



CONVERSANDO COM CRIANÇAS DA ZONA RURAL SOBRE A ESCOLA

Gilcilene Lélia Souza do Nascimento - Ufersa/UFRN
lelianascimento@ufersa.edu.br

Maria da Conceição Passeggi - UFRN
mariapasseggi@gmail.com

Introdução

Este artigo traz resultados da pesquisa, “O sentido da escola para crianças da zona rural”, que vem sendo desenvolvida no doutorado em educação e toma como *locus* uma escola da zona rural do Estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa de doutorado investiga as experiências educativas de crianças da zona rural a partir do que contam a respeito de seu cotidiano na escola, situando-se num projeto mais amplo financiado pelo CNPq (MCTI/CNPQ/Universal - processo nº 462119/2014-9), que tem como objetivo investigar as significações construídas, narrativamente, por crianças de 04 a 12 anos de idade, em diversos cenários (escolas de excelência e da periferia; classes hospitalares; comunidades rurais, indígena e quilombola) em torno da escola.

Neste artigo, busca-se interrogar e refletir sobre o sentido da escola para as crianças que vivem num mundo rural. Intenta-se, através de um processo hermenêutico, tornar explícita a interpretação que elas dão à escola rural, ao narrarem sobre suas experiências educativas. A escolha pelas narrativas de crianças da zona rural se justifica por serem elas o público majoritário atendido em escolas rurais, para quem, portanto, se destinam prioritariamente as políticas educacionais nos territórios rurais.

Para atingir os objetivos propostos acima, o artigo pontua, inicialmente, o cenário da pesquisa, fazendo uma breve explanação sobre o território rural em que se inserem a vida, a escola e as relações das quais participam e nas quais se constituem as crianças participantes da pesquisa. Em seguida, discorre sobre a metodologia escolhida para construção das narrativas das crianças sobre a escola. Partindo disso, e debruçando-se sobre o que contam as crianças

sobre a escola, tece reflexões sobre como a escola se desenha no contexto do mundo rural no qual vivem essas crianças.

A vida, a escola e as relações socioculturais no mundo rural

Pensar a escola rural a partir do que contam as crianças sobre suas vivências na escola requer o conhecimento do universo social e cultural em que estão inseridas. O universo social e cultural pode ser considerado como lugar de aprendizagem que constitui processos biográficos, traçados e permeados por relações sociais, interpessoais, espaciais, culturais e psíquicas. Apesar das novas configurações sociais, onde se observa elementos considerados urbanos fazendo parte da vida rural, e elementos do rural, presentes na vida urbana, resultantes do fluxo e dinâmica entre rural e urbano, advindo do processo de globalização, dos avanços tecnológicos, especialmente, das tecnologias da informação, o território rural, longe de qualquer processo de homogeneização e de uniformização, traz especificidades diversas que permitem conceber o rural enquanto universo constituído de diversidades, o que incita pensá-lo enquanto ruralidades (SOUZA, 2012).

No contexto brasileiro, a diversidade de ruralidades é ainda mais evidente, em suas especificidades locais (clima, localização geográfica, costumes, vegetação, cultura, etnias) e também na diversidade de atividades econômicas, variando de região pra região. Conforme Moreira (2005, p. 21), “A compreensão da imagem do rural implicaria, portanto, a compreensão dos contornos (o espaço ecossistêmico), das especificidades (o lugar onde se vive) e das representações (o lugar onde se vê e se vive o mundo)”.

Dentro das ruralidades que constituem o universo rural brasileiro, a zona rural em que se realiza esta pesquisa traz suas especificidades que lhe dão contorno peculiar enquanto território local, estando nele inserida a escola – instituição social que promove processos de formação e de socialização das diversidades presentes, não só no mundo onde vivem os participantes desta pesquisa, mas nos “mundos” que perpassam as vivências na escola.

