

Narrativas da infância: a escola no mundo urbano e no mundo rural*

*Maria da Conceição Passeggi
Gilcilene Lélia Souza do Nascimento
Vanessa Cristina Oliveira da Silva*

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir acerca do sentido da escola para crianças de 6 a 12 anos de idade. A pesquisa foi realizada em dois cenários: em uma escola da periferia urbana e em uma escola da zona rural, recorrendo a um protocolo comum. Em uma roda de conversa, as crianças falam da escola para um pequeno alienígena que vem de um planeta que não tem escolas. As narrativas das crianças da periferia urbana evidenciam a escola como lugar de violência tão presente em suas vidas. As crianças da zona rural narram a respeito da importância da escola enquanto lugar de convivência e alternativa para mudanças de vida. Essas narrativas da infância nos ajudam a compreender as singularidades da escola em cada contexto, ressaltando o sentido desses espaços de acolhimento da infância para as próprias crianças.

Palavras-chave: Narrativas da infância; Pesquisa (auto)biográfica com crianças; Sentidos da escola.

Narrativa da infancia: la escuela en el mundo urbano y rural

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la escuela significado para los niños de 6 a 12 años de edad. La encuesta

* O artigo resulta do projeto de pesquisa “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância”, financiando pelo MICT/CNPq – Edital Universal – 14/2014, processo n°. 462119/2014-9.

se realizó en dos escenarios: una escuela de la periferia urbana y en una escuela rural, utilizando un protocolo común. En un círculo de conversación, los niños parecen ser la escuela para el pequeño extraterrestre que viene de un planeta que no tiene escuelas. Los relatos de los niños de la periferia urbana muestran la escuela como un lugar de tan presente en sus vidas. Los niños rurales narran acerca de la importancia de la escuela como un lugar de convivencia y alternativa a los cambios de la vida. Estos relatos de la infancia nos ayudan a entender las singularidades de la escuela en cada contexto, haciendo hincapié en el significado de estos espacios de cuidado infantil para los niños mismos.

Palabras clave: Infancia Narrativas; Búsqueda (auto)biográfica con los niños; Sentidos de la escuela.

Narratives of childhood: the school in the urban world and in the rural world

Abstract

This article aims to reflect on what school means to children ages 6 to 12. The research was conducted using the same protocols in two different contexts: at a peripheral, urban school, and a rural school. In conversation circles, children spoke about their school to a small, extra-terrestrial that came from a planet where there are no schools. The narratives of the children from the urban school showed evidence of the school as being a place of violence in their lives. The children from the rural school narrate the importance of school as a place of coexistence, and an alternative for changing their lives. These narratives by children help us understand the particularities of school in each context, highlighting the meaning these spaces that shelter childhood have for the children themselves.

Key-words: Narratives by children; (Auto)biographical research with children; Meanings of school.

Introdução

As novas configurações sociais, na modernidade tardia, tendem a diluir as distinções entre o mundo rural e o mundo urbano, mediante entrelaçamentos de aspectos tradicionalmente

considerados como parte da vida de dois mundos distintos. Os processos de globalização e os avanços tecnológicos, especialmente, das tecnologias da informação, presentificam no mundo rural, modos de viver, até muito recentemente, próprios da vida urbana: a internet, o celular, a intercomunicação nacional e internacional. Por sua vez, os fluxos migratórios, no Brasil, da zona rural para o litoral ou as capitais dos Estados, conferem uma dinâmica de interconexão que ruralizam o urbano. No entanto, ainda está longe um processo de homogeneização e de uniformização desses dois universos constituídos de diversidades próprias, notadamente, no contexto de um país de dimensão continental, com especificidades climáticas, geográficas, culturais, diversidades étnicas e econômicas específicas de cada uma de suas cinco regiões.

Sabendo que os processos educativos estão implicados e imbrincados nas experiências cotidianas vividas em diversos tempos e lugares, importa-nos interrogar como a criança vivencia a sua infância numa escola inserida em um desses dois mundos e como elas se inserem nos contextos que perpassam suas vivências na escola. Sendo a escola um lugar de socialização e de subjetivação, que sentido a criança atribui à escola como lugar de aprendizagem e de formação?

