

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CURSO DE PEDAGOGIA

INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: VOZES DE CRIANÇAS

SOBRE A ESCOLA

RAQUEL ALINE NASCIMENTO VASCONCELLOS

Rio de Janeiro

2015.2

RAQUEL ALINE NASCIMENTO VASCONCELLOS

**INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: VOZES DE CRIANÇAS
SOBRE A ESCOLA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção de grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Cristiana Carneiro

Rio de Janeiro

2015.2

Dedico esta monografia a todas as crianças
que desejam que as suas vozes sejam ouvidas.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por dar-me a oportunidade de ingressar nessa jornada e concretizar o sonho da conclusão da minha graduação, apesar de todas as dificuldades percorridas no caminho.

Ao meu marido por seu apoio, paciência e compreensão.

Aos meus irmão pelo apoio e incentivo.

Aos meus pais, por me oferecerem amor, carinho e educação que fizeram toda a diferença na construção de quem eu sou hoje.

À minha orientadora Dr. Cristiana Carneiro por sua parceria, dedicação, carinho e compreensão durante todo o trabalho.

As professoras da comissão examinadora: Dra. Elaine Constant Pereira de Souza e Dra. Ana Pires do Prado , que aceitaram prontamente o convite para fazerem parte da banca avaliadora. Obrigada pelo empenho na leitura e avaliação deste trabalho.

*Somente quem escuta paciente e
criticamente o outro, fala com ele, mesmo
que, em certas condições, precise falar a ele.*

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é abordar o tema infância, juventude e escolaridade. O objetivo geral é analisar os seus sentimentos relativos a escola através de depoimentos onde eles são capazes de descrever suas experiências e também queixas relativas ao ambiente de aprendizagem. A partir desses depoimentos, foi identificado o desenvolvimento de um significado negativo para as instituições escolares. Assim, seguido uma literatura sobre o conceito de infância hoje, a dimensão histórica e cultural também foram abordadas a fim de observar as influências da globalização na educação no século XXI. Finalmente, aqui será apresentada a análise dos testemunhos de jovens e crianças transcritos na pesquisa “Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação”, buscando na análise do discurso de ambas as crianças e jovens, as suas mais comuns reclamações sobre o processo de escolarização. A partir destas análises, conclui-se que a maior parte das causas das queixas estão relacionados com a sensação do que pode ser considerado prazeroso e seus questionamentos sobre o propósito do esforço que é necessário no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Infância-Criança-Educação-Escola

ABSTRACT

The purpose of this research is to address the theme childhood, youth and schooling. The general goal is to analyze their feelings concerning school thorough testimonies where they are able to describe their experiences and also complaints regarding learning environment. From these testimonies, it was identified the development of a negative meaning for school institutions. Hence, following a literature on the concept of childhood today, the historical and cultural dimension were also addressed in order to observe the influences of globalization in education in the XXI century. Finally, here will be presented the analyses of the young and kid's testimonies transcribed under the research "Childhood, youth and complaints in education: studies of cases in psychoanalysis and education," seeking in the discourse analysis of both children and youth, their most common complaints about the schooling process. From these analyses, it was concluded that most of the causes of complaints are related to the feeling on what can be considered peasant and their questioning about the purpose of the effort that is required in the learning process.

Keywords: Childhood-Child-Education-School

SUMÁRIO

Introdução	09
1.A construção do sentimento de infância	11
1.1 Vida escolástica e colégio : o surgimento da escola	17
2. Infância hoje	24
2.1 A criança como sujeito de direitos	24
2.2 A criança consumidora e produtora de cultura	27
2.3 Escola hoje	30
3 O olhar das crianças sobre a escola	36
3.1 Sobre a pesquisa	38
3.2 As vozes das crianças e jovens	40
3.3 Esforço e prazer: conciliáveis?	49
Considerações finais	51
Referências Bibliográficas	53

Introdução

A relação da criança com a escola é uma relação vivida no cotidiano escolar, essa relação é permeada, por vezes, por insatisfações das crianças. Nos espaços escolares onde estive estagiando, ou até mesmo trabalhando, ouvi falas de crianças como: “ a escola é chata”, “eu odeio a escola”, “ eu não gosto de estudar” e por ser algo que vem impactando o processo de escolarização dessas crianças, considero de suma importância entender : porque as crianças e jovens tem demonstrado tanta insatisfação no seu processo de ensino-aprendizagem ?

O interesse pelo tema surgiu em meus estágios remunerados e no estágio obrigatório das séries iniciais, onde ouvi crianças falarem que “ a escola é chata” , que “odeiam a escola” e que “não gostam de estudar”, e por ser algo que vem acontecendo no cotidiano escolar, que será o meu ambiente de trabalho e o espaço onde as crianças passam uma boa parte de sua vida, este estudo se faz de suma importância pois busca ouvir esses alunos e suas queixas e verificar se existem relações entre elas. Com esse estudo busco entender o motivo dessas falas para que assim, nós educadores possamos buscar melhorias e mudanças no espaço escolar para as insatisfações dessas crianças, tornando assim o processo de ensino-aprendizagem mais enriquecedor, interessante e satisfatório.

O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica em uma abordagem qualitativa sobre a sobre a infância e o espaço escolar no decorrer do tempo para um melhor aprofundamento teórico sobre o assunto. Em seguida a partir de dados primários extraídos da fala transcrita de cinco crianças/adolescentes, da pesquisa “Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação” busco uma análise as falas das crianças e adolescentes onde apareceram diretamente suas queixas sobre o seu processo de escolarização, tendo como objetivo analisar: Como estes sujeitos descrevem e falam da escola ? Como descrevem seu mal-estar na escolarização ?

A estrutura desta monografia está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo faço um breve histórico da construção do sentimento de infância, buscando analisar criticamente o conceito de infância e sua construção histórico e social. Em seguida apresento uma breve síntese histórica do surgimento dos colégios, enquanto um espaço de iniciação social e passagem da infância para a fase adulta.

O segundo capítulo tem como proposta uma breve reflexão acerca da infância contemporânea que passa a ver a criança enquanto sujeito de direitos, mas que ainda é vista

como uma fase de incompletude que só é alcançada ao se chegar à idade adulta. O capítulo aborda também a visão que temos hoje da criança enquanto consumidora e produtora de cultura. Em seguida é feita uma análise de como é a escola de hoje, partindo da obrigatoriedade escolar, analisando como as mudanças na escola desde a sua obrigatoriedade escolar e o conceito de infância hoje impactam no processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro e último capítulo traz a análise do campo buscando identificar, nas falas dos sujeitos, o que gerava o mal estar na escolarização e, a partir dos discursos destas crianças/jovens, compreender suas relações com o espaço escolar, inferindo o que provocava incômodos.

Por fim, a partir da análise das falas dessas crianças e jovens, conclui-se que as causas do mal-estar na escolarização tem uma relação direta entre a discussão sobre o que pode ser considerado como prazer e o questionamento do sentido e da finalidade do esforço que é exigido no processo de ensino-aprendizagem.

Minha expectativa é que este trabalho sirva de base para uma reflexão sobre a relação da criança como a escola e especialmente, sobre a importância de ouvir as vozes dessas crianças e jovens buscando um processo de escolarização rico e significativo.

CAPÍTULO I

A construção do sentimento de infância

Ao falarmos da infância, faz-se de suma importância retomarmos a raiz etimológica da palavra, para assim, compreendermos como sua definição influenciou a visão de infância dos séculos passados. Infância vem do latim *infante*, que significa aquele que não sabe falar. Na Idade Média a palavra infância mantinha um significado similar ao de sua origem, pois este era aplicado para definir a faixa etária de crianças de até 7 anos de idade, considerando que só se saía da infância quando as crianças começavam a entender e fazer o que os adultos faziam (Cezar et al, 2007,p.7). Ainda hoje, é nessa idade que elas estão em processo de alfabetização e os primeiros anos de vida, ao longo da história individual, ainda continuam sendo entendidos como o momento em que a criança ainda não é produtora de cultura, justamente pela ausência da sua linguagem (Gouvêa, 2011, p.548).

Com o passar dos séculos, o conceito de infância foi sendo modificado. Hoje a criança é vista como sujeito de direitos onde o cuidado, a proteção e a educação são fatores primordiais para a construção desse sujeito e para a garantia dos seus direitos. Mas esse conceito é relativamente recente em nossa história. Por isso, para entender a infância de hoje, é importante fazermos um mergulho no passado para pensarmos como esse sentimento de infância foi sendo construído ao longo dos séculos passados.

Será que o sentimento de infância, que vê a criança como o ser que ainda não sabe falar nem entender e fazer o que os adultos fazem, influenciou ou ainda influencia a visão que temos da infância hoje? Será que continuamos a tratá-las como adultos em miniaturas ou, de forma totalmente oposta, como incapazes de se defenderem, imaturas e um mero depósito de ensinamentos dos adultos que são os únicos capazes de moldá-las e prepará-las para o futuro?

Para o início da reflexão sobre a infância hoje e de suas especificidades, faz-se de suma importância voltarmos alguns séculos onde a infância ainda não era reconhecida como tal, em um momento onde o sentimento de infância ainda não tinha sido construído. Ariès (1986) analisa a infância com base em pinturas e escritos do século XI até o século XVIII e durante sua análise percebe que entre os séculos XI-XII as crianças eram retratadas como adultos em miniatura, como pequenos homenzinhos, ou seja, elas eram pintadas como adultos, mas em tamanho reduzido. Em algumas dessas pinturas o autor percebe inclusive

que, nessas crianças, a musculatura adulta era mantida, tendo apenas o seu tamanho reduzido, retratado em menor proporção, para representar a criança. O que se percebe é que não se levava em consideração as diferenças físicas entre a criança e o adulto, e não somente a diferença física não era levada em consideração, pois tão somente a criança deixasse de depender dos adultos ela já era inserida no seu mundo recebendo tratamento de igual para igual, tendo inclusive contato com situações que hoje seriam consideradas “impróprias” para crianças de sua idade. As crianças viviam inseridas no mundo dos adultos, pois já eram consideradas como tal: “Vestiam-se como eles, faziam os mesmos trabalhos e ingressavam na comunidade sexual dos adultos quando tinham idade inferior à dos garotos e garotas de hoje” (Nascimento et al, 2008,p.9).

Isso ocorria, pois, segundo Ariès (1986):

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (p.156)

A infância tinha forte ligação com a ideia de dependência, só ao sair da dependência, que se considerava que se saía da “infância”.

Só ultrapassava esta fase da vida quem saísse da dependência, ou pelo menos dos graus mais baixos de dependência, e a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje. Pode-se perceber, portanto, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto porquê, não havia lugar para as crianças nesta sociedade. Fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Foi, então, a partir das idéias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. (Nascimento et al ,2008,p.5)

Já no século XIV, as imagens do menino Jesus, davam a ideia de uma infância tenra e encantadora.

Sob o ponto de vista restrito das imagens católicas, as crianças eram vistas como representação viva do menino-Jesus, presença significativa na simbologia das igrejas, nos quadros religiosos e na produção pictórica da época. A criança era então apresentada com características suaves, onde a inocência, a afabilidade e a doçura eram acentuadas. (Schueler, 2000, p.30)

As pinturas religiosas relacionadas ao nascimento e infância de Jesus, a partir do século XIV, já davam indícios de uma progressiva construção do sentimento de infância:

No grupo formado por Jesus e sua mãe, o artista sublinharia os aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância; a criança procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acaricia-la; a criança brincando com os brinquedos tradicionais da infância, com um pássaro amarrado ou uma fruta; a criança comendo seu mingau; a criança sendo enrolada em seus cueiros. (Ariès,1986,p.54)

As pinturas religiosas do século XIV passaram a mostrar a realidade da vida do cotidiano da Idade Média. Essas pinturas retratavam as brincadeiras da infância de Jesus, Maria em seus momentos de estudo, Sant’Ana durante os seus cuidados com Maria, ainda recém-nascida (Ariès,1986).