Esta pesquisa se realiza numa escola rural do município de Portalegre, Estado do Rio Grande do Norte. Portalegre é uma cidade serrana, situada no semiárido brasileiro, com extensa área rural e de riqueza natural, sendo, portanto, o turismo uma de suas principais atividades econômicas. Sua ruralidade se destaca pela diversidade étnica e cultural, existindo

espalhadas em sua zona rural 08 comunidades reconhecidas pela Fundação Palmares como remanescentes de quilombos. Portanto, as escolas de Portalegre têm, em geral, um público diversificado no que se refere a lugar de vivência e etnias.

A escola, *lócus* desta pesquisa, situada na zona rural, distante cerca de 12Km da zona urbana, recebe crianças de várias comunidades rurais, estando entre elas, a comunidade do Arrojado, uma das comunidades reconhecidas como remanescente de quilombo. Nessas várias comunidades rurais, há as mais distantes e as mais próximas da escola, há as mais habitadas e as menos habitadas, as mais próximas da zona urbana e as mais distantes. Nessas circunstâncias, os sujeitos vivem experiências de vida diferentes, que se encontram na escola. O espaço escolar rural é, portanto, um espaço de encontro dessa diversidade. Além dessas características, as escolas rurais, de maneira geral, são marcadas pela existência de turmas multisseriadas, exigindo práticas pedagógicas e didáticas que contemplem os níveis e diferenças de aprendizagem.

Diante disso, essa pesquisa se situa nesse contexto de diversidade presente neste território rural e no espaço escolar, onde se relacionam e se constituem os participantes desta pesquisa. Na escola, as crianças têm a oportunidade de vivenciar outras relações sociais, além das vividas em casa e na comunidade. Trata-se, portanto, de um lugar e também de um emaranhado de vivência e de aprendizagem e experiências que vão constituindo vidas.

Pesquisar com crianças – princípios teórico-metodológicos

O sentido de pesquisar **com** crianças está relacionado à forma como a pesquisa é conduzida e aos fundamentos teóricos que a norteiam. Trata-se de desenvolver a pesquisa com a participação da criança, não a respeito da criança. Primeiramente, é preciso conceber a criança como ser ativo, de interação, que pensa e reflete sobre o mundo que a cerca, e não como ser passivo, ou “menor”, por isso não sem voz (*infans, āntis*). A criança, ao contrário do que prega a ciência positivista, não é uma tábua rasa, uma página em branco. Ela está carregada de experiências, desejos, receios expressivos de como sentem e vivenciam a vida.

A metodologia da pesquisa com crianças se fundamenta no pressuposto de que é necessário tomá-la como ser de direito, respeitando sua voz e sua vez como partícipe da pesquisa. A valorização da voz da criança e de seus pensamentos, expressos em narrativas

(orais ou escritas) e suas múltiplas linguagens, é o princípio primordial da pesquisa **com** crianças e da pesquisa autobiográfica em educação. Nessas perspectivas, a criança é compreendida como ser histórico e cultural. E a infância, segundo Cruz (2008), é entendida como uma construção social que se transforma conforme o local, o tempo e a cultura. Essa é a concepção adotada aqui, subjacente aos princípios éticos e epistemológicos do referencial teórico de pesquisas com crianças e da pesquisa autobiográfica em educação.

Nesse sentido, promove-se o reconhecimento da criança como ator social ativo e criativo, que não só internaliza conhecimentos e práticas construídos socialmente, mas, participa dessa construção quando se apropria e se reinventa nesse processo. É um ser de relações e de interação, e dessa maneira, é percebida como sujeito e não como objeto da pesquisa. A criança, em uma interação dialógica com o adulto, e com outras crianças de seu contexto social, conta histórias que se traduzem em narrativas e evidenciam suas perspectivas, interesses, percepções e sua cultura infantil.

Para Passeggi (2014b, p. 135), “as narrativas das crianças nos permitem sinalizar que a reflexão estaria na base do processo de constituição da criança enquanto sujeito da experiência. Daí a importância de escutá-las e de observar como dão sentido às instituições que as acolhem na infância”. Ainda de acordo com Rocha e Passeggi (2012, p.111), a pesquisa autobiográfica traz princípios teóricos e metodológicos pertinentes à pesquisa com crianças, quando abre como possibilidades “[...] a da escuta sensível da criança, a do reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social e, sobretudo, na hipótese de que o ato de narrar as histórias por elas experienciadas é suscetível de promover o empoderamento de si”. De modo que, a pesquisa autobiográfica possibilita pensar com a criança, uma vez que a narrativa se desdobra em processos reflexivos e de resignificação das experiências, tanto para quem narra quanto para quem escuta.