Neste artigo, trazemos uma reflexão a respeito da infância, focalizando o sentido que crianças de 6 a 12 anos de idade atribuem a uma escola da zona rural e a uma escola de periferia urbana, no Nordeste do Brasil. O estudo se apoia na legitimidade da palavra da criança como fonte de pesquisa e de sua importância para a compreensão de suas vivências no espaço escolar nesses dois universos. Iniciamos o texto com algumas reflexões em torno da pesquisa (auto)biográfica com crianças e da metodologia utilizada para a construção das fontes da pesquisa. Em seguida, comentamos o que emerge das narrativas produzidas pelas crianças nos dois cenários em que realizamos as pesquisas. Finalmente, tecemos considerações em torno dos resultados alcançados, focalizando o sentido desses espaços de acolhimento da infância para as próprias crianças.

Rodas de conversa na pesquisa (auto)biográfica com crianças

Um dos desafios da pesquisa (auto)biográfica com crianças é encontrar maneiras de escutar o que elas têm a dizer sobre elas mesmas e suas próprias experiências, respeitando-as como seres capazes de reflexão. Requisitos que legitimam o seu reconhecimento como participantes da pesquisa. Retomamos de Barbier (1988, p. 187), a noção de escuta sensível, que vai ao encontro de nossas preocupações com a ética da pesquisa, uma vez que propõe o respeito e o cuidado diante da pessoa que fala, em nosso caso a criança, “em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora”. Essa noção representa uma abertura holística necessária para que se entre numa relação com a criança, considerando-a em sua existência dinâmica, participativa e criadora.

Conforme já discutimos em textos anteriores (PASSEGGI et al., 2014), a metodologia de recolha das narrativas fundamenta-se num protocolo comum utilizado nos cenários da pesquisa.¹ O protocolo compreendia rodas de conversa, das quais participaram entre três e cinco crianças, de 6 a 12 anos de idade, numa situação de faz de conta.² Na conversa, as crianças contam para um pequeno extraterrestre, chamado Alien, o que elas vivenciam na escola. A situação de faz de conta explora uma das principais características do universo cultural da infância, a ludicidade, com tudo que ela desperta no imaginário e na espontaneidade da criança, permitindo atrair a sua atenção e interesse para a interação com a pesquisadora e o pequeno alienígena.

A escolha das rodas de conversa e não de entrevistas, por exemplo, como artefatos para a pesquisa deveu-se ao fato de que elas permitem a construção de um discurso coletivo, com momentos de escuta e de falas, alimentados pela interação entre

¹ Projetos de pesquisa em andamento: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal – 14/2014, processo n.º. 462119/2014-9).

² As conversas foram gravadas em áudio e vídeo, respeitando-se o limite máximo de uma hora de conversa, de acordo com o parecer do Comitê de ética da pesquisa (número 168.818).

pares. Na roda, elas podem discordar ou concordar com a fala do outro, complementar o que dizem, simplesmente silenciar ou refletir. A discussão se organiza, nessa situação lúdica, em torno de três momentos: a abertura (momento da apresentação do Alien, que vem de um planeta que não tem escola, e está curioso para saber o que é a escola); a conversa (diálogo entre as crianças, o Alien e a pesquisadora); e o fechamento (momento do retorno do Alien ao seu planeta).

A escolha do protocolo utilizado deriva, portanto, das preocupações e cuidados que permearam a realização da pesquisa, com base numa metodologia coerente com os princípios da ética em pesquisa e os princípios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica com crianças em Educação. As transcrições das rodas de conversa confirmam a sua importância para uma dinâmica participativa que não só assegura os direitos e bem-estar da criança, mas se apresenta também propícia à escuta sensível e à construção narrativa pela criança que fala sobre o seu meio social, a respeito dela mesma e acerca da escola.

As análises das rodas de conversa, por sua vez, permitiram depreender das falas das crianças duas temáticas centrais, que seriam, supostamente, para elas no momento da pesquisa, o que caracterizaria os contextos escolares estudados. No cenário da escola rural, as narrativas enfatizam a importância da escola como lugar de convivência e, especialmente, como porta de entrada indispensável para mudanças em suas vidas, uma mobilidade social ascendente. No contexto da escola urbana, as narrativas trazem como principal tema de referência para as crianças a violência presente na escola, seja como reflexo da violência existente na comunidade, em que duas gangs disputam o poder, seja como rotina de brigas e agressões entre alunos, seja como marca institucional de uma violência simbólica exercida pela própria escola sobre a criança.