O que essas pinturas também nos mostram era como desde cedo as crianças eram inseridas no mundo dos adultos, fazendo parte das atividades do seu cotidiano, sendo totalmente o oposto do que fazemos em nossa atualidade, onde achamos que as crianças não podem fazer parte das nossas conversas e atividades, pois “isso não é assunto para criança”. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, passaram-se a questionar os jogos, a analisar se todos os jogos deveriam ser partilhados entre adultos e crianças, passando a proibir alguns jogos para as crianças, buscando preservar sua moralidade e educação. Ou seja, as crianças da Idade Moderna jogavam os mesmos jogos de cartas, de dinheiro e de azar que os adultos, e os adultos participavam dos mesmos jogos e brincadeiras das crianças como cabra-cega, esconde-esconde ou pique-pega. As crianças participavam com lugares de destaque, das festas sazonais, assim como os adultos. Como já dito anteriormente, o mundo das crianças se misturava ao mundo dos adultos.

A infância era vista como um momento de fragilidade, onde se a criança saísse viva dessa fase, já era por hora um grande ganho:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. (Ariès,1986,p.56)

Em um momento onde existiam altos índices de mortalidade, não se sofria ao perder um filho ainda pequeno, considerava-se que não era um fator importante essa perda, pois acontecia com muita frequência. As pessoas já eram “acostumadas” com as mortes das crianças. O pensamento transmitido naquela época era que se um dos filhos morresse, era só ter outro.

No Brasil da Era Colonial (séculos XVI-XIX), as crianças também não eram vistas de forma diferente. Segundo Castro (2013), as crianças abastadas, pobres ou órfãs eram as primeiras a terem suas vidas descartadas em caso de naufrágio das embarcações portuguesas que vinham para o Brasil, pois as crianças não eram vistas como um parente querido que se perdia e sim como mais um anjo que estava indo para o céu. Nesses casos, apenas as crianças da nobreza tinham privilégios e prioridades enquanto para as crianças filhas de escravos, desde os 6 anos de idade, o que lhes restava era ser força de trabalho, deixando de ser considerada criança e sendo considerada escravo. A criança passava a servir ao seu senhor e não mais a sua mãe.

A idade de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. Dos seis aos doze anos, ela aparece desempenhando pequenas tarefas e depois dos doze anos, meninos e meninas eram vistos como adultos no que se refere ao trabalho e à sexualidade. A vara de marmelo e a palmatória se incumbiam de transformar o antigo “anjinho” numa miniatura de adulto precoce. (Rodrigues, 2009, p.13)

A partir do século XV surgiram duas novas formas de representação da infância: os retratos e o *putto* (Ariès, 1986). O retratos surgem nos séculos XV e XVI, buscando representar a criança de forma real, mostrando como ela era em um certo momento de sua vida. A criança estava saindo do anonimato e passando a ter seus traços fixados em obras que mostrariam uma criança que poderia sobreviver ou não, buscando conservar sua lembrança e passando a ser vista para além de uma perda inevitável.

O *putto* surge no fim do século XVI como a representação da criança nua nas pinturas e folhagens das tapeçarias. O *putto* foi representado inclusive em pinturas religiosas. O menino Jesus foi retratado nu, como um *putto*, em pinturas do século XVI.

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. (Ariès, 1986, p.65)

As cenas da infância passaram a ter sua importância no século XVII, mostrando ações do seu cotidiano como atividades escolares, brincadeiras, retomando a iconografia religiosa dos séculos XIV e XV. Para Ariès (1986) :

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os

sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (p.65)

Nos séculos XVI e XVII, os pais passam a ter interesse pelos jargões da primeira infância, e a achar graça na particularidade da fala infantil de uma criança que ainda está em processo de domínio da fala.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de "paparicação". Originariamente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças - mães ou amas. (Ariès,1986,p.158)

A construção do sentimento de infância foi caracterizado também pela diferenciação das roupas das crianças em relação às roupas dos adultos. As crianças eram inseridas no mundo dos adultos, desde que deixavam de depender deles minimamente, por serem consideradas adultos em miniatura, sem diferenciações e restrições e por isso sua vestimenta não era diferente. Como já dito, somente no final do século XVI, que se passou a pensar na adoção de trajes peculiares à infância, marcando um importante momento na formação do sentimento de infância, que foi o de diferenciar as crianças dos adultos e separá-los com alguma diferenciação.

No final do século XVI, as crianças passaram a ter trajes particulares, mas inicialmente as roupas dos meninos e das meninas eram similares ficando impossível de distinguir-se um menino de uma menina antes dos quatro ou cinco anos, pois ambos usavam vestidos com golas e saias.

É curioso notar também que a preocupação em distinguir a criança se tenha limitado principalmente aos meninos: as meninas só foram distinguidas pelas mangas falsas abandonadas no século XVIII, como se a infância separasse menos as meninas dos adultos do que os meninos. A indicação fornecida pelo traje confirma os outros testemunhos da história dos costumes: os meninos foram as primeiras crianças especializadas. (Ariès,1986,p.78-79)

No século XVII, a infância passa a ser vista de uma forma diferente, sendo separada em dois aspectos: o da inocência, que precisa ser conservada e da fraqueza que precisa ser suprimida. A infância passou a ser vista com interesses psicológicos e preocupação moral.

O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada - quando não aprovada - entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. (Ariès,1986,p.146)

O século XVII marca uma maior preocupação dos pais com a vida de seus filhos, que se preocupam e cuidam de seus filhos, diminuindo o índice de mortalidade e sofrendo quando a perda é inevitável. Surge também uma preocupação com a saúde e higiene. A criança torna-se o centro da família, recebendo atenção, “paparicação” e cuidados especiais.

Já no Brasil é apenas no século XIX que a infância passa a ser vista com outros olhos. Com as transformações políticas e econômicas devido à expansão do mercado cafeeiro e a crescente urbanização, o Estado Moderno passa a considerar que é papel da família o cuidado da sua prole, que antes era deixada aos cuidados da *mãe preta*. O discurso médico, com a criação de uma nova especialidade médica, a puericultura, voltada para as relações materno-infantis, surge com a preocupação da preservação dessa família, buscando diminuir os altos índices de mortalidade durante o parto, criando manuais sobre gravidez e parto que buscavam ensinar a arte da procriação de filhos saudáveis (Castro, 2013). O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro é fundado em 1899 e em 1919 é fundado o Departamento da Criança no Brasil voltados para o cuidado da infância e o aleitamento materno que antes ficava aos cuidados das escravas, agora torna-se responsabilidade da mãe, que passou a ter a função de cuidar dos seus próprios filhos.

Às mulheres coube o papel de mediação entre a criança e o Estado: como nutriz e cuidadora da criança, segundo normas científicas, ela articulou os ideais de maternidade e feminilidade à ordem política. Às crianças coube o lugar de encarnar a promessa de um porvir melhor deslizando as relações materno-filiais em direção ao seu significado de cidadania. Crescer e assumir um lugar de adulto significou não apenas cumprir o destino individual herdado da espécie, mas, também, se tornou a obrigação moral de responder às interpelações da ordem social que naquele momento determina uma função específica para as crianças. Nelas se depositaram as esperanças do porvir, como também a possibilidade grandiosa do progresso e da evolução da sociedade. (Castro, 2013, p.45)

Com este breve histórico, foi possível perceber como o sentimento de infância foi sendo construído ao longo dos séculos. A infância que antes não era reconhecida como tal, foi analisada por Ariès entre os séculos XI-XII, onde as crianças eram retratadas como pequenos adultos. O único fator que diferenciava esses protagonistas, ou seja, os adultos das crianças, nas pinturas era o tamanho reduzido. As crianças não eram vistas como pessoas diferentes dos adultos, por isso estavam sempre cercadas por eles, vivendo no mundo dos adultos, sem distinção de faixa etária. Assim que as crianças deixavam de depender minimamente dos adultos elas já eram tratadas de igual para igual.

Apenas a partir do século XVI, que a infância passa a ser vista de outra forma. Os pais começam a sentir a perda dos seus filhos, que antes era vista como algo comum, pensando-se que em caso de perda de um filho, era só ter outro. O interesse pelos jargões dos filhos, construindo o sentimento de “paparicação” , levam os pais a terem interesse pelas especificidades da fala infantil e uma maior preocupação com a saúde e higiene da prole. Os pais passam a buscar a formação moral das crianças e o afastamento do mundo dos adultos, as escolas e os colégios, que antes eram espaços reservados aos membros da igreja, passam a ser esse espaço capaz de isolar as crianças da sociedade adulta, oferecendo formação intelectual e adestramento por meio de rígidas disciplinas (Ariès,1986).

Por isso antes de refletirmos sobre a infância e a escola de hoje é importante pensarmos na vida escolástica do passado para buscarmos se ela influencia a visão que temos do espaço escolar hoje. Será que ainda aprisionamos as crianças na escola tratando esse espaço apenas como um depósito de pessoas? Será que ainda achamos que o espaço do brincar deve ser fora da sala de aula e que a brincadeira poderia atrapalhar a ordem e a disciplina em sala de aula ? Esse e outros fatores são importantes para o início desse estudo.

1.1 Vida escolástica e colégio : o surgimento da escola

A vida escolástica¹marca também um novo sentimento de infância. A escola que antes era reservada a um pequeno número de clérigos sem diferenciação de idades, se torna, nos tempos modernos, um espaço de isolamento e formação moral e intelectual das crianças, buscando adestrá-las com disciplinas rígidas e separá-las do mundo dos adultos (Ariès,1986).

No século XIII, os colégios eram apenas espaços reservados para a moradia de estudantes pobres. Já a partir do século XV, esses espaços tornaram-se institutos de ensino, onde uma população numerosa passou a ser ensinada no local, sendo submetida a um autoritarismo hierárquico. Segundo Ariès (1986):

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.(p.170)

¹ A raiz etimológica da palavra escolástica vem do latim *scholasticus*, que advém do grego *σχολαστικός*, significando “pertencente à escola” (Sousa & Fino, 2014).

Na idade medieval, raramente se achavam nos documentos a precisão da idade dos alunos. Pois o que importava era o conteúdo a ser ensinado e não a idade dos aprendizes, por isso adultos e crianças se misturavam nos mesmos espaços de aprendizagem.

O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do Ancien Régime. O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos. (Ariès,1986,p.171)

Antes do século XV, o estudante não estava submetido a uma autoridade disciplinar extracorporativa, a uma hierarquia escolar (Ariès,1986). Ou morava perto da sua escola com sua própria família, ou morava com outra família, sendo feito um contrato de aprendizagem onde o aluno deveria frequentar uma escola, sendo esta, sempre latina. Os estudantes mais novos, por vezes, também seguiam um menino mais velho, compartilhando sua vida, suas alegrias e tristezas, sendo explorados e surrados por eles, o que era algo comum, visto que formava a moral da criança. No fim da Idade Média, essa forma de camaradagem, passou a ser vista de forma negativa, como uma forma de desordem e anarquia. A juventude escolar passou a ser organizada com princípios de disciplina baseados no comando e hierarquia autoritária.

Sua missão não consistia apenas em transmitir, como mais velhos diante de companheiros mais jovens, os elementos de um conhecimento; eles deviam, além disso, e em primeiro lugar, formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir. (Ariès,1986,p.179)

No início do século XV, os alunos eram separados em grupos de mesma capacidade tendo a orientação de um mesmo mestre, num único local. Ao longo do século XV, a divisão passou a ser de um professor especial para cada um desses grupos, que eram mantidos num local comum. Por fim, surgiram as salas especiais onde os alunos e os professores foram isolados, colocados à parte do contexto. Essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna da classe escolar.

Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. No início, o senso comum aceitava sem dificuldade a mistura das idades. Chegou um momento em que surgiu uma

repugnancia nesse sentido, de início em favor das crianças menores.
(Ariès,1986,p.170)

No século XV, surge a ideia de salvar as almas das crianças, corrigindo e punindo-as, quando necessário. As crianças eram vistas como seres fracos e cabia aos mestres a formação moral dessas crianças. A disciplina cada vez mais rigorosa, por meio da vigilância constante, da delação e dos amplos castigos corporais buscava fortalecer as crianças e formá-las moralmente.

Toda a população escolar era submetida ao chicote, independente de ser adolescente ou criança, afastando o adolescente do mundo dos adultos e igualando-os às crianças com um castigo físico humilhante, o castigo da plebe. A preocupação de humilhar a infância e distingui-la, para assim melhorá-la, tornou-se uma nova atitude diante da infância.

No século XVII, a forma de disciplinamento escolar por meio de humilhações e castigos físicos deixou de existir, surgindo um novo sentimento de infância que considerava que deveríamos despertar nas crianças o sentido de dignidade e responsabilidade dos adultos, passando-se a entender que a preparação para a vida adulta seria feita por meio de uma formação em etapas que cuidasse da criança. As crianças passaram a ser separadas por faixa etária de 5 a 7 anos e de 10 a 11 anos, tanto nos colégios quanto nas pequenas escolas. Já no século XVIII as crianças ricas foram separadas das crianças pobres. A escola passa a separar as crianças por idades e por classe social. A infância foi prolongada para além dos primeiros anos de vida da criança, surgindo uma etapa intermediária: a etapa da escola, do colégio. As classes de idade em nossa sociedade são organizadas em torno de instituições (Ariès, 1986).

Antes de continuarmos o estudo sobre vida escolástica, é importante explicar a diferença entre os colégios, as escolas e as pequenas escolas. Segundo Hébrard (2007), os colégios eram os internatos das universidades das grandes cidades da Europa entre o final do século XII e início do século XIV. Esses espaços serviam de pensão para os alunos pobres e bolsistas viverem de acordo com as regras da comunidade religiosa. É importante resaltar que as faculdades eram frequentadas por jovens a partir dos treze e quatorze anos e que nesses espaços os alunos frequentavam as faculdades de artes, onde aprendiam a ler e escrever na língua culta da época, o latim. Os colégios rapidamente tornaram-se espaços de estudo e na Renascença passaram a ser até mesmo concorrentes das Universidades, pois seu ensino era tão bem estruturado quanto o dela, tendo apenas como diferença, que as Universidades eram habilitadas a colação de grau (liberação de diplomas).

O século XVI foi fortemente marcado também pela educação católica. Uma das mais poderosas organizações educacionais deste século foi a *Compania de Jesus*, criada por Inácio de Loyola e tendo inclusive o reconhecimento do Papa em 1540. A Ordem dos jesuítas é digna de destaque, pois inicialmente não era usada para fins educacionais, e sim de confissão, pregação e catequização passou a educar nos colégios, tendo como base a *Ratio Studiorum*, que foi aprovada em 1599 (Luzuriaga, 1987). Essas instituições se dividiam da seguinte forma:

Os colégios se dividem em geral em duas partes; uma de estudos inferiores, equivalentes à educação secundária, outra de superiores, de caráter teológico e universitário. Aqueles compreendem cinco ou seis anos de estudos, para os adolescentes; estes, três, principalmente para os membros da Ordem que se dedicam ao magistério. (Luzuriaga, 1987, p.119)

Segundo Monroe (1988), as escolas da Ordem dos jesuítas, foram as instituições educativas de maior triunfo durante 200 anos, tendo educado muito dos líderes europeus durante o período de sua existência. Sua educação não era uma educação diferenciada da educação da época, oferecendo as mesmas matérias e buscando os mesmos objetivos que qualquer outra instituição de ensino.

Já sobre as escolas, Hébrard (2007) diz:

A escola em sua concepção moderna nasce, com efeito, logo após o Concílio de Trento (1545-1553), a fim de permitir a todos os cristãos, mesmo os mais pobres, mesmo as mulheres, conhecer esta “ciência da salvação”, sem a qual ninguém poderia ser salvo. (p.14)

A escola do século XV e dos próximos dois ou três séculos era o espaço de aprendizagem da leitura do catecismo. É importante ressaltar que no Antigo Regime, a alfabetização era feita, em sua maioria, apenas pela memorização por meio do catecismo. A escrita não era ensinada naquele momento: “Por outro lado, a separação entre saber ler e saber escrever é uma separação que distingue os grupos sociais que não devem, de modo algum, misturar-se.” (Hébrard, 2007, p.15).

Já as “pequenas escolas” eram espaços de educação fornecidas pelos Jansenistas, de instituições católicas, que eram chamados dessa forma porque ensinavam um pequeno número de alunos, considerando que a redução na quantidade de alunos poderia ajudar a dar a devida atenção à todos. Essas escolas tinham um rigoroso ensino lógico e gramatical, acentuando, assim como em todas as educações de caráter religioso, o aspecto moral e religioso da educação (Luzuriaga, 1987).

Os colégios passam a fazer surgir um sentimento novo de distinção entre a infância escolástica (pertencente à escola) e a primeira infância (anterior à escola). Até o meio do século XVII, considerava-se o fim da primeira infância a idade entre 5 ou 6 anos, quando o menino se desvinculava de sua mãe, ama ou criada, já aos 7 anos, a criança poderia iniciar sua vida escolástica, indo até mesmo para o 7º ano. Posteriormente a idade escolar, que seria a idade de entrada em uma das três classes de gramática², foi considerada a de 9 ou 10 anos, mantendo as crianças com idades inferiores a essa, fora do colégio, separando a primeira infância, anterior aos 9 anos, da infância escolar, dos 9 anos em diante. As crianças passaram a entrar mais tardiamente na escola, pois se considerava que elas eram fracas, incapazes ou até mesmo “imbecis” demais para começar a vida escolástica antes dos 9 anos.

A primeira infância passou a ser isolada, mas nos séculos XVII e XVIII, o restante da população escolar ainda possuía classes frequentadas por crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25. Apenas no início do século XIX que foram separados os homens de mais de 20 anos das crianças nas classes escolares, mas a presença de adolescentes frequentando a mesma sala de aula das crianças ainda não era um fator chocante para a sociedade, pois a infância e a adolescência, ainda eram idades que se confundiam, estas só seriam separadas no final do século XIX, com o aumento do ensino superior na burguesia.

Portanto, a infância prolongada até dentro já da adolescência, da qual se distinguia mal, caracterizava-se por uma humilhação deliberada. Toda a infância, a infância de todas as condições sociais, era submetida ao regime degradante dos plebeus. O sentimento da particularidade da infância, de sua diferença com relação ao mundo dos adultos, começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores. (Ariès, 1986, p. 181)

O objetivo da escola moderna até o século XVIII era o de formação técnica para a instrução dos clérigos, “jovens ou velhos”. Já a escola medieval não tinha como objetivo principal a formação social e moral, nem muito menos a educação da infância.

Nem todo o mundo, porém, passava pelo colégio, nem mesmo pelas pequenas escolas. Nesses casos de meninos que jamais haviam ido ao colégio, ou que nele haviam permanecido muito pouco tempo (um ou dois anos), os antigos hábitos de precocidade persistiam como na Idade Média. Continuava-se no domínio de uma

² Como já dito anteriormente, no final do século XVI, colégios franceses, que eram administrados por seculares ou jesuítas, e depois por outras congregações destinadas à educação, eram estruturados tendo como base a *Ratio Studiorum* que, segundo Toyshima et al (2012), eram divididos em Humanidades (estudos inferiores) abrangendo cinco disciplinas: retórica, humanidades e as três classes de gramática (gramática superior, gramática média e gramática inferior) e os estudos superiores, que eram a formação com cursos de Filosofia e Teologia.

infancia muito curta. Quando o colégio não prolongava a infância, nada mudava. (Ariès,1986,p.188)

Como podemos ver a partir da citação, o colégio, buscando o prolongamento da infância, foi fundado para ser um espaço de socialização e de passagem da infância para a vida adulta, mas para as crianças que não frequentavam os colégios, a palavra infância era apenas usada para os primeiros anos de vida, o momento de dependência da criança, mas tão logo deixasse de depender minimamente de seus pais, era inserida no mundo dos adultos, sendo tratada de igual para igual.

A escolarização do século XVII, não era apenas uma escolarização voltada para as classes mais favorecidas, era uma escolarização voltada apenas para os homens. As mulheres não eram escolarizadas, elas recebiam uma educação doméstica, passada de mãe para filha, elas eram desde cedo treinadas para se comportarem como adultas. As meninas aprendiam os serviços domésticos de forma prática. A infância curta e a ideia das crianças serem vistas como pequenas mulheres continuou até o século XVIII e início do século XIX.

As meninas mal sabiam ler e escrever (...) As mulheres eram semi-analfabetas. Criou-se o hábito de enviar as meninas a conventos que não eram destinados à educação, onde elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa. (Ariès,1986,p.190)

Entre os séculos XV-XVII, a educação era adquirida na convivência com os mais velhos, o conhecimento era transmitido de uma geração para outra. Por isso o mundo dos adultos não era separado do mundo das crianças, pois era graças a essa convivência, que as crianças aprendiam o ofício da família. Ariès (1986) mostra que em diversas gravuras dos ofícios de Stradan as imagens retratavam crianças em ateliês, sendo aprendizes, aprendendo o ofício com pessoas mais velhas.

Em suma, em toda a parte onde se trabalhava, e também em toda a parte onde se jogava ou brincava, mesmo nas tavernas malafamadas, as crianças se misturavam aos adultos. Dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia. (Ariès,1986,p.231)

O aumento da frequência de crianças nas escolas, a partir do século XV, fez com que o sentimento de família também aumentasse, pois anteriormente, as crianças iam viver com outras famílias para aprender um ofício. Os pais passaram a se preocupar com seus filhos e com a sua educação. Tratados de educação do século XVII, falavam dos deveres dos pais em escolher os colégios dos filhos, em acompanhar os deveres dos filhos. Com o surgimento de

novas escolas mais próximas das residências dos pais, as famílias foram se aproximando e o sentimento de família, como o que conhecemos hoje, foi sendo construído.

Vimos como a escola, que antes era apenas um espaço reservado ao clérigo, foi se tornando um espaço escolar de iniciação social e de passagem da infância a fase adulta. A escola surge como um espaço que isolava a juventude das sujeiras do mundo adulto, preocupada com a moralidade e inocência das crianças, buscando o treinamento para a resistência das tentações do mundo adulto, foi um dos espaços que ajudaram a construção do sentimento da infância e do sentimento de família, pois esta podia agora vigiar seus filhos mais de perto, não tendo que mandá-los para outras famílias para a aprendizagem de um ofício por meio da convivência com uma pessoa mais velha. A escola aproximou as famílias que passaram a ter a criança como o centro da sua atenção e preocupação.

CAPÍTULO II

Infância hoje

No século XX surge o interesse das Ciências Humanas nos estudos sobre Infância. Surgiram estudos intitulados como História da Infância, Antropologia da Infância, Filosofia da Infância, Psicologia da Infância e Sociologia da Infância.

Tais campos, ao mesmo tempo em que se ancoram nos referenciais epistêmicos das distintas disciplinas, vem estabelecendo interseções e transversalidades, buscando apreender a infância como fenômeno social. (Gouvêa,2011, p.551)

Vimos anteriormente, como à concepção de infância e a visão da criança foram sendo construídas histórico e socialmente. Os estudos das Ciências Humanas sobre a Infância conseguiram conhecer melhor esse campo do conhecimento e compreender a importância dessa “etapa” da vida, buscando um olhar diferenciado para as crianças, colocando as suas necessidades em pauta.