Os pressupostos explicitados aqui demonstram como é relevante a perspectiva da pesquisa autobiográfica *com* criança para os estudos no campo educacional, proposta por Passeggi (2014b), como campo emergente na pesquisa em educação. A narrativa da criança contribui para identificar problemas estruturais, organizacionais, de aprendizagem e de políticas públicas em educação. Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa autobiográfica em educação se apresentam como pertinentes para os estudos e pesquisas que se propõem a essa perspectiva. Portanto, o enlaçamento da pesquisa autobiográfica em educação e da pesquisa com crianças, como sugere Passeggi (2014b), é contundente para a

pesquisa educacional que traz a criança para o centro das investigações como sujeitos ativos, críticos, criativos e reflexivos.

Rodas de conversa - uma proposta de recolha de dados para a pesquisa com crianças

A pesquisa utiliza como procedimento para recolha das narrativas das crianças a realização de rodas de conversa. As rodas de conversa, escolhidas como método de recolha de narrativas, propiciam um momento de interação natural e espontâneo, pois promovem situações de empatia entre as crianças e a pesquisadora, propiciando o desenvolvimento afetivo entre elas e a construção de vínculos. A configuração espacial da roda é a de um círculo em que todos se veem, por essa disposição de interação social, ela incita que a convivência e os diálogos se expressem de forma livre e horizontal. O sentar-se no chão juntos, crianças e pesquisadora, proporciona essa horizontalidade, sinônima de igualdade de posições. Nessa configuração, pesquisadora e crianças se tornam um grupo, o que proporciona as condições necessárias para que as crianças se percebam participantes ativas na pesquisa.

Contudo, conforme Warschauer (2004), a roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade e do envolvimento das pessoas. Por isso, é que o projeto nacional propõe como mediador da conversa na roda um pequeno alienígena imaginário, sob a forma de brinquedo, chamado Alien. É ele o principal interessado na conversa, pois ele vive em um planeta que não tem escolas. E o maior interesse do Alien é saber o que é uma escola. Dessa maneira, as rodas de conversa se apresentam também como um momento lúdico e imaginário, despertando a atenção e interesse das crianças pela atividade.

A escolha dessa metodologia segue o modelo de rodas de conversa utilizado no Projeto “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância?” (PASSEGGI, 2014a). Passeggi *et al* (2015) destacam que:

As rodas de conversa foram adotadas como abordagem por fazer parte da vida da criança. Elas têm como participantes as crianças, o pesquisador e um pequeno extraterrestre, chamado Alien, que vem de

um planeta muito distante para conhecer uma escola, pois no seu planeta não tem escolas. As rodas se organizam em três momentos: a *abertura* (momento da apresentação do Alien às crianças); a *conversa* (quando as crianças passam a interagir com o Alien e a pesquisadora); o *fechamento* (quando a pesquisadora anuncia o retorno do Alien ao seu planeta).

O procedimento das rodas de conversa privilegia a narrativa e o pensamento das crianças a partir do significado que dão aos fatos e à vida; prioriza o ambiente natural na constituição dos dados, em que o pesquisador assume o papel de observador participante e mobilizador durante o processo; apresenta maior preocupação com o processo do que com o resultado e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (PASSEGGI, 2014a).

A habilidade de narrar vai além de simplesmente contar histórias. Nela está inerente a noção de temporalidade (passado, presente e futuro), a história de suas vidas e a identidade própria de um grupo. A narrativa da criança é carregada das representações construídas e transmitidas em seu meio social e cultural. É importante atentar para esse aspecto, pois a criança expressa em suas narrativas aquilo que vivencia e da forma como ela se apropria e percebe essas vivências. Por isso, é importante considerar o que conta a criança e criar espaços para a construção de suas narrativas, seja em casa, na sala de aula ou em outros contextos de pesquisa.