Para as análises, consideramos a concepção minimalista de narrativa de Daniel Bertaux (2010), escolhida em função de as crianças se expressarem na roda de conversa com frases curtas e breves, porém densas de sentido, sobre suas experiências na escola. A leitura das transcrições revela que esses pequenos frag-

mentos se encadeiam no fio da conversa e criam narrativas que vão sendo construídas coletivamente, pois a fala de uma criança vai complementando a fala de outra, e elas vão ganhando sentido na medida em que a conversa avança. No processo de transcrição, para preservar a identidade das crianças, escolhemos nomes aleatórios para identificá-las como autoras de suas narrativas.

A escola no mundo rural: mudança de vida para um futuro melhor

As discussões sobre a escola no meio rural não se limitam à configuração pedagógica da escola, elas também levam em conta o papel desempenhado por essa instituição social tanto do ponto de vista do desenvolvimento cultural quanto econômico. No cenário da escola da zona rural pesquisada, as narrativas das crianças enfatizam a importância da escola como lugar de convivência e como uma porta de entrada indispensável para mudanças esperadas em suas vidas. Pensar a escola rural a partir do sentido que as crianças atribuem às suas experiências escolares requer que situemos esse sentido no contexto desse universo social, histórico e cultural em que elas estão inseridas.

De maneira geral, a zona rural tem sido historicamente caracterizada pela crise e pelas precárias condições de trabalho na agricultura, pelas desigualdades e situações de vulnerabilidade socioeconômicas vividas pelos sujeitos desse território, o que leva a descrença na possibilidade de desenvolvimento e de perspectivas de futuro melhor, colocando-os numa situação de fatalismo, de estigma e na condição de migrantes. Nesse sentido, tudo o que se refere, tradicionalmente, ao rural é sinônimo de atraso e de fracasso. Contudo, a presença da escola na zona rural, as políticas sociais efetivadas nos últimos anos no Brasil, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência das crianças na escola, como é o caso do Programa Bolsa Família, têm amenizado, nos últimos anos, essas representações, assim como a migração das famílias para a cidade.

A escola em que a pesquisa foi realizada se insere numa região beneficiada por uma política de expansão e interiorização do ensino superior, tornando a entrada na universidade uma pos-

sibilidade cada vez mais próxima da população. Estimamos que, no cotidiano da maior parte das crianças dessa escola, circulam discursos sobre o ensino superior, quando familiares e amigos da comunidade ingressam na universidade, sem a necessidade de deslocamento para grandes centros urbanos. A multiplicação das escolas e a possibilidade de continuidade dos estudos fazem, portanto, parte das novas configurações sociais que diluiriam as fronteiras entre mundo urbano e o tradicional mundo rural. Convém, contudo, lembrar duas especificidades da escola pesquisada. Em primeiro lugar, ela se situa numa região semiárida, com forte presença da seca, em que a sobrevivência por meio da agricultura torna-se ainda mais difícil pelas condições climáticas desfavoráveis. Ainda como especificidade dessa escola, destaca-se a existência em seus arredores de uma comunidade reconhecida pela Fundação Palmares como remanescente de quilombo. A escola acolhe, portanto, um público diversificado com crianças que vivem na cidade e crianças dessa comunidade encravada no alto de uma serra e de difícil acesso.

As crianças dessa escola têm a oportunidade de vivenciar relações sociais marcadas pela diversidade, o que faz da escola um mundo diferente daquele com o qual estão familiarizadas. Ressalta-se em suas narrativas o sentido da escola como lugar de convivência e de aprendizagem das relações sociais. A escola serve portanto: (Viví) *Pra fazer novos amigos; Pra aprender a dividir as coisas;* (Helô) *Pra aprender a respeitar;* (Tainá) *Os amigos da escola são legais!* (Valéria) *Porque ajudam nas atividades!* O interesse da escola passa assim por essa possibilidade de configuração provocada pela experiência de viver numa organização social com normas e procedimentos de condutas distintos do seu contexto familiar e da comunidade em que vivem.