Por isso, neste capítulo iremos estudar a infância hoje separando esse estudo em três partes. Na primeira iremos analisar a importância de reconhecermos a criança enquanto sujeito de direitos mais o paradoxo da criança enquanto um ser em desenvolvimento, buscando refletir sobre o sentimento de infância do mundo contemporâneo, mas reconhecendo que ainda temos resquícios de uma visão da infância como uma etapa de incompletude que só é alcançada quando chegamos a fase adulta.

Na segunda parte desse capítulo iremos analisar a criança hoje vista como consumidora e produtora de consumo, buscando avaliar quais as mudanças que a cultura do consumo trouxeram no sentimento de infância do mundo contemporâneo. E na terceira parte faremos um breve histórico sobre a escola do mundo contemporâneo, partindo do início da obrigatoriedade escolar brasileira e analisando as mudanças ocorridas no processo de escolarização das crianças de hoje.

2.1 A criança como sujeito de direitos

Em 1989, com a criação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, pela ONU e as criações de legislações específicas na década de 90 para as crianças, como o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a infância é ratificada como uma etapa importante da vida do indivíduo, merecendo uma maior atenção, inclusive no âmbito educacional. Com essas legislações a criança passou a ser vista como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.(Brasil. Ministério da Educação, 2010)

A criança agora é legitimada enquanto parte da construção histórica de sua época, tendo participação no processo de sua construção identitária. A criança enquanto sujeito de direitos passa a ser amparada e protegida legalmente contra o trabalho infantil e violência doméstica.

Como alvo de políticas públicas emergentes a partir da compreensão de crianças como sujeitos de direitos, a infância se tornou objeto da ação dos governos que definem, então, como e por quê esses atores devem participar de programas, projetos e ações governamentais. A formulação de tais ações acarreta, evidentemente, uma compreensão de quem são esses sujeitos e quais são as suas demandas. (Castro,2013, p.16)

Mas mesmo com o passar dos séculos, ainda existem muitas dúvidas sobre o cuidado com a infância. A criança que antes era considerada um adulto em miniatura, sendo tratada de forma igualitária, sem distinção de suas especificidades, agora é vista como um sujeito em desenvolvimento, que ainda não está pronto fisicamente, emocionalmente e intelectualmente.

Uma das visões muito fortes sobre a infância do século XX, sendo inclusive a visão que serviu de base para as leis de amparo e defesa da criança, foi a da criança em uma perspectiva “naturalista” e “essencialista” , em que esta é considerada como alguém de natureza menos apta e imatura, desse modo só se tornará um ser completo quando atingir a idade adulta. Por isso, devido a essa “vulnerabilidade”, as crianças são tratadas como seres inocentes, indefesos e frágeis e graças a sua natureza imatura, dependente e inferior a do adulto é que precisamos protegê-la (Castro, 2013, p.179).

Segundo Nascimento et al (2008), na sociedade contemporânea, as faixas etárias tem separações mais bem definidas do que as dos séculos estudados por Ariès, mas com a separação das faixas de idade, vimos também a separações dos espaços frequentados por crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que ocupam áreas diferentes. A creche para as crianças até 5 anos e 11 meses, a escola que ocupa boa parte da infância e adolescência, o

escritório que é frequentado pelos jovens e adultos e o asilo para os idosos. Segundo os autores a proximidade das gerações ocorre no contexto familiar, mas essa proximidade pode gerar um conflito de gerações, pois, como foi dito anteriormente, cada infância tem a sua especificidade devido ao contexto histórico e social em que ela está inserida.

Por isso é importante lembrar que a infância hoje não pode ser vista como melhor nem pior que as “outras infâncias e por ser um sentimento que foi construído histórico e socialmente, este vem mudando ao longo do tempo, com mudanças tanto internas como regionais, sociais e étnicas. Não podemos comparar a infância de crianças de classes mais financeiramente favorecidas que recebem os cuidados e proteções necessários para o seu desenvolvimento com a de crianças que vivem a realidade de uma vida precária e do trabalho infantil. A infância brasileira é tão desigual quanto qualquer outra faixa etária do nosso país.

A mudança estrutural das famílias também marca o sentimento de infância contemporâneo. Com a passagem da sociedade agrária para a sociedade industrializada as famílias que antes eram extensas com a convivência entre até quatro gerações no mesmo espaço, para dar conta da mão-de-obra da lavoura, passaram para famílias nucleares com pais e mães e poucos filhos. E cada vez mais essa estrutura familiar vem mudando, hoje temos filhos de pais separados, de dois pais, de duas mães, famílias sem filhos, crianças adotadas, o que gera o distanciamento entre as gerações pois algumas crianças só tem o contato com adultos que são os seus pais ou os adultos da instituição de ensino onde estudam.

As crianças estão sendo cada vez mais cedo escolarizadas. Crianças com poucos meses de vida estão frequentando as creches pois com a inserção da mulher no mercado de trabalho, diversas famílias possuem pais e mães que trabalham o dia todo fora de casa, tendo a creche como a única opção para manter o trabalho e um lugar para deixar os seus filhos. É importante pensar, quais as mudanças que essa escolarização, cada vez mais precoce, vem causando na formação dessas crianças.

A criança tida como sujeito de direitos continua sem ter a sua voz ouvida, pois mesmo com legislações que dizem que a criança tem direito a participação, esta é atrelada ao fato de que as crianças precisam mostrar capacidade linguística e cognitiva para serem ouvidas. Com isso percebe-se que a fala da criança somente será ouvida quando esta tiver capacidade de expressar sua opinião, acreditando-se que nem sempre a criança é capaz disso. E quem vai definir se a criança é capaz ou não de se expressar oralmente? Os adultos. “ Neste sentido, o que adiantou assegurar os direitos da criança, se o esforço falante da criança ainda é tratado como baboseira, ficção, mentira, ou , se ainda se a impede de falar” (Castro, 2013, p.106).

Foram os adultos que definiram quais os direitos das crianças, foram os adultos que criaram as leis de proteção e amparo às crianças, sem ao menos questioná-las em que elas precisariam ser protegidas e amparadas. Pois até hoje ainda consideramos as crianças como seres em processo de formação, que precisam de um adulto como porta-voz para defendê-los. Segundo Gouvêa (2011) isso ocorre porque, para o adulto:

A linguagem infantil, por exemplo, fica reduzida a uma expressão ingênua, ou graciosa em sua menoridade, preparatória para a fala adulta. Enxergamos nessa construção não sua complexidade, sua sofisticação semântica e sintática, mas a reduzimos a um futuro já determinado e traçado: a linguagem adulta. (p.550)

Com isso, o direito a fala da criança fica condicionado a análise de um adulto que deve julgar sua “capacidade” ou não, relacionada a sua idade e maturidade, para ter a sua voz ouvida. Se tomarmos como base a fala do adulto, certamente iremos considerar a fala de uma criança uma fala “imatura” e “irracional”, pois a criança tem uma forma de se expressar diferente da do adulto, que devido a sua experiência educacional, profissional, social e emocional, acaba por desenvolver sua fala de forma mais “eloquente”. Mas se não dermos a oportunidade da criança de se expressar, como ela irá desenvolver essa capacidade? E será que até mesmo quando a sua fala, seus desejos e anseios são ouvidos alguma atitude é de fato tomada a partir dessa escuta?

2.2 A criança consumidora e produtora de cultura

O consumismo do mundo contemporâneo nos trouxe uma nova visão dessa infância que hoje busca por meio do consumo a obtenção dos bens de consumos amplamente divulgados nos meios de comunicação. As crianças hoje buscam em seus ícones infantis e nos seus produtos um modelo a ser seguido, um objeto a ser almejado, mas como esses ícones são rapidamente esquecidos e descartados, sendo trocados por um novo produto “da moda”, a infância de hoje acaba sendo marcada por um modo de viver onde a : “Ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade, provisoriedade fazem parte das vidas das crianças de hoje.” (Momo&Costa, 2009, p.969)

Segundo as autoras :

Em um contexto em que a forma de nos tornarmos humanos tem sido radicalmente modificada, no qual as identidades e as subjetividades dos infantis são forjadas em um cenário pós-moderno – do consumo, do espetáculo, das visibilidades, da efemeridade, da mídia, das tecnologias, dentre outras dimensões –, pensar em como são as crianças que vão à escola no início deste século tem sido uma tarefa instigante e necessária, mas, em certa medida, quase irrealizável. (p.971)

Como no mundo televisivo, onde as imagens se movimentam de forma rápida e acelerada, em que em um *zapping*³ podemos ter acesso às informações de forma quase que instantânea, as crianças vão se constituindo e passam a adaptar-se a um mundo em que buscam a simultaneidade e a instantaneidade em tudo o que fazem. Por isso, atualmente os professores comentam nas reuniões sobre a agitação e inquietude das crianças dentro de sala de aula, pois é como se elas estivessem em um “estado de televisão” constante. “Tais acontecimentos nos remetem a crianças que operam ativamente sobre a cultura midiática e, nessa ação, produzem determinadas verdades sobre si mesmas e sobre os modos de ser sujeito na contemporaneidade.” (Momo&Costa, 2009, p.974).

Outra realidade que a infância de hoje nos traz e que não pode ser negada é o uso das tecnologias. As próprias tecnologias em si influenciam na visão que temos da infância hoje. Segundo Castro (2013), isso se deve ao fato da *mídia*, por meio de campanhas publicitárias, “vender” uma imagem de infância e juventude, alimentando a cultura de consumo, que busca atender aos interesses do mercado voltado para o público infanto-juvenil. Para a autora, com o desenvolvimento material e tecnológico, alguns valores se perderam, antes os adultos guiavam as crianças no percurso do conhecimento de si e do mundo, hoje adultos e crianças buscam os mesmos benefícios e bens materiais que as altas tecnologias fornecem, sem querer passar por um longo e árduo percurso para se conseguir o que desejam. Com a facilidade de acesso às informações com um único clique, as crianças e os adultos buscam tudo de forma mais rápida. É o imediatismo do século XXI: “ Neste sentido as distâncias se encurtaram fazendo com que adultos e crianças tenham se tornado parecidos: as crianças adultizadas e os adultos infantilizados” (Castro, 2013, p.60)

As crianças adultizadas, que desde cedo já se vestem como adultos, se maqueiam como adultos, tem interesses em assuntos de adultos, como: sexo, filhos, festas e bebidas fazem com que as diferenças geracionais entre adultos e crianças sejam cada vez mais

³ Segundo o dicionário Michaelis, *Zapping* – é o termo usado para definir a ação de mudança dos canais de televisão rápida e continuamente com o controle remoto. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/escolar/frances/definicao/frances-portugues/zapping_27482.html. Acesso em 02 de Fevereiro de 2016.

estreitas, visto que ambos possuem os mesmos interesses e desejos. “Parece-nos que cada vez mais as crianças estão se confundindo com adultos, e os adultos se confundindo com crianças nas infinitas possibilidades de consumo que o mundo contemporâneo nos oferece.” (Momo&Costa, 2009, p.987)

Os jovens, quando questionados sobre o futuro, já tem uma ideia do que desejam, mas quando são questionados sobre o que tem feito para a realização dessas metas, alguns se calam. Pois a cultura tecnológica de consumo, que oferece tudo de forma mais rápida e prática, traz o produto final de imediato, sem por vezes nos mostrar o processo. Queremos tudo pronto e às vezes não pensamos nas etapas que devemos percorrer para chegar até o que almejamos. As crianças também não pensam de forma diferente. Elas também querem resultados rápidos para longos processos.

As crianças antes eram criadas pensando em seu papel social, em estudar para se formar como um futuro cidadão, se capacitando para as suas obrigações futuras. Atualmente o nosso vínculo social é construído por meio do consumo de bens materiais. Cultivando as regras de disciplina e relações de hierarquia, a escola ainda permanece como um lugar em que o papel social da criança, que agora se torna aluno, irá desempenhar no seu futuro, enquanto adulto. Mas, será que o conhecimento de normas e regras serão capazes de formar crianças que possuam valores e ideais de convivência no coletivo ?