Nesta pesquisa, foram realizadas 11 rodas de conversas com pequenos grupos de no mínimo duas e no máximo quatro crianças, na faixa etária de 06 a 12 anos de idade. As rodas de conversa, conduzidas, inicialmente, a partir de um roteiro visando tematizar a experiência escolar, foram registradas em vídeo e têm a duração de 14 a 20 minutos cada uma. Na conversa, as crianças discutiram sobre: *o que fazem na escola; de que gostam e não gostam na escola; como os pais participam de sua vida escolar; o que é preciso para ir à escola; como devem se comportar; por que e pra que vêm à escola*. Esses temas nos dão pistas para compreender como essas crianças se relacionam na escola e com a escola e o sentido que atribuem a ela. Dessa forma, é possível pensar sobre as experiências escolares vividas por essas crianças que podem ser reveladoras da existência ou ausência de motivações que as levam a construir um sentido para a escola.

O sentido da escola para as crianças que vivem num mundo rural

Elucidar o sentido da escola para as crianças que vivem num mundo rural se apresenta como o maior esforço dissertativo e argumentativo que fundamenta o estudo do objeto desta pesquisa: as experiências educativas de crianças da zona rural. Diferenciar sentido e significação é uma ação que exige a entrada no campo dos estudos da linguística, principalmente para quem se propõe a analisar e interpretar enunciados. Contudo, este texto não dará conta de tal conteúdo teórico, o que será aprofundado em outro momento. Pretende-se aqui, brevemente, justificar a preferência pelo uso da palavra sentido a significação. Para compreender a diferença entre sentido e significado, Pino (1993, p. 05), apoiando-se em Vygotsky e Bakhtin, diz que existe na distinção feita por esses teóricos um duplo referencial semântico nos processos de significação:

[...] um, formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da histórica social e cultural dos povos; o outro, formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo, evocada em cada ato discursivo. O primeiro, institucional, é relativamente fixo, não obstante sua natureza dinâmica; o segundo, ao contrário, extremamente dinâmico que se faz e se refaz nos processos discursivos.

Nessa compreensão, o sentido acende na experiência pessoal e social, narrada ou enunciada, de cada indivíduo. É importante frisar o caráter dinâmico do sentido, tendo em vista que varia conforme as condições de produção e de temporalidade. Pode-se dizer que o sentido se constrói no devir da vida e da formação, mudando conforme as experiências vão sendo vividas e ressignificadas. Portanto, o sentido carrega traços objetivos e, especialmente, subjetivos que vão se desenhando no contexto socioeconômico, escolar e cultural em que vivem as crianças.

A escola faz parte da vida da criança. Contudo, ela se apresenta como um mundo diferente daquele em que a criança é familiarizada, dos lugares onde aconteceram seus primeiros processos de socialização. A configuração em si da escola revela a existência de

uma organização social diferente daquela que é conhecida pela criança. A criança vive na escola novas experiências num espaço social que tem suas próprias regras, e que se aplicam a todos da mesma forma. A criança passa a aprender a conviver em um espaço social em comum com outras crianças. (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Conforme Delory-Momberger (2008, p. 114, grifos da autora), a escola traz para as crianças uma nova experiência “[...] naquilo que constitui sua razão social, a transmissão de saberes “comuns”, reconhecidos além de uma esfera familiar ou local, que são os saberes instituídos e objetivados de uma sociedade e de uma cultura”. A criança é introduzida na cultura escolar, integrando-se em um sistema que marcará seu processo de biografização e sua história de vida. Barroso (2015) chama a atenção para o fato de as crianças serem submetidas a um tipo de organização pedagógica do ensino coletivo, que influencia na produção de uma “cultura da homogeneidade” dentro da escola. Isso tira a flexibilidade do currículo, tornando impossível a introdução de mudanças que venham garantir o reconhecimento e valorização da diversidade presente na escola. Essa “cultura de homogeneidade” leva as crianças a adentrarem e absorverem uma cultura escolar distante de suas experiências de vida cotidiana fora da escola.