Conversando com as crianças sobre o que fazem quando não estão na escola, emerge uma narrativa reveladora da permanência de modos de vida enraizados em atividades típicas da zona rural, tais como plantar, cuidar dos animais, fazer cerca, “buscar lenha”. Essas tarefas que fazem parte de seu cotidiano são consideradas por essas crianças de 8 a 12 anos de idade como uma forma de ajudar seus pais e avós na agricultura,

quando não estão na escola, e não como uma obrigação. (Carlos) *Eu trabalho fazendo cerca, limpando mato, plantando;* (Eduardo) *Eu ajudo a plantar também!* (Sandro) *Meu pai planta e leva um companheiro pra ajudar. Eu planto milho, não planto feijão;* (Márcio) *Quando é no domingo, eu vou tirar o leite. Eu gosto de ajudar;* (Jean) *Quando meu pai sai de casa, ele diz pra eu botar o resíduo de molho;* (Marta) *Quando minha mãe tá na rua, eu boto a comida e água pras galinhas.*

Nas narrativas dessas crianças, observamos a valorização e o reconhecimento do que aprendem na escola, em oposição ao que vivem no contexto familiar, e ela surge como alternativa para sair de um futuro incerto. Esse é um dos sentidos da escola que se lê nas narrativas das crianças, podendo ser resultante de uma transmissão intergeracional, dos avós para os pais, dos pais para os filhos, no contexto da vida na zona rural.

Numa situação hipotética, criada durante as rodas de conversa, sobre como seria a vida sem escola, essas crianças entre 7 e 11 anos de idade, ressaltam o papel da escola em suas vidas, vislumbrando o futuro e a vida profissional: *O que a gente aprende na escola vai servir para nosso futuro. Pra trabalhar* (Lulu e Henry); *Seria muito ruim. A pessoa não aprenderia a ler, estudar. E assim, se não fosse pra escola, a gente não ia arrumar um trabalho também* (Kely; Gaspar). Assim, a escola apresenta-se como alternativa mais assertiva para saírem de um futuro incerto na zona rural e, sobretudo, das condições precárias da vida na roça. Se não tivesse escola: *Seria horrível! Tinha que trabalhar na roça. Não ia conseguir arrumar emprego* (Henry); *O que estariam fazendo?* (Marta) *Trabalhando;* (Jean) *Estaria na roça, metendo a foice pra cima...* Elas reforçam em suas narrativas que sem escolas lhes restaria apenas o trabalho pesado na roça.

Não é, portanto, surpreendente quando dizem por que e para que vêm à escola. Elas reforçam o papel da escola no seu processo de mobilidade social: *Pra estudar! Pra aprender a ler! Pra quando ficar grande, arranjar um emprego! Pra ser um doutor! Pra tirar nota boa! Pra ser um professor! Pra se formar professora! Conseguir entrar na faculdade e ter um futuro melhor.*

De acordo com Lahire (1997), a relação entre as configurações familiares e a vida escolar é um aspecto importante a se

considerar na construção do sentido da escola para a criança e na motivação para estudar. A família exerce esse papel fundamental de despertar o interesse pelos estudos, principalmente na zona rural, em que os pais temem um futuro incerto para os filhos. A visão adultocêntrica da escola transmitida para a criança faz da escola esse lugar de passagem obrigatória para o futuro, minimizando a sua importância para o presente na vida da criança, momento que elas recuperam em suas narrativas ressaltando a importância da escola como lugar de convivência, de fazer amigos, de interação social e de aprendizagens para a vida na comunidade.

Essa função social da escola é o que a justifica em qualquer contexto, como insiste Delory-Momberger (2008, p. 121), ao se referir à escola na França: “O que se faz na escola não tem sentido em si mesmo, a escola só é ‘útil’ na perspectiva de uma profissão, de um futuro ao qual daria acesso”.

A escola apresenta-se aos olhos das crianças da zona rural como alternativa que proporcionará mudanças de vida no futuro. Considerando os processos de formação da criança, a reflexão que cabe é encontrar na escola modos de fazer que permitam às crianças contarem outra história sobre sua vida na escola que considere sua infância como fase da vida que deve ser vivida em sua plenitude.

A escola no mundo urbano: a violência no cotidiano escolar

No cenário da escola da periferia urbana, as crianças falam espontaneamente da violência que elas vivenciam na escola e fora da escola. Esta foi a temática mais recorrente em todas as rodas de conversa com crianças de 8 a 12 anos de idade. Não constitui uma novidade a violência na escola, o que causa estranhamento é que essa violência seja praticada por crianças cada vez mais jovens.