Outro fator importante que a década de 90 nos trouxe, foi à compreensão da criança como produtora de cultura por meio dos jogos e brincadeiras e suas interações com o mundo. A criança não é vista mais como um mero receptor de informações, mas como alguém que constrói o seu conhecimento a cerca de si e do mundo, experimentando, observando e questionando o que lhe é posto.

Segundo Moura (2013 apud Castro, 2013) com as legislações específicas para as crianças da década de 90, o olhar sobre a Infância passou a ter um enfoque diferente:

Ora, essa criança não é apenas o objeto que precisa ser cuidado, protegido, educado, e não é tampouco exclusivamente o sujeito intitulado de direitos que lhe asseguram dignidade humana. Ele é igualmente, de fato e de direito, um sujeito demarcado por um certo dizer, inantecipável e impossível de reduzir completamente a qualquer atributo (como a competência, o saber, o juízo ou a falta dele) dado de antemão. Ao contrário, independente de qualquer intenção, esse aqui dá mostra de uma possibilidade efetiva de intervir no mundo e criar uma outra relação com o real. (p.11)

Desde a construção do sentimento de infância até o século XXI, com a cultura do consumo e o surgimento de altas tecnologias, podemos dizer que tivemos muitos avanços em

relação à concepção de infância. Hoje as crianças se tornaram prioridade e são respeitadas em suas especificidades. Mas ainda não possuem voz, ainda são consideradas, por vezes como “seres em desenvolvimento” e que por isso ainda tem muito o que aprender até chegarem a fase adulta.

Porém com a cultura do consumo, a infância passa a ter contornos diferentes:

A infância como a fase da inocência, da dependência, da insegurança e da ignorância dos segredos do mundo e da vida parece que está desaparecendo rapidamente. No lugar dela instalam-se as infâncias dos tempos pós-modernos, insondáveis, múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontroláveis, enigmáticas. (Momo&Costa, 2009, p.988-989)

Sendo a escola o espaço onde as crianças passam boa parte de suas vidas, é importante pensarmos na escola e na sua influência na infância hoje, é importante fazermos um breve histórico retomando o início da obrigatoriedade escolar brasileira e as mudanças que essa escolarização trouxe ao conceito de infância do início do século XX até os dias atuais. Com esse estudo buscamos compreender se a escola de hoje é uma escola voltada para a infância literalmente. Será que a escola do século XXI ainda mantém práticas e costumes dos séculos passados ? Quais são os fatores intra escolares que levam as crianças a pensarem a escola como algo positivo ou negativo? Será que essa escola compreende a criança enquanto sujeito dando voz a elas e buscando ouvir e atender de alguma forma as suas demandas ?

2.3 Escola hoje

A Constituição de 1934, que sancionou o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória como um direito de todos, tornou o poder público e a família responsáveis pelo provimento educacional das crianças (Horta, 1998; Cury&Ferreira, 2010). Com isso a escola passa a exercer um papel que se tornou necessário, onde:

O lugar da criança como “indivíduo ainda não pronto” demandou sua tutela especializada exercida, ao longo do século XX, pela figura da professora. Portanto, a escolarização obrigatória surge, ao longo da primeira metade do século XX no Brasil, como prática social que possibilitou o desenvolvimento das crianças compatível com as expectativas sociais de sucessão geracional na estrutura de posições sociais. Assim, crescer, aprender e se desenvolver tornaram-se respostas *naturalmente* esperadas da parte da geração mais nova. (Castro,2013,p.46)

A educação da criança aliada à noção de desenvolvimento e progresso tornou-se uma das marcas da obrigatoriedade da educação escolar do século XX. Buscando uma nova ordem social republicana em meio às dificuldades sociais vividas no início do século, como falta de habitação, epidemias, desordem e conflitos, o Brasil busca novos ideais sociais como o novo modelo de família nuclear burguesa e a preocupação dos pais com a educação de seus filhos.

A criança, enquanto indivíduo, se torna um vir-a-ser, e a infância, uma noção que imanta as vontades individuais, dos pais e dos filhos, em torno de um tempo-lugar a ser atingido no futuro: ao buscar sua autorrealização e construção de si pela educação, o indivíduo promove o progresso da sociedade e o desenvolvimento da nação. (Castro, 2013, p.49)

Com a escolarização, a criança passa a receber a responsabilidade para com o futuro das novas gerações, sendo hoje aquela que busca superação em busca do progresso e evolução da sociedade. A criança busca no adulto a inspiração para quem virá a ser no futuro, sendo a motivação das novas gerações, superar os pais, tendo melhores condições sociais e econômicas. Para as famílias burguesas a responsabilidade de prover a melhor educação, sendo considerada uma atividade privada de investimento no país e no futuro dos seus filhos, era do homem que deveria prover o sustento familiar e a educação de seus filhos por meio do trabalho. Já à mulher cabia a responsabilidade de ser mãe, esposa e dona do lar (Castro, 2013).

Mas essa educação ainda não era uma educação igualitária, as crianças pobres ou negras que não tinham familiares que poderiam custear o seu sustento, sendo obrigadas a irem para internatos em instituições filantrópicas de caridade ou restavam-lhes o abandono. Apenas as crianças bem-nascidas tinham melhores oportunidades de escolarização. A Constituição de 1934 e a Constituição do Estado Novo colocam a família como responsável pelos cuidados com a infância e a educação, que tem como obrigação o cuidado e a educação de seus filhos, tendo o Estado o papel de coadjuvante dessa obrigação. Apenas para as crianças e jovens que faltarem recursos familiares à educação, que será o dever da nação a garantia do ensino.

Com a Constituição de 1988, o ensino fundamental passa a ser um direito de todos e dever do Estado. Com a lei 5.692 de 1971, o ensino público é ofertado para todas as camadas da sociedade, trazendo as crianças das classes populares para os bancos escolares das escolas públicas.

Segundo Lajonquière (2010), com a universalização do acesso à escola, as crianças das famílias que frequentavam as escolas públicas e tradicionais foram para as escolas

“privadas” , Criando-se assim uma escola para cada tipo de alunado. A escola para os “pobres” não poderia oferecer o mesmo conteúdo que oferecia, gerando uma nova visão sobre o ensino público:

Conclui-se, então, que os pobres “não aprendem” porque a escola, além de veicular uma série de conteúdos epistêmicos e culturais refratários à “realidade” destes “clientes”, também o faria conforme uma lógica ou uma racionalidade refratária às suas formas idiossincráticas de pensamento. Assim impô-se: nada de falar das longínquas pirâmides egípcias, nem inculcar a norma padrão de fala e de escrita às crianças de famílias pobres! (p.240)

Partindo desse pressuposto, acreditou-se que o ensino precisaria ser diferenciado pois devido a sua condição socioeconômica, os novos alunos não seriam “capazes” de aprender as mesmas coisas que as crianças das classes economicamente mais favorecidas. Segundo o autor, o ensino para as camadas populares deveria ser um ensino “simples” e “instrumental” , adequando-se à realidade sociocultural da nova “clientela” da escola pública. O ensino da cultura tida como “cultura e elitista”, passou a ser considerado inadequado para os alunos “pobres e carentes”. Por isso que até hoje muitas crianças consideram o conteúdo ensinado na escola pública como de pouco valor e desinteressante, comparado ao ensino das escolas particulares.

Segundo Freitas (2008) a possibilidade de acesso a educação como direito público subjetivo ampliou qualitativamente a educação brasileira, mas essa ampliação se deu na esfera do “ensino” prejudicando a “educação”. Deixando as nossas escolas com um ensino:

Marcado pela exclusão, seletividade, iniquidade, ineficácia, ineficiência e baixa efetividade, o ensino obrigatório está longe de ter a qualidade que a concepção de acesso acima mencionada aponta. Sem o devido enfrentamento de tais problemas, a estratégia de ampliação da obrigatoriedade reproduz características históricas da expansão desse ensino no país, especialmente a heterogeneidade, improvisação, insuficiência, seletividade, discriminação, qualidade insatisfatória e formalização. (p.41-42)

A desigualdade no sistema educacional brasileiro persiste até os dias atuais, continuando a separar os “ricos” em escolas privadas com ensino de “qualidade”, dos “pobres” nas escolas públicas com o ensino de péssima qualidade. A separação das crianças em escolas de acordo com a sua situação financeira acaba por mostrar na realidade as vantagens e desvantagens ligadas a questão financeira. Com isso a escola pública não consegue em sua formação transmitir a noção de reciprocidade e convivência justa e

igualitária. A criança que vive a dura realidade da desigualdade acaba tendo a noção do coletivo reduzida aos seus conhecidos, familiares e amigos e que a felicidade só pode ser conseguida por meio de bens materiais.

As experiências de satisfação que hoje uma escola pode propiciar pouco valem perante os orgasmos existenciais propiciados pela TV ou pelas notícias sobre o consumo de famosos personagens graças a quaisquer circunstâncias. O diploma deixou de ser o significante de uma esperada transformação existencial. Se ele é ganho, vale quase nada, enquanto aqueles que imaginariamente bem podem ser comprados e, portanto, também carecem de valor. (Lajonquière ,2010, p.241)

A aprendizagem das crianças que antes era iniciada por meio da convivência com alguém mais velho para a aprendizagem do ofício, hoje é feita por meio da escolarização mas também por meio da tecnologia. Com o uso da internet e da televisão, as crianças conhecem e aprendem sobre a realidade que as cerca de forma muito mais rápida e dinâmica, tendo um conhecimento que vai muito além do aprendido na escola.

Mas as nossas escolas, em sua maioria, ainda trabalham com o modelo das escolas de massas criadas com a revolução industrial com salas abarrotadas de alunos, onde o professor era o detentor do saber e cabia aos alunos apenas a repetição decorada dos conteúdos. Com a mudança da sociedade e do mercado de trabalho da era industrial para a era tecnológica a escola ainda se mantém com um ensino de dois séculos atrás. Pois para Figueiredo (2011) : “As escolas, fiéis ao mandato que lhes foi entregue há duzentos anos, de produzirem funcionários disciplinados, obedientes e uniformes para um mundo industrial e de pleno emprego, dificilmente conseguem adaptar-se a este desafio radicalmente distinto.” (p.26)

Segundo o autor, mudar a escola do século XXI torna-se uma tarefa difícil pois:

Tratando-se de um sistema com fortes tradições, os nós desta rede tendem a reforçar-se mutuamente, em configurações estáveis que tendem a eternizar-se. A massificação dos alunos, a uniformização das práticas, a burocratização da atividade docente, a tirania dos programas, os sistemas de formação de professores, a indústria dos manuais, os testes internacionais estandardizados, todos se conjugam e reforçam mutuamente no sentido de robustecer uma estabilidade que torna impossível a inovação. (p.19-20)

E para que essa inovação ocorra seria necessário que as escolas pensem que:

Por um lado, terão de se transformar, elas próprias, em espaços de inovação e criatividade. Por outro lado, terão de transformar a sua cultura e as suas práticas no sentido de fazer incluir na sua agenda a preparação das gerações

futuras para um mundo onde a criatividade e a inovação são, cada vez mais, fatores primários de diferenciação. (Figueiredo,2011,p.26)

Com este breve histórico, foi possível perceber as mudanças e ganhos desde o início da obrigatoriedade escolar até os dias atuais, buscando compreender de que maneira essa mudança afetou e tem afetado o cotidiano escolar. Com a ampliação do ensino obrigatório para as camadas populares, o “perfil” da escola pública sofreu grandes alterações, pois passou a receber alunos das camadas populares, tendo uma heterogeneidade que antes não era vista na escola.

O grande desafio da escola hoje é de se reinventar entendendo que não se pode manter o ensino baseado em séculos passados sem levar em conta que vivemos em uma nova era digital onde as formas de aprendizagem e pensar a infância hoje tem se modificado.