De maneira sintética, a escola se apresenta para as crianças como lugar de aprender: conteúdos teóricos, referentes aos conteúdos dos componentes curriculares; saberes práticos, referentes a procedimentos e normas próprios da “cultura escolar” e da “cultura de escola” (BARROSO, 2015); e saberes identitários, referentes a identidades geracional, estatutária, étnica e de gênero. Ao narrar sobre a escola, as crianças reproduzem a concepção de escola presente no lugar onde vivem, e que é bastante comum no meio rural: a escola é um lugar onde se estuda para crescer na vida. É a alternativa mais assertiva para se sair do incerto futuro na zona rural e das condições de vida precárias no campo. Assim, a escola só faz sentido para as crianças numa perspectiva de futuro fora da zona rural.

Portanto, apesar da adesão ao “mundo da escola”, a partir das aprendizagens postas pela “cultura escolar” e “cultura de escola”, a criança passa a viver e transitar na coexistência de dois “mundos”, que se apresentam como lugares de aprendizagens constitutivos e plenos de biografização. Entretanto, a ausência de elo e de diálogo entre esses dois mundos provoca uma separação abrupta entre o cotidiano escolar e o cotidiano de vida, fazendo com que muitas vezes a escola se torne pouco atrativa.

O que dizem as crianças sobre a escola

As narrativas construídas pelas crianças nas rodas de conversa discorreram em torno de temas gerais: *o que fazem na escola; de que gostam e não gostam na escola; como os pais participam de sua vida escolar; o que é preciso para ir à escola; como devem se comportar; por que e pra que vêm à escola*. Este texto traz para análise excertos, retirados das narrativas de cinco rodas de conversa, realizadas com crianças de 06 a 11 anos de idade, organizadas por temática que possibilitam conhecer o cotidiano vivido por essas crianças na escola rural: *o que fazem na escola, como os pais participam de sua vida escolar, o que é preciso para ir à escola e por que e para quê ir à escola*. Para as análises, considera-se a concepção minimalista de narrativa de Bertaux (2010), pois as crianças expressam em pequenos fragmentos, frases curtas e breves, suas experiências na escola. Além disso, adota-se a perspectiva de Passeggi *et al.* (2014) de que as narrativas vão sendo construídas coletivamente, onde a fala de uma criança vai complementando e ganhando sentido na fala de outra.

De maneira geral, e comparando aos resultados das pesquisas, publicadas em Passeggi *et al.* (2014), que buscaram ouvir as crianças sobre a escola, se concentrando em escolas no meio urbano, observa-se que o cotidiano na escola em meio rural narrado pelas crianças não se diferencia das escolas urbanas. Isso corrobora a concepção de “cultura escolar” de Barroso (2015), referenciada pela maneira como a escola, de maneira geral, se organiza para o desenvolvimento das práticas educativas. Além disso, se torna perceptível que a escola em meio rural se reproduz tal qual a escola em meio urbano, se tornando num “mundo” à parte do vivido no “mundo” rural.

As rodas de conversa foram iniciadas em torno do que as crianças **fazem na escola**. De maneira geral, disseram: “estudar”, “ler”, “escrever”, “pintar e desenhar”, “faz o alfabeto”, “brincar”, “aprender a contar”.

Contem pra o Alien como é a rotina de vocês aqui na escola. [pesquisadora]

Escrever. [Eduardo - 7 anos]

Ler (pausa), brincar também. [Carlos - 7 anos]

Faz desenhos. [Roberto - 6 anos]

Faz o alfabeto. [Eduardo - 7 anos]

Brinca. [Carlos - 7 anos]
Vocês já sabem ler? [pesquisadora]
Já! [todos respondem]
Todos? [pesquisadora]
Eu sei já! [Carlos - 7 anos]
E eu. [Eduardo - 7 anos]
Leem muito? [pesquisadora]
Leio o alfabeto. [Eduardo - 7 anos]
Leio tudo, bom. [Carlos - 7 anos]
(Roda de conversa - 01)