O conceito de violência escolar é múltiplo e abrangente, por envolver diversos fatores em sua dinamicidade. Depreendemos das narrativas dessas crianças três tipos de violência, classificados por Charlot (2002) como: violência na escola, violência à

escola e violência da escola. Para Charlot (2002, p. 434, grifo do autor), “A violência na escola é aquela que se reproduz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”. Essa é também aquela que as crianças contam para o Alien em suas narrativas. Cenas de brigas e desentendimentos entre elas e entre amigos são as mais frequentes. O que conta Max (8 anos de idade) é representativo desse tipo de violência: Um menino do 4º. ano foi ao banheiro e arranjou uma briga lá. Deu um bofete no olho do menino, e o menino caiu, ficou lá. Ele era do 1º. ano. Na narrativa de Max, fica evidente a agressão física do menino mais velho como meio de assegurar a sua superioridade contra uma criança mais jovem do que ele. Esse relato de Max, na roda de conversa, não se configura uma narrativa isolada na escola pesquisada. Desde cedo, a relação entre agressor e vítima se estabelece como algo corriqueiro na escola. O que causa estranhamento para Max é que a criança menor “ficou lá”, supostamente, sem reação e sem socorro.

Abramovay e Rua (2002) afirmam que essa modalidade de violência, tão frequente na escola, abrange condutas brutais que podem se iniciar como brincadeira e terminar em agressões. Os motivos das brigas são de tal forma variados, imprevisíveis, ou mesmo injustificáveis, que são omitidos nas narrativas: “ele foi no banheiro e arranjou uma briga lá”. As ações se sucedem como parte de um encadeamento que já faz parte do enredo: “foi ao banheiro”, “arranjou briga”, “deu um bofete”, “o menino caiu e ficou lá”. Fica claro que esse tipo de agressão acontece, quase sempre, fora da sala de aula, na hora do intervalo.

As brigas não ocorrem apenas entre meninos, as meninas também fazem uso da força física ou ameaçam as colegas para demonstrar seu poder contra as mais “fracas”. Ana (9 anos de idade) afirma o seguinte: Para começo de história as meninas vieram me falar que Helena tinha dito que iria me bater e eu, como sou fraca, comecei a chorar. Ana deixa evidente o medo que sente diante da situação de violência anunciada pelas amigas. O que chama atenção no seu relato é a forma como ela se reconhece diante da sua reação: “como sou fraca, comecei a chorar”. Não querer, ou não poder reagir usando de sua força física contra a

colega é supostamente interpretado por ela e pelo grupo como sinal de “fraqueza”, e de sua imagem como “medrosa”.

Essa narrativa de Ana estava escrita no “Livro de intercâmbio” da escola pesquisada, utilizado pela direção da escola como um modo de levar as crianças a registrarem situações de conflitos. O registro era, portanto, feito pelos próprios alunos, que deveriam escrever sobre sua participação em atos de violência, ou de indisciplina, o que certamente os ajudava a tomar consciência da razão pela qual tinham se envolvido na história que estavam narrando. Em nossa pesquisa a leitura dessas narrativas escritas permitiu complementar o que diziam as crianças sobre a violência nas rodas de conversa.

Para Abramovay e Rua (2002, p. 232), a primeira modalidade de violência contra a pessoa, em pesquisas realizadas por elas para a UNESCO, consistia em ameaças: “promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade ou os bens de outrem”. As ameaças anunciam a violência física, e isso gera entre as crianças um clima de tensão cotidiana, provocando sentimentos de insegurança e medo. Abramovay et al. (2006, p. 146) afirmam que o objetivo desse tipo de ameaça é sempre o de “amedrontar, intimidar, criar uma situação de insegurança, sublinhar superioridade”.

Emergiu também das análises das narrativas, o que Charlot (2002, p. 434) chama de violência à escola “que está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”. Ou seja, são atos praticados pelos alunos contra a escola. Abramovay, Avancini e Oliveira (2002) afirmam que, na década de 1980, observou-se um aumento considerável de depredações, e pichações contra o patrimônio. E, atualmente, esse é um tipo de violência comum contra a escola. Para esses autores (op. cit., p. 45), “é necessário tentar desvendar as mensagens escondidas por trás desses atos de violência contra o patrimônio das escolas”, pois esses atos podem revelar, por parte do(a) aluna(a), tanto a necessidade de chamar a atenção para si, como traduzir sentimentos de revolta ou rebeldia.

