ao narrar e refletir, nos damos conta de que todo conhecimento, assim como todo desconhecimento, é provisório e parcial, o que permanece é o ainda não saber, que revela a possibilidade e a necessidade de novos e mais profundos conhecimentos.

---

<sup>9</sup> Utilizamos a palavra classe para remeter à carteira escolar.

## Considerações finais

Em face desta narrativa de história de vida sobre escolarização nas/das infâncias, desvela-se na história brasileira a negligência e o débito em relação aos direitos educativos das crianças das classes populares da zona rural e a pertinência de registros e discussões sobre a luta para manter e formar educadores do campo. Passados cinquenta anos, sinalizamos o fechamento da escola naquela comunidade, e de tantas outras Brasil afora! Embora tenham criado um sistema de transporte escolar para as crianças, por outro lado, evidencia-se um retrocesso na oferta de escolas públicas nas comunidades rurais, perpetuando-se a exclusão e a desvalorização social das classes populares, que ainda resistem na zona rural deste país.

Reafirmamos a importância das narrativas (auto)biográficas e das histórias de vida e educação popular para resgatar e entender a história da inexistência de sistemas de trabalho formalizado na zona rural e de sua fraqueza atrelada às estruturas econômico-políticas de poder. “Entendendo essa história poderão somar com os movimentos sociais nas diversas frentes de emancipação e de reação a essas estruturas de poder” (Arroyo, 2015, p. 52).

O objetivo desta narrativa de retorno às experiências vividas aqui apresentadas constitui um recurso de investigação e envolve pesquisa, que é também formação, por servir como dispositivo de reflexão e como aporte para ampliar e compreender os vieses e as estratégias que dão um outro sentido aos processos de escolarização que acontecem no cotidiano da escola, sobretudo ações de transgressão, e que podem gerar transformação e possibilidades históricas e pessoais.

Enquanto professoras formadoras, realçamos a importância de uma epistemologia de pesquisa que potencialize a voz dos historicamente silenciados, tais como as populações camponesas pobres. A via das narrativas (auto)biográficas e das histórias de vida são exemplos desse modo de pesquisar e refletir como um processo de autoformação. Reiteramos que as histórias de vida, quando coletivizadas, possibilitam um processo de pesquisa e também de formação. Precisamos ocupar os espaços universitários com as vozes dos que trazem a marca da colonização e lutar em defesa do direito das minorias que ainda resistem nas pequenas propriedades rurais e ou do campo no “Brasil Profundo”. Essas vozes podem se desdobrar em denúncias, rupturas, problematizações e instituir modos outros de compreender os movimentos das infâncias e o cotidiano das escolas das colônias, como apontado neste texto.

Os dois casos de reprovações escolares narrados nos ajudam a compreender a profundidade dos campos de experiências das infâncias das classes populares com a escola e a compreensão da importância dos encontros e do brincar. Quanto às transgressões, estas transformaram-se nas possibilidades dessas crianças continuarem na escola por mais um ano ou ter que parar de estudar. Em sua obra *Aprendendo a transgredir*, inspirada na obra de Paulo Freire, bell hooks (2017) alimenta essa esperança da transgressão como possibilidade, assinalando a necessidade “de celebrar um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas” (hooks, 2017, p. 23-24).

Enfim, assinalamos a importância das histórias de vida em Delory-Momberger (2006) para o campo da Educação Popular, quando esta afirma que, sinteticamente, podem ser apreciadas sob dois aspectos: da experiência mediante a produção da história, que se completa quando o narrador retorna para analisar, questionar, interrogar, e assim produzir; ou criar sentidos sobre a sua existência, forjando uma dimensão formadora e constitutiva de si, qual seja, para dar novos sentidos ao que já sabemos.

## Referências

- ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. DOI 10.1590/0104-4060.39832. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- BAMPI, M. L. F.; SCHINDHELM, V. G. Histórias, narrativas e afetos: experiências de um jovem leitor. **Linha Mestra**, São Paulo, v. 16, n. 46. p. 977-978, 2022. DOI 10.34112/1980-9026a2022n46p977-984. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/964/986>. Acesso em: 14 set. 2023.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução de António da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal, São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Obras Escolhidas v. 1).
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: expectativas e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. DOI 10.1590/S1517-97022004000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9pR4SJPQLNqFb6mhkxKN6QR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

DELORY-MOMBERER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. DOI 10.1590/S1517-97022006000200011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?:** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FRANTZ, W. Movimento comunitário e cooperativismo: uma experiência de educação popular. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 274-292.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABES, 2012. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2023.

GATTI, B. A. A pesquisa em educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 47-56, set./dez. 2021. DOI 10.31639/rbpf.v13i28.546. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 6 abr. 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRRN, 2010.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Tradução de Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SARMENTO, M.; GOLVEIA, M. C. S. **Estudos da Infância**. Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-26.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação Contemporânea).

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, ciência e arte: diálogos com Oliver Sacks. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-17, 2023. DOI 10.23925/1809-3876.2023v21e59921. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59921>. Acesso em 6 abr. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes 1991.

Submetido em 1º de maio de 2023.

Aprovado em 9 de agosto de 2023.