Além dessas atividades, algumas crianças relataram que fazem amigos na escola, que tem amigos na escola e que são legais porque os ajudam nas atividades de sala. O excerto da conversa sobre o cotidiano da escola narrado pelas crianças, destacado acima, explicita a escola como lugar de aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças autoras dessas narrativas cursam os ciclos iniciais do ensino fundamental, onde o desenvolvimento dessas habilidades é mais enfatizado durante as atividades. A aprendizagem da leitura e da escrita se apresenta como maior desafio e objetivo das crianças desse nível de ensino, se traduzindo no sentido mais imediato de ir à escola. No cotidiano narrado pelas crianças, percebemos ausência de apontamentos sobre atividades que dialoguem com a vida diária das comunidades rurais.

Quanto à participação da família na vida escolar, as crianças falam em suas narrativas de seus familiares como pessoas importantes para a aprendizagem, especialmente de suas mães e destacam as figuras de tios e tias que as ajudam e as acompanham nas atividades da escola. Elas confirmam os estudos de Lahire (1997), para quem as configurações familiares do sujeito são importantes para despertar o seu interesse e dar sentido aos seus estudos.

Ah, ta! Vocês levam tarefa pra casa?
[pesquisadora]
Sim, leva dever de casa. A professora
manda leitura, continha. [Kely – 7 anos]
De matemática. [Gui – 7 anos]
E vocês fazem sozinhos o dever de casa ou
tem alguém que ajude? [pesquisadora]

Eu faço sozinha, mas quando eu não sei,
minha mãe me ajuda. [Kely – 7 anos]
Eu também. [Gui – 7 anos]
Tem vez, quando eu não sei, minha mãe
ajuda. [Cadu – 7 anos]
(Roda de conversa - 02)

O que eles dizem da escola pra vocês?
[pesquisadora]

Diz que é bom. [Márcio – 9 anos]

Os pais de vocês gostam que vocês venham à escola? [pesquisadora]

Que é bom estudar pra quando crescer ir pra faculdade. [João – 9 anos]

Sim. [todos]

Ela diz que se eu parar de estudar não vou ter futuro. [Márcio – 9 anos]

O que eles dizem da escola?
[pesquisadora]

Que se parar de estudar, vai entrar no meio de violência. [João – 9 anos]

Meus pais me adulam pra eu vir. [Raul – 9 anos]

(Roda de conversa - 03)

Eu digo: Mãe, não quero ir pra escola não!

Ela diz: Vai sim! [Márcio – 9 anos]

No que diz respeito ao **que é preciso para ir à escola**, as crianças expressam em suas narrativas o que se pode interpretar como “regras sociais”, sendo muito presente em suas narrativas referências a um comportamento normativamente adequado. De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 114, grifos da autora):

Da primeira infância à adolescência, a experiência da escola evolui, toma forma (identificação, distanciamento, objetivação) e incorpora “objetos” (pessoas, comportamentos, saberes). No entanto, em todas as idades, ela representa uma *deslocalização* dos pertencimentos, das identidades, dos saberes de origem ou de proximidade, e a *integração* a um espaço *público* de regras sociais, comportamentos codificados e saberes objetivados.

Com isso, entende-se que quando as crianças dizem que para o Alien ir para escola, precisará “Estudar”, “Ler”, trazer caderno, lápis, borracha, livro, e ainda, “Ficar bem quietinho”, “Não dá trabalho”, “Prestar atenção”; elas expressam e reproduzem uma cultura escolar que se constitui por regras sociais, específica desse espaço social que é a escola.

Vocês acham que o Alien tem que fazer o que pra vir à escola? (silêncio) Heim, Maria? [pesquisadora]

Estudar. [Maria – 11 anos]

Escrever. [Vic – 9 anos]

Aprender a ler. [Nando – 11 anos]

E como ele tem que se comportar? [pesquisadora]

Bem. [Vic – 9 anos]

E o que é se comportar bem? [pesquisadora]

Ficar quieto. [Nando – 11 anos]

Então, ele tem que ficar quieto? E se ele quiser voar, ele pode? [pesquisadora]

Não. [Vic – 9 anos]

(Roda de conversa - 04)

É importante destacar na narrativa das crianças o quanto as regras de comportamento são consideradas importantes para os processos de aprendizagem na escola. Na escola se deve ficar quieto e comportado. Para a criança, sua liberdade é podada. Observa-se ainda que as crianças não fazem nenhuma referência a aprendizagens relacionadas à utilidade da escola para sua vida na comunidade, além da de estudar para ter um trabalho.