Em suas narrativas, esse tipo de violência é geralmente praticado por crianças maiores, mas são as crianças menores que contam as histórias, como esta narrada por Heitor (8 anos de

idade): Eles bagunçam. Eles tinham quebrado essa janela aqui, da própria sala. Os meninos maiores quebram tudo.

O terceiro tipo de violência é sem dúvidas o mais sutil, mas talvez um dos mais marcantes para as crianças. Trata-se, conforme Charlot (2002, p. 435), da “violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam”. Esse tipo de violência contra a criança que se manifesta subrepticiamente deriva das relações de poder, e não necessita do uso da força para se propagar e provocar danos, dificilmente narrados durante o processo de escolarização. Eles reaparecem muitos anos mais tarde, inclusive nas narrativas de professores como um ajustes de contas contra a escola. É evidente que tal condição de poder que se atribui à instituição escolar vai progressivamente direcionando o modo como as crianças se percebem, e elas vão construindo representações de si como aluno(a)s dentro da instituição, em função dos modos como se sentem tratadas por uma percepção adultocêntrica da escola, da criança, de seus modos de ser e de ver o mundo. E não é raro que essas crianças manifestem sua rejeição à escola por se sentirem “injustiçadas”.

A escola pode também apresentar-se como espaço de violência simbólica, na medida em que suas regras e normas não derivam de negociações democráticas. A violência da escola pode se manifestar, disfarçadamente, no que Barroso (2015) concebe como saberes práticos que constituem a cultura escolar e a cultura de escola, e que surgem nas narrativas das crianças como condição “para ser alguém na vida”. No contexto de violência em que se encontram as crianças da escola da periferia pesquisada, essa condição ecoa mais como uma ameaça de não reconhecimento de si como “alguém na vida” do que como uma promessa de um futuro melhor. Assim, em suas narrativas elas insistem sobre a finalidade da escola e de estudar: Para aprender, e ser alguém na vida quando eu crescer. Para aprender, e para ter um trabalho melhor quando for maior. Porque, senão, quando eu crescer, não vou ter um futuro. Para não ser burro! Para estudar, crescer e ser alguém na vida (Lara e Clara, 9 anos de idade; Léo e Bruno, 10 anos).

Nas narrativas das crianças, esse tipo de violência ainda se faz sentir quando se referem ao “bom comportamento”, pela escolha da expressão “Tem que ...”. Elas dizem para o Alien, que na escola: Tem que ficar quietinho no seu canto, não pode bagunçar. Não ser mal educado. Ser um bom aluno. Você tem que cuidar da sua escola. Tem que ficar atento na hora do recreio, você tem que ajudar a diretora. Na escola não pode brigar porque senão ninguém vai ser amigo (Gui e Heitor, 8 anos de idade). Para Passeggi (2014, p. 145), “a criança vai construindo uma identidade de aluno mediante fórmulas prontas, blocos de palavras fornecidas pela cultura escolar, que fomentam a sua ação no mundo”, como um dever, uma imposição que escapa ao seu entendimento.

No entanto, é importante ressaltar que apesar de conviverem diariamente com a violência, seja ela na forma física ou simbólica, as crianças apontam caminhos para se pensar em outra escola. Na mensagem de despedida do Alien, Rita (11 anos de idade) lhe diz como deve ser a escola em seu planeta: Alien, na sua escola tem que ter muitos amigos e muitas crianças pra brincar, não pode ter briga e na sua rua não pode ter bala, nem bandido. Para essa criança, a escola que ela deseja se opõe à escola que ela conhece e à realidade de uma comunidade que sofre com o problema da violência urbana.

Os diferentes tipos de violência sofridos e/ou praticados na escola e que ressurgem em todas as rodas de conversa nas narrativas das crianças da periferia urbana permitem nos interrogar acerca das condições da criança no cotiando escolar. Podemos aqui retomar a pergunta que fizemos a respeito da escola no mundo rural. Como fazer para que as crianças possam contar outra história sobre sua vida na escola que considere a sua infância como fase da vida que deve ser vivida em sua plenitude?