Segundo Candau&Koff, (2015) é importante compreender que a educação escolar tem um papel importante na formação da nossa sociedade, mas é necessário pensar em novas formas que possam ser mobilizadas e adequadas para se reinventar essa escola que deve ser mais plural, democrática, sendo capaz de dar conta aos desafios da nossa sociedade atual, formando cidadãos que sejam sujeitos ativos na construção de um mundo menos dogmático e mais solidário. As autoras oferecem uma aposta de melhoria da educação:

Nossa aposta implica, portanto, conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem orientados no sentido de: valorizar a construção da autonomia do/a aluno/a, reconhecendo-o/a sujeito da construção de sua história particular e da história em geral; ampliar e/ou reforçar os mecanismos para o seu autoconhecimento, valorizando processos de construção de identidade(s); reconhecer e valorizar os diferentes sujeitos socioculturais presentes na escola e, conseqüentemente, fazer dialogar os diferentes grupos culturais que nela circulam [...] (Candau&Koff, 2015 apud Koff, 2011).

Neste sentido, como considerar o sujeito como construtor de sua história sem dar-lhe a palavra?

Segundo Castro (2013): “ A escola é o primeiro ambiente extrafamiliar que qualquer criança tem que frequentar, onde ela encontra colegas da mesma idade, e se relaciona com adultos que não são seus familiares” (p.17). Sendo este um espaço de aprendizagem e socialização que vem ocupado cada vez mais parte dos dias e anos da vida das crianças, cabe-nos perguntar: de que forma essa escola tem perpassado pela vida dessas crianças?

Mas pensando em mudanças para o campo educacional cabe-nos exercitarmos a nossa escuta e nos perguntarmos: Mas e as crianças ? O que elas acham da escola ? O que elas

acham das aulas ? O que elas acham da relação professor-aluno? Porque não ouvir os maior beneficiados (ou prejudicados) nesse processo ? Afinal, como poderemos saber como anda a escola se não ouvirmos as pessoas para quem essa escola foi feita?

CAPÍTULO III

O olhar das crianças sobre a escola

A escola é o espaço onde as crianças têm a possibilidade de socialização, interação entre pessoas de diferentes hábitos e valores, aprendizado de novos conhecimentos, de trabalho em equipe e ampliação dos seus horizontes. É na escola que as crianças têm sua primeira oportunidade de participação da vida em sociedade mais ampla, resolvendo os conflitos por meio do diálogo, do questionamento, da negociação em favor de tarefas e objetivos que favoreçam o todo em busca de uma melhor convivência social.

Mas para algumas crianças o processo de escolarização, desde o início, pode ser um momento difícil, sendo visto como um espaço em que devemos estar mesmo sem querer devido à obrigação da escolarização. Segundo Jobim e Souza (2005) isso ocorre porque a escola é uma imposição e não uma opção, onde o imaginário social e as legislações a sustentam em sua obrigatoriedade. Mas essa obrigatoriedade para a autora pode acabar gerando um discurso vazio sobre esse espaço escolar, fazendo com que a escola seja algo natural no cotidiano infantil sem que ao menos nos questionemos qual é a função e o papel político desse espaço em nossa atualidade. A escola acaba sempre sendo o espaço de passagem, cujos benefícios que a escola poderia proporcionar no presente não são importantes, mas sim as vantagens que elas trarão no futuro.

Castro (2010) avalia que ser criança e ser jovem no contemporâneo envolve passar pela escola e ser educado como preparação para inserção no mundo dos adultos no futuro, sendo os mais velhos responsáveis pela função de transmissão dos valores, conhecimentos e leis. A família e os professores são os adultos que exercem essa função e a escola e a residência desses jovens e crianças se tornam os espaços onde esse conhecimento é adquirido, sendo espaços que foram constituídos socialmente para aqueles que ainda não estariam “preparados” para a participação nos negócios do mundo coletivo.

Assim, enfrentar o longo trajeto de educar-se, submetendo-se às dificuldades no aprendizado de conteúdos tantas vezes distantes de suas vidas cotidianas, vivenciando as relações hierárquicas com os adultos professores, e tendo que renovar diariamente o investimento nesse projeto de longo prazo (assistindo às aulas, fazendo deveres de casa, estudando para as provas e passando de ano), é, frequentemente, sentida como uma tarefa árdua. (p.57)

Por isso, em nossa sociedade atual, imersa no mundo tecnológico onde o acesso às informações pode ser conseguido facilmente com um único clique, as crianças buscam tudo de forma mais rápida, sem querer passar por um longo e árduo percurso para se conseguir o que se deseja. E a escola não oferece as informações de forma rápida e tecnológica. Com a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, a criança está sendo cada vez mais cedo escolarizada e passando mais tempo na escola.

Segundo Saltini (2008), a escola, desde os seus primeiros anos é um espaço de tormentos e pressões, por que:

O meio em que a criança vive não é colocado à disposição da curiosidade e da descoberta, mas imposto autoritariamente por um programa cujos conteúdos elaborados nada têm a ver com o nível de desenvolvimento mental da criança. (p.19)

Hoje já se reconhece que a criança faz parte da construção histórica de sua época, sendo produtora de cultura e construtora de conhecimento. Mas ainda vemos crianças serem tratadas como um receptáculo que absorve imagens de forma acrítica (Jobim e Souza, 2005), esquecendo-se que:

A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história do seu tempo. Ela possui um saber que precisa ser levado em conta. Sua compreensão do cotidiano enriquece a cultura do mundo adulto. (p.142).

Mas ouvir as crianças e adolescentes e suas impressões sobre seu processo de escolarização pode ser uma tarefa que não seja tão simples quanto parece. Segundo Castro (2010), um dos motivos dos educadores terem dificuldades de escutar a fala dessas crianças e jovens se deve ao fato de que ao ouvir essas falas, estes teriam que repensar sua prática, dando espaço para as vozes das gerações mais novas. Com isso os professores consideram que perdem espaço e autoridade ao abrirem espaço e oferecerem liberdade para os seus alunos.

Por isso seria importante que além de ouvir os seus alunos, os professores buscassem olhar para os seus alunos, mas que esse olhar seja um olhar profundo e cuidadoso, buscando ver de que forma eu posso ajudar o meu aluno no seu processo de ensino e aprendizagem. É a partir do olhar que eu posso perceber como os meus alunos estão assimilando os conhecimentos e a partir desse olhar refletir sobre a minha prática.

Sobre o olhar Jobim e Souza (2005) fala:

A questão do olhar se torna fundamental para retomarmos o tema da alteridade: o olhar convoca nossa dimensão ética na relação com o outro. Ao reconhecer a diferença no “outro”, recuperamos a dignidade de nos conhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencialmente e verdadeiramente humano e ao mesmo tempo inefável. (p.97)

Ao ouvir as falas das crianças e jovens e a partir dessa fala buscar reconhecer o que pode ser melhorado na prática docente, o professor se desprende de recursos já defasados que não surtem mais efeitos no processo de ensino e aprendizagem, ampliando também a oportunidade de exploração de outros espaços de socialização e aprendizagem.

Eles vivem na Escola a impossibilidade de escolher, de decidir, de inventar. Outros já decidiram por eles o que devem vestir a sala onde ficarão, a professora e os colegas com os quais terão de conviver, como ou com o que ocuparão seu tempo.

Qual o espaço onde a criança poderá exercitar o seu pensamento, o seu desejo e a sua imaginação? (Lara, 1989, p. 17)

Buscando compreender a visão das crianças sobre a escola e o seu processo de ensino e aprendizagem, esse estudo tem como objetivo conhecer, a partir da fala das crianças e jovens da pesquisa, os fatores que eles atribuem ao mal-estar referido à escolarização.

Como dito anteriormente esse estudo partiu da pesquisa “Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação”, tendo como recorte temático o eixo sujeito, onde as falas dos 5 sujeitos (crianças e adolescentes) foram analisadas buscando compreender quais sentimentos, percepções e concepções essas crianças e jovens tinham sobre sua vida escolar e de que forma estes influenciavam na sua visão sobre a escola.

3.1 Sobre a pesquisa

A pesquisa “Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação” foi criada por meio de uma parceria entre o NIPIAC/UFRJ (Núcleo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas da UFRJ), o Instituto de Psiquiatria da UFRJ, o SPIA (Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência) e as Faculdades de Educação da UFRJ e da UFF. A pesquisa que tem como

coordenadoras as professoras Cristiana Carneiro (UFRJ) e Luciana Gageiro Coutinho (UFF) possui autorização do Comitê de Ética (número do parecer: 789.946) e da CRE (Coordenadoria Regional de Educação), possibilitando a entrada nas escolas municipais, onde as crianças e jovens estavam estudando no momento de sua participação na pesquisa.

A pesquisa teve duração de dois anos, tendo inicialmente um estudo piloto no Instituto de Psiquiatria da UFRJ, entre janeiro e junho de 2012, que buscava o levantamento de casos atendidos na triagem do Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência que tinham como queixa principal, uma relação com a escolarização de crianças e adolescentes. Dos 285 casos atendidos naquele período na triagem, 92 casos tinham alguma queixa referente à escola.

Dos 92 casos, cinco foram selecionados, tendo como critério de seleção o fato de suas queixas na triagem terem sido nomeadas como “dificuldades de aprendizagem” e “agitação”, porque estas foram as queixas prevalentes no levantamento dos casos e por terem sido queixas encaminhadas pela escola. Outro critério é que essas crianças e adolescentes selecionados estivessem sendo atendidos no Instituto de Psiquiatria da UFRJ. A pesquisa é interdisciplinar e visa analisar os vários discursos envolvidos nos casos, norteando-se por quatro eixos principais: a família, a escola, os especialistas e a própria criança ou adolescente, compreendendo melhor o mal estar na escolarização, mobilizando os agentes envolvidos em prol da criança ou adolescente afetados, buscando uma forma de lidar com essa situação de maneira mais integrada.

A pesquisa também conta com uma equipe interdisciplinar de psicólogos escolares e clínicos, pedagogos, psicopedagogos, psicanalistas, psiquiatras. Os estudantes universitários dos cursos de psicologia e pedagogia são os responsáveis pela observação participante, por meio de visitas nas escolas das crianças e adolescentes, buscando conhecê-los em seu próprio ambiente escolar.

Depois do estudo exploratório, a pesquisa por meio de uma pesquisa-intervenção, buscou acompanhar durante o período de dois anos (2013 e 2014) os cinco casos que tiveram o mal-estar nomeados como “dificuldade de aprendizagem” ou “agitação” no momento da triagem, escutando os diversos atores envolvidos: como os pais, a escola, os especialistas, as crianças e adolescentes. A pesquisa também fez uma análise documental por meio dos prontuários dos casos que seriam os relatórios feitos pelos médicos e especialistas e os relatórios escolares.

As entrevistas feitas durante a pesquisa tiveram como objetivo ouvir todos os agentes envolvidos. As entrevistas clínicas foram feitas diretamente com as crianças e adolescentes e suas famílias e entrevistas ou reuniões com os especialistas e com as escolas. Essas entrevistas

e reuniões foram gravadas e também registradas por meio de relatórios. Todo o material gravado foi transcrito.

Considerando de suma importância ouvir essas crianças e suas falas por serem os sujeitos que vivenciam cotidianamente as situações que podem lhe causar mal estar no seu processo de ensino e aprendizagem:

Inserem-se aí: problemas de aprendizagem, dificuldades em relacionamentos entre pares na escola, dificuldades na relação professor-aluno, questões que envolvam leitura e escrita, agressividade e atenção, enfim tudo aquilo que pode ser descrito como causando mal estar na relação da criança ou adolescente com a escola. (Carneiro&Coutinho, p.9)

Nesta monografia, especificamente, trabalharei apenas com o eixo do sujeito. Ou seja, meu material de análise serão apenas as falas das crianças e adolescentes, gravadas e transcritas; bem como os relatórios escolares onde apareça diretamente o discurso da criança e adolescente. Nesse sentido, minha fonte de dados será primária.