Sobre **por que/prá que vêm à escola**, as crianças atribuem dois sentidos principais à escola. O primeiro está relacionado ao seu presente e às atividades que nela desenvolvem. Eles admitem que vêm à escola “Pra estudar!” “Pra aprender a ler!” “Pra tirar nota boa!”. O segundo concerne à função da escola em suas vidas e a razão do que nela eles fazem: “Pra quando ficar grande, arranjar um emprego!” “Pra ser um doutor!” “Pra ser um professor!” “Pra se formar professora!”. Nos dois casos, observa-se que a criança da zona rural reproduz o que ouve em seu meio social, escolar e cultural. É pra isso que serve a escola.

Mas, pra que é mesmo que a gente estuda tanto? [pesquisadora]

Vocês querem ser o que quando crescerem? [pesquisadora]

Pra ser alguém na vida. [Vic – 9 anos]

Quero ser jogador. [Vic – 9 anos]

Pra ser professora. [Maria – 11 anos]

E você, Nando? [pesquisadora]

Um doutor. [Nando – 11 anos]

Um doutor de quê? [pesquisadora]

Arrancar dente. [Nando – 11 anos]

Maria, professora de que? [pesquisadora]

Matemática. [Maria – 11 anos]

(Roda de conversa - 04)

Vocês vêm pra escola, faz tudo isso que
vocês falaram, estudam, aprendem a ler, a
contar, a escrever, pra quê mesmo?
[pesquisadora]

Pra aprender. [Laís – 8 anos]

Pra aprender pra o futuro. [Vivi – 8 anos]

Pra aprender a dividir as coisas. [Laís – 8
anos]

Pra fazer novos amigos. [Vivi – 8 anos]

O que seria esse futuro? [pesquisadora]

Pra quando a gente ficar maior, a gente
aprender as coisas. [Laís – 8 anos]

Trabalhar. [Vivi – 8 anos]

Ganhar bolsa. [Helô – 8 anos]

Fazer faculdade. [Vivi – 8 anos]

Se formar. [Helô – 8 anos]

(Roda de conversa - 05)

Segundo Delory-Momberger (2008), “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”. Ressalta-se ainda que a “utilidade” da escola se apresenta para as crianças como algo à parte de sua vida na zona rural, o que reforça a coexistência de dois “mundos” dentro da escola: o mundo de vida da criança e o mundo da escola. A escola se apresenta como alternativa que proporcionará mudança de vida no futuro. Em se tratando de processos biográficos, a escola se traduz em projetos de vida exitosos para o futuro.

Em síntese, o que as crianças da zona rural contam sobre a escola revela o cotidiano de suas relações com esse espaço educacional, que dependendo da qualidade da relação, pode propulsionar, sejam experiências que desencadearão aprendizagens significativas, sejam experiências de rejeição a tudo que se relaciona à escola. Daí a importância de a escola se reinventar para participar de forma mais imediata do cotidiano da comunidade, de modo a se tornar um agente mobilizador e animador na promoção do desenvolvimento sócio cultural da zona rural mediante a valorização de experiências mais enraizadas no seu meio social.

A escola rural e seu papel na vida das crianças e da comunidade rural

A escola rural, para fazer sentido para os que nela estudam, precisa considerar a cultura local e apresentar utilidade prática dos conteúdos estudados. Trindade e Werle (2012, p. 34) afirmam que a falta de valorização da cultura local e de utilidade prática dos conteúdos pedagógicos contribuem “[...] para o quadro alarmante que através dos anos tem caracterizado a educação rural: evasão, repetência, baixo aproveitamento no Ensino Fundamental.” Assim, os sentidos construídos em torno dessa escola são os maiores propulsores e motivadores da vontade de aprender.