Considerações finais

As análises evidenciam que as crianças da zona rural enfatizam a importância da escola como uma porta de entrada indispensável para mudanças de vida e lugar de convivência. As crianças da escola da periferia urbana apontam mais esponta-

neamente para as situações de violência na escola. Se, por um lado, tendem a banalizar a violência na escola e contra a escola, por outro lado, cristalizam em suas narrativas a violência da escola. As análises das narrativas produzidas nos dois contextos de realização das rodas de conversa trazem resultados comuns no que se refere à organização pedagógica e à cultural escolar, o que reforça o argumento de que a escola desenvolve práticas pedagógicas homogeneizadoras. Apesar disso, os contextos em que a escola atua dão um contorno peculiar às relações que as crianças estabelecem com esse espaço institucional.

Observamos, por exemplo, que a referência ao tema da violência, tão presente nas narrativas das crianças da periferia urbana, só aparece nas narrativas das crianças da zona rural quando questionadas sobre a preferência entre morar na cidade ou morar no sítio. A maioria das crianças expressa preferência pelo sítio, e quando perguntadas por que não querem morar na cidade, respondem: *Deus me livre! O sítio é muito melhor, a gente pode brincar, e tem mais segurança. É mais sossegado. Há os que dizem que a cidade é mais divertida que o sítio, mas, lá na cidade, matam muita gente, roubam, é muito perigoso morar lá.*

Nos dois cenários da pesquisa, as crianças disseram que estavam na escola para estudar, aprender, crescer e ser alguém na vida, sendo um discurso comum tanto nas narrativas das crianças da escola urbana, quanto no das crianças da escola rural. Para Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 12), “[a criança] justifica a sua ida à escola com o discurso herdado do projeto de si: ‘para ser alguém na vida’”. A cultura escolar desconsidera todas as experiências extracurriculares que as crianças trazem consigo e torna homogênea a ideia de estudar numa perspectiva de futuro, anulando a ideia de infância no presente: “porque senão quando eu crescer, não vou ter um futuro”. Nessas afirmativas as crianças não compreendem o sentido da escola numa perspectiva presente, porém como um meio de chegarem a um futuro prometido quando elas poderão ser então reconhecidas como “alguém na vida”.

Essas narrativas da infância nos ajudam a compreender o sentido da escola para as crianças e as singularidades de cada

contexto, o que nos leva a finalizar esta reflexão pela mesma pergunta: Como fazer para que as crianças possam contar outra história sobre seu processo de escolarização numa escola que considere a sua infância como fase da vida que precisa ser vivida em sua plenitude?

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Observatório da violência. Ministério da Educação, Brasília: UNESCO, 2006.
- ABRAMOVAY, Miriam. AVANCINI, Maria. OLIVEIRA, Helena. O bê-á-bá da intolerância e da discriminação. **Violência nas escolas**. UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**, Brasília, UNESCO, 2002.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências da educação**, São Carlos: UFSCar, 1998.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In: **Princípios gerais da administração escolar**. Acervo Digital da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 1º. de mai., 2015.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**, Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Legislação Básica do Programa Bolsa Família. In:_____. **Coletânea da Legislação Básica do Cadastro Único e do Programa Bolsa Família**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Brasília, 2015.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez., 2002.
- CRUZ, Sílvia Helena (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**, São Paulo: Cortez, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**, Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.
- LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**, São Paulo: Ática, 1997.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**, Curitiba, PR: CRV, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Projeto de pesquisa** – Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância. Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Apresentação e Subjetividades, Natal: UFRN, 2014. Financiando pelo MICT/CNPq – Edital Universal – 14/2014, processo n°. 462119/2014-9.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**, Porto Alegre: EDIPUCRS, Natal: EDUFRN, 2012.

Maria da Conceição Passeggi. Email: maria.passeggi@pq.cnpq.br
Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Pesquisadora de produtividade do CNPq- Pq2

Gilcilene Lélia Souza do Nascimento. Email: lelianascimento@ufersa.edu.br
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Vanessa Cristina Oliveira da Silva. Email: Vanvan_cristina@yahoo.com.br
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O artigo resulta do projeto de pesquisa “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância”, financiando pelo MICT/CNPq - Edital Universal -14/2014, Processo no. 462119/2014-9

Artigo recebido em 16/11/2016.

Aprovado para publicação em 18/11/2016