Meu problema de pesquisa pode ser escrito da seguinte forma: Como estes sujeitos descrevem e falam da escola? Como descrevem seu mal-estar na escolarização?

3.2 As vozes das crianças e jovens

O caso V

V⁴ é um dos jovens da pesquisa que trouxe em suas falas o não interesse pelos estudos, como pode ser visto a seguir:

V: “Você quer que eu mande a real? Eu não quero mais estudar.”(...) “A minha decisão é essa: Eu não quero mais estudar.”

Mãe do jovem: “Mas não pode...”

Entrevistadora: “Não pode porque você não tem nem 18 anos.”

V: “Mas quando eu tiver, eu vou poder ficar sem estudar?”

Direção: “(...) Por que você não está querendo frequentar, V?”

V: “Quero começar a trabalhar cedo.”

⁴ V tinha 16 anos no momento da pesquisa.

V traz, nessa fala, como um dos motivos de vontade de abandonar a escola, a vontade de começar a trabalhar cedo.

A escola que antes era vista como uma das formas de ascensão social com o passar dos anos foi perdendo o seu espaço. Com as mudanças tecnológicas, as empresas brasileiras se tornaram cada vez mais automatizadas, diminuindo assim as ofertas de emprego, causando desemprego em massa onde o diploma já não era mais a garantia de emprego. Por isso, assim como V, algumas crianças e principalmente os jovens, que estão mais próximos da inserção no mercado de trabalho, acabam não vendo razão para os estudos, pois se ele não garante mais estabilidade profissional, então, para que estudar?

Crianças e jovens percebem então que não só o estudo que garante um bom futuro profissional. Na sociedade do consumo, artistas e jogadores de futebol perpassam pelo imaginário das crianças como aqueles que conseguem fama e dinheiro de forma rápida e sem grandes esforços. “Fama, riqueza e visibilidade- mesmo que instantâneas e passageiras- são mais valorizadas do que o mérito de ocupar uma posição fruto de estudo e trabalho a longo prazo” (Castro, 2010, p.57). Já que os seus pais, que trabalham em cargas horárias exorbitantes, dificilmente conseguem suprir as demandas de sua família.

V traz também em suas falas um dos motivos da sua desistência à escolarização:

Entrevistadora: “Então, V, você nem quer tentar nada na escola?”

V: “Eu já tentei, não consigo.”

Durante a pesquisa, ouvimos relatos de V sobre as suas reprovações (V estaria indo inclusive para a EJA no ano da pesquisa devido a idade avançada para escolarização regular). Essa fala indica que V diz já ter tentado algo na escola, mas que não conseguiu sucesso. O que parece é que V, cansado das dificuldades, sofrimentos e frustrações que as reprovações ofereceram e ao perceber-se além da idade em uma turma de crianças menores, considera que a escola nada tem a oferecer-lhe, então se nem os estudos e a obtenção de um diploma lhe garantirão um futuro profissional, porque passar por todos esses constrangimentos sem a garantia de um futuro melhor? Por isso é melhor “fugir de tudo isso” e começar a trabalhar:

V: “Eu também vou ser realista. Sabe por que eu parei de vir para a escola? Porque tem um garoto chamado Lucas na minha sala que quando eu dormia e depois acordava pra fazer o dever, ficava implicando comigo.”

Mãe do jovem: “Você só falou que ele ficava gritando no seu ouvido.”

V: “Não, é outro garoto que fica gritando no seu ouvido.”

Entrevistadora: “Mas essas coisas acontecem. Em outro lugar, alguém pode falar outra coisa de você, mas não quer dizer que você é. A gente sempre vai estar lidando com isso.”

Direção: “Tem gente implicante em todos os lugares.”

Mãe do jovem: “Mas ele é assim... de manhã, pra acordar 7h para ir pra escola, é um sacrifício, mas para acordar cedo pra fazer os biscates dele, ele acorda rápido, toma café e já sai de casa.”

Direção: “Então o que tem que fazer é unir essa vontade dele de trabalhar com a necessidade de estudar. Eu acho que para ele valeria à pena o PEJA, porque ele tem 16 anos e está no 6o ano, e assim ele poderia acelerar a vida escolar dele, num instante ele acabava tudo.”

V: “Aí eu vou ficar livre de tudo.”

Para V a oportunidade de se ver *livre de tudo* indica que todo o mal-estar sofrido por ele em seu processo de escolarização poderá ser resolvido. Indo para a PEJA e acelerando sua vida escolar o livraria de todas as dificuldades de socialização, com amigos que implicam, de ter que acordar cedo para ir para a escola e poder trabalhar como ele tanto deseja.

O caso E

Em uma das entrevistas, E⁵ traz em sua fala o quanto a escola pode ser por vezes “sufocante” para algumas crianças:

Entrevistadora: “Qual o poder que você queria ter?”

E: “Psi, psi qui co.”

Entrevistadora: “Psíquico, que é aquele que hipnotiza o outro?”

E: “Não, assim que levanta as coisas.”

Entrevista: “Ah!”

E: “Ai eu iria jogar tudo pela janela.”

Entrevistadora: “Você iria jogar tudo pela janela?”

⁵ E tinha 8 anos no momento da pesquisa.

E: “Talvez algumas coisas eu trago de volta.”

A partir dessa fala é importante pensar: o que será que E jogaria pela janela e o que será que ele traria de volta? Por isso, vamos analisar outras falas de E e compreender quais poderiam ser os fatores desejados (o que ele traria de volta) e os fatores a serem descartados (o que ele jogaria fora) sobre a escola, em sua visão:

Entrevistadora: “E me conta uma coisa, o que você acha mais maneiro na escola?”

E: “Bom na hora de brincar. (...) Tem muita brincadeira, ai, ai a gente inventa nova, tipo a corda de pular a gente vai, a gente inventou rasteira. A pessoa pega a corda e fica rodando assim. (...) Ai fez é, também a brincadeira de chutar, caramba eu, três no meu time inimigo e só eu no meu.”

E traz em sua fala algo que não é uma novidade, a hora da brincadeira é a parte favorita das crianças na escola. Segundo Castro (2010), o recreio é o momento preferido das crianças na escola, pois é nele que as crianças podem ter maior espaço de socialização com os seus colegas, fora da sala e tendo tempo livre para fazerem o que quiserem, sem os incômodos dos professores e da sala de aula.

Sobre a sala de aula E diz:

Entrevistadora: “O que você acha mais chato na escola? (...)”

E: “Dever demais meu braço fica com câimbra. (...) Assim, tem dever demais o meu braço fica com câimbra, tenho que parar um pouco para o meu braço voltar ao normal, eu perco tempo. (...) Uma vez eu tive que copiar três, umas cinco páginas, cinco ou seis. (...) Eu fiquei, eu tive que copiar lá em casa, cara eu devorei, eu fiquei quase uma, uma hora da manhã copiando aquele dever. (...) A minha mãe ela não deixa eu dormir enquanto não termino o dever.”

Será que a escola ainda continua com essa visão conteudista do conhecimento? Como se a quantidade de exercícios demonstrasse a “qualidade” do aprendizado? A escola não leva em consideração as especificidades da realidade das crianças, que às vezes, não tem um auxílio em casa para a produção das tarefas, enviando quantidades significativas de exercícios

e esperando que as crianças consigam dar conta independentemente da realidade de cada um, como crianças que têm pais analfabetos que não poderão ajudá-los com as suas tarefas.

Além da quantidade entendida pelas crianças como excessiva de atividades, que não seriam necessárias, se as atividades em sala fossem suficientes para a “fixação” dos exercícios, as atividades ainda são consideradas pelas crianças demasiadamente chatas. Talvez mais uma vez ouvir as falas das crianças poderia ajudar a repensar a prática e de que forma esse conteúdo poderia ser resignificado em atividades mais interessantes para as crianças.

O caso B

Assim como E, B⁶ também traz em sua fala a brincadeira, mas esta agora ocorre em sala de aula:

“Entrevistadora: Então para gente saber como é que tá agora na escola, que a gente estava fazendo um acompanhamento, indo lá, você na escola, como é que tá? Que que você está achando da escola?”

B: Está tudo bem, mas eu fico toda hora brincando com os meus amigos.”

A escola ainda faz uma grande distinção entre o momento do recreio, que é o momento da brincadeira, de interação e socialização, sendo a hora “divertida” e a sala de aula, onde as crianças devem ficar “sérias” e “comportadas” pois “tem hora para tudo” e “aprender é coisa séria”. Por que a divisão entre estudar *verus* brincar, fazer amizade, praticar esportes tem que ser feita? Nesse sentido, a escola acaba sendo definida como um lugar bom ou ruim a partir das relações sociais, de lazer e de sustento (como a alimentação) que são construídas nela, com isso o conhecimento que seria a maior função da escola, acaba sendo deixado de lado. (Jobim e Souza et al, 2005)

O que parece é que a escola acaba separando os momentos de “aprendizagem” dos momentos de “lazer” e como esses momentos são separados, as crianças preferem os momentos de socialização e não os momentos de aprendizagem. Não seria possível pensar que esses momentos são interligados? Que também aprendemos brincando? E por que não trazer as brincadeiras para a sala de aula e a aprendizagem para o recreio?

⁶ B tinha 6 anos no momento da pesquisa.

As crianças anseiam por brincar e se esta brincadeira não lhes for permitida, a criança arruma meios de trazê-la para o seu cotidiano brincando em sala de aula em momentos que seriam considerados “impróprios” para isso. Se as aulas unissem o lúdico e a diversão com a aprendizagem, as crianças não precisariam arrumar meios de “fuga” para tornarem seus momentos em sala de aula mais prazerosos. Se o professor fizesse um interessante experimento: testar ensinar de duas maneiras distintas o mesmo conteúdo? Na primeira tentativa a abordagem seria conteudista (apenas com quadro e giz) e na segunda por meio de brincadeiras e jogos. Em qual dessas formas a criança aprenderia melhor?

O caso R

R⁷ é uma jovem que traz sua relação com a escola sempre de forma muito negativa:

C: “O que você tá achando dela (se referindo à escola)?”

R: “Chata. Os meus outros amigos ficaram tudo na minha outra escola e é maior calor. Os outros ficaram na outra que era adventista. Cadeira estofada, ar condicionado, projetor.”

Em uma dessas falas parece que a visão de R sobre o espaço físico da escola influencia a sua opinião sobre ela, pois se percebe que ela faz um comparativo de elementos da outra escola que a deixavam mais confortável que não estão presentes em sua escola atual. Mas para R, existem outros fatores na escola que também contribuem para que ela considere esse espaço “chato”:

Entrevistadora: “O que você achou desse semestre lá no colégio? Tá um pouco melhor ou não? Pra você?”

R: “Chato (...) É. Sempre as mesmas coisas (...) ontem ele me ameaçou me bater.”

Entrevistadora: “É? Vocês são da mesma turma ou trocaram de turma?”

R: “Infelizmente na mesma turma”

Entrevistadora: “E me conta uma coisa R, no colégio, como é que tá ir pro colégio? Tá chato, tá legal, tá como?”

⁷ R tinha 12 anos no momento da pesquisa.

R: *“Tá o mesmo porre, não muda nada.”*

Entrevistadora: *“É? Não muda nada...”*

Mãe da jovem: *“Ir pro colégio, mas as coleguinhas você gosta.”*

R: *“É tudo falsa. T-u-d-o falsa” (...)*

Entrevistadora: *“São muito falsas é?”*

R: *“É. Minha melhor amiga contei um segredo pra ela e chegou na sala contando que nem uma macaca, pra todo mundo.”*

Sendo a escola um espaço de aprendizagem, mas também de socialização, quando um jovem tem dificuldades nessa interação, ir para a escola pode se tornar uma tarefa complicada. Segundo Castro (2010), a escola deveria levar em consideração essas questões, pois:

Aprendizagem e convivência são duas faces de uma mesma moeda na instituição escolar, e é importante pensar como os dois aspectos devem ser complementares. Dificuldades e impasses de convivência podem propiciar reflexões sobre a realidade e sobre a sociedade em que vivemos. (p.111)

Não poderia a escola pensar de que forma essa questão deve ser problematizada buscando um diálogo entre ambas as partes para compreender melhor o ocorrido e trazer à tona, por meio de diálogos e/ou debates, a relação entre os alunos e formas de resolução de conflitos? Afinal não é esse um dos papéis da escola? A formação moral do indivíduo para o convívio em sociedade?