A instituição escolar, por mais pequena que seja, tem uma dimensão política local muito forte. Nesse sentido, a escola pode desempenhar um papel de produção social que

desencadeie a promoção da comunidade em que está inserida. Para isso, conforme Amiguiño (2008), ela deve ser considerada para além de “uma simples instituição de ensino, para ser olhada como um importante polo local de promoção das comunidades”. É, portanto, necessário tornar explícito o significado que a escola pode ter para uma população, por menor que ela seja. O significado aparece quando a escola se propõe a dialogar com a cultura e vivências locais. De acordo com Amiguiño (2008, p. 26), “O seu potencial de inovação e de transformação educativa e social é grandemente determinado pela forma como a escola valoriza a condição dos alunos, encarando-os como a comunidade dentro da escola, representando o primeiro elo da ligação com o exterior.”.

Com isso, a escola rural pode contribuir para reinventar práticas pedagógicas e educativas que promovam a construção de sentido para o trabalho escolar. A escola em meio rural reinventada, não servirá apenas como alternativa futura ao trabalho rural e a vida no campo, mas será protagonista na mobilização e motivação de sentidos no processo de produção de saberes pelas crianças.

Considerações finais

A partir das análises das narrativas das crianças sobre suas experiências educativas na escola, constata-se a presença de dois pontos primordiais: a visão conservadora de escola e da educação, quando explicitam um cotidiano escolar que não dialoga com a realidade rural; e a percepção da escola como alternativa de mudança de vida no futuro. Essas duas imagens da escola estimulam a reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem; ausência de motivações para estudar e o estigma de crianças “fraquinhas”, no que concerne aos processos de aprendizagem, das escolas rurais.

Na ausência de políticas que priorizem as ruralidades em suas especificidades, o modelo urbanizado de vida e de escola é inserido no rural sem considerar esse meio, com sua cultura e com seus problemas educacionais, de atraso e de desenvolvimento, inclusive, com especificidade de práticas pedagógicas necessárias para o trabalho escolar com turmas multisseriada tão presentes no contexto das escolas rurais.

Destarte, conclui-se que o sentido atribuído pelas crianças à escola se apresenta na perspectiva de lhes propiciar um futuro melhor nela esperado, aos processos de socialização e relação entre pares (crianças de mesma faixa etária). Para essas crianças de 06 a 12 anos de idade o aprender a ler e a escrever e assim como a se situar dentro das regras e normas postas pela organização escolar se sobressaem sobre todas as experiências de aprendizagem vivenciada na escola. É esse processo de enculturação que elas experienciam no universo da escola que se torna marcante em suas narrativas.

Referências

AMIGUINHO, A. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In: **Princípios gerais da administração escolar**. Unesp/UNIVESP - 1ª edição 2012. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 01 de maio. 2015.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**. A pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Cavalcante e Denise Lavallée e Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época – v. 70).

MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais**: Ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PASSEGGI, M. da C. **Projeto de pesquisa**: Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância (MICT-CNPq|EditalUniversal-14/2014, processo nº 462119/2014-9). In: PASSEGGI, M. da C. *et. al.* Gupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representação e Subjetividades. Natal: UFRN, 2014a.

_____. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MINOT, A. C.; SAMPAIO, C. S.; PASSEGGI, M. da C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014b. (Modos de viver, narrar e guardar – v. 4).

PASSEGGI, M. da C. *et. al.* **O uso de narrativas autobiográficas na pesquisa qualitativa em educação**. 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Atas CIAIQ 2015, Aracajú - SE, 2015.

PASSEGGI, M. da C. *et. al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan. abril. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644411345>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abril. 1993.

ROCHA, S. M. da; PASSEGGI, M. da C. Inclusão escolar pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências educativas no hospital. In: SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SOUZA, E. C. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: _____. **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

TRINADADE, L. M.; WERLE, F. O. C. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In: SOUZA, E. C. **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, B. (Org.). **Psicopedagogia**: as contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004.