R traz, em uma de suas falas, sua visão da escola como um todo:

“Um saco. Escola não é pra ser legal, nenhuma escola é legal.” (...) *“Tem matéria que eu gosto e professor que é ‘macumbado’, a maioria é de encher o saco do que os legais. Tem matéria preferida, tem! Tem gente que eu não gosto, tem! Tem inspetores que enchem o saco, tem! Tem diretora que é legal com você, tem! Tem a que enche o seu saco, tem! Tem, tem tudo. É praticamente um zoológico, você acaba se surpreendendo com aquela escola. Sempre tem um tipo de animal novo, dentro da sala, fora da sala, sempre tem. A gente não fica no tédio.”*

A fala de R traz questões bem interessantes para esse estudo, pois R demonstra pontos positivos e negativos e momentos bons e ruins na escola, assim como profissionais bons e ruins. Mas o fator mais importante nessa fala de R é quando ela diz que a escola não é legal, mas que nenhuma escola tem que ser legal. Segundo Lara (1989), as crianças já sabem que

existem normas e leis que precisam ser respeitadas, o que para R pode estar relacionado ao fato da escola não ter que ser legal, pois existem regras de convivência nesse espaço. As crianças e os jovens não tem a total liberdade de fazer tudo o que querem na escola, de chegar na hora que querem, de estudar o que querem e de decidir de que maneira vão estudar aquilo. Também não podem ser escolhidos que profissionais estarão naquele espaço, tendo que lidar com pessoas que podem ser agradáveis ou não para você.

O importante da visão de R sobre a escola é de que ela entenda que nem tudo na escola, assim como fora dela, terá apenas momentos bons e nem apenas teremos que conviver com pessoas que gostamos em nosso cotidiano, mas que nem por isso a escola e o seu processo de ensino e aprendizagem tem que ser chato, pois quem disse que aprender não pode ser legal também?

Como dito no caso de B, não precisamos separar o recreio como o momento “legal” e a sala de aula como o momento “chato”. Será que aprender pode ser prazeroso e significativo para as crianças? Pois a gente só aprende se o que for ensinado para a gente for interessante e demonstrado de forma que tenha algum significado para a nossa vida. Até hoje para tudo que aprendemos estamos sempre nos perguntando internamente: “*mas isso serve para quê?*”.

Refletindo sobre o processo de escolarização, Jobim e Souza (2005) fala:

A relação estritamente técnica e instrumental com o conhecimento e a vivência de atividades escolares desprovidas de significado, tanto para o aluno como para o professor, preenchem, cotidianamente, o vazio monumental em que muitas escolas se transformaram. Se estas cenas continuarem a se repetir nas inúmeras salas de aula pelo país afora, que outras opções poderão intervir e vivificar o encontro entre professor e aluno? Como transformar as relações com o saber no espaço escolar? (p.149)

O caso S

S⁸ traz em sua fala algo muito significativo para esse estudo:

Entrevistadora: “Você se acha um bom aluno?... É? É legal ir pra escola?”

S: “Mais ou menos.”

⁸ S tinha 11 anos no momento da pesquisa.

(...)

S: *“Porque eu não gosto de estudar.”*

Com essa fala de S, podemos inferir que para ele a relação entre ser bom aluno está ligada ao fato dele não gostar da escola. Em outra fala S comenta sobre o seu processo de escolarização:

S: *“Mas eu acho que eu sou, eu acho que eu sou mais velho mesmo assim, porque eu tenho... Eu era pra eu tá no sexto ano, eu repeti dois anos. Meu pai... Porque minha mãe, porque minha mãe ficava mudando de escola, mudando de escola toda hora e eu fiquei repetindo o primeiro ano.”*

Entrevistadora: *“Ah e você acha que isso de ficar se mudando, se mudando, atrapalhou. Ah... você acha que isso atrapalhou de você estudar. E atrapalhou mesmo”.*

S: *“Não, e também atrapalhou por causa de que quando mudava precisava mudar de livro de novo. E quando eu entrava tinha de começar de novo.”*

Entrevistadora: *“Ah... Você entrava e daí tinha que começar de novo. Entendi. Mas agora como é que tá na escola?”*

S: *“Estou bem”.*

Pela fala de S é possível perceber que suas repetências, devido às suas mudanças, o levaram a troca de material e início de conteúdos por diversas vezes, dificultando S de acompanhar sua turma e se adaptar à escola o que dá a entender que essas mudanças geraram dificuldades para S que não se considera um bom aluno. Ele considera que repetir a mesma série diversas vezes e trocar de material e escola fizeram o seu processo de ensino e aprendizagem tornarem-se “chatos”. Tanto que quando é perguntado para ele como é que está a escola, ele diz como é que ele está, ele está bem, pois agora conseguiu se manter em uma escola, mas quais são as implicações dessas mudanças no processo de ensino e aprendizagem dessa criança?

Quando uma criança nos relata os seus sentimentos sobre a escola, devemos ouvir e a partir dessa escuta pensar de que forma podemos mudar essa realidade. O processo de ensino e aprendizagem não tem que ser chato nem exaustivo. Não são os excessos de conteúdo e rigidez que farão com que os nossos alunos aprendam. Por outro lado, qualquer processo de ensino-aprendizagem envolverá momentos de esforço, não tão prazerosos. Como diz R

“Escola não é para ser legal”, no sentido de ser impossível um processo escolar sem tensão e ambivalência.

3.3 Esforço e prazer: conciliáveis?

Foi possível perceber que durante a análise dos casos por diversos momentos a relação entre esforço e prazer permeava esses discursos. Parece que para as crianças e jovens estudadas na pesquisa, a maior questão é não ver o sentido para esse esforço. Parece que para eles não fica claro que o processo de escolarização passa por momentos de prazer e momentos de esforço.

Para R, a escola tem momentos bons e ruins, momentos de descontração, professores que nos fazem rir, mas tem momentos em que os professores irão “*encher o saco*”, pois para R isso faz parte do processo escolar. Já para E e B parece que os bons momentos da escola são apenas aqueles que são vividos no pátio, as horas das brincadeiras, pois na sala de aula as atividades não parecem fazer sentido, como fazer tantos exercícios, por exemplo.

A partir dos registros das falas hipotetiza-se que as escolas ainda consideram que a brincadeira é o momento “menos importante” desse processo, sendo vista como algo distante da aprendizagem, mas para as crianças a brincadeira é fundamental como espaço de socialização, de desenvolvimento da imaginação e criatividade e porque não um espaço de aprendizagem? Também é possível perceber, que diferentemente das crianças, os jovens da pesquisa não questionam o esforço e o “excesso de atividades”, pois para eles as atividades escolares já são consideradas parte do cotidiano escolar. Já para as crianças, o processo de escolarização ainda é uma novidade, o que pode gerar um estranhamento e uma dificuldade de adaptação inicial à rotina escolar.

Mas será que não é possível conciliar o esforço e o prazer no processo de ensino e aprendizagem? Entendemos que escola é um espaço em que existirão momentos em que precisaremos de tarefas mais árduas para que possamos aprender o que está sendo ensinado. Mas será que não podemos conciliar esses momentos com atividades de lazer e descontração? O diálogo e a escuta são peças chave para esse processo, pois se as crianças não tem a oportunidade de se expressar e falar o que acham da escola, como poderemos saber o que as incomoda?

Por isso é importante que a voz da criança seja ouvida e a partir dela devemos pensar de que forma eu posso tornar minhas aulas mais interessantes? De que forma eu posso trazer o

lúdico para a sala de aula, atrelando os jogos e brincadeiras para os conteúdos a serem ensinados? E como as atividades de sala de aula podem dar conta dos conteúdos, reduzindo as atividades de casa, sendo enviadas quando estritamente necessário e elaboradas de forma que a criança seja capaz de fazê-las sozinha? Como posso trazer a motivação para o meu aluno que vem de um processo de escolarização desinteressante? Como as relações na escola podem ser melhoradas trazendo para a formação dessas crianças e jovens uma educação para a vida em sociedade?

Considerações Finais

Este estudo foi iniciado com pesquisas bibliográficas sobre a infância e o espaço escolar no decorrer do tempo, para contextualizar a relação intrínseca existente entre as duas temáticas. Como podemos notar a ideia de infância que temos hoje foi um longo processo de construção histórico e social. Apenas a partir do século XVI que o sentimento de infância, que atualmente conhecemos, foi sendo construído. As crianças antes eram vistas como adultos em miniatura, recebendo os mesmos tratamentos dos adultos e sendo inseridas no seu mundo desde que deixassem de depender minimamente de seus pais.

Em seguida vimos à ideia da infância hoje, de uma geração contemporânea que constrói sua identidade refletindo sujeitos históricos e de direitos e que apesar de estar cada vez mais inserida num mundo pós-moderno consumista, midiático, tecnológico e culturalmente globalizado, ainda protagoniza reais conflitos com os espaços escolares, seus valores, suas tradições e seus resquícios do passado sobre o olhar educacional, disciplinar e hierárquico do adulto em relação aos infantes.

Na pesquisa de campo a expectativa inicial da análise era identificar, nas falas dos sujeitos, o que gerava o mal estar na escolarização e, a partir dos discursos destas crianças/jovens sobre suas relações com o espaço escolar, inferir o que provocava incômodos. A análise das falas dos sujeitos, também denotou a necessidade de vencer o desafio de perceber as impressões dos entrevistados sem infantilizar ou adultizar demais as suas queixas e opiniões, ouvindo-os enquanto sujeitos, de forma contextualizada em relação ao universo e ao cotidiano de cada um.

Em relação aos cinco casos estudados, identificados na monografia pelas iniciais “V”, “E”, “B”, “R” e “S”, as perguntas dos entrevistadores circularam inicialmente em relação ao olhar que cada um fazia de si, considerando a convivência escolar, em resumo: considerava-se bom aluno? O que era legal ou chato na escola? Como vivenciam o processo de ensino-aprendizagem?

A vontade de abandonar a escola - não estudar mais, surge na fala de “V”, justificada pela necessidade de começar a trabalhar. Ele representa uma juventude que acredita que a ascensão social não está vinculada necessariamente à educação escolar que demora tempo. A visibilidade dos que conseguem fama e sucesso reforça o imediatismo desta geração “zapp”. “V” não encontra reflexos suficientes no ambiente escolar que leve à superação das

dificuldades, frustrações e reprovações em prol de um investimento de tempo e esforço para um futuro profissional promissor.

O desejo de manter na escola apenas o que é agradável e desejado, é percebido na entrevista de “E”, onde metaforicamente ele jogaria fora pela janela tudo da escola, resgatando posteriormente apenas os fatores positivos. Na continuidade de sua fala ele destaca o prazer do horário de brincar, como espaço criativo, de socialização e de “certa liberdade”. Também cita o esforço incompreensível de copiar páginas e páginas, do dever de casa, até mais tarde, forçado, com câimbras, para finalmente ser liberado para dormir pela mãe.

A atração pelo prazer de brincar também é percebida na fala de “B”, desta vez, entretanto, independe, na visão do entrevistado, do horário de brincar. A “fuga” dos possíveis esforços exigidos em sala, ocorre através da brincadeira a qualquer hora, ou seja, através daquilo que é “bom” na escola, o lazer obtido a partir das relações sociais.

As questões relativas aos processos de ensino e de aprendizagem surgiram nas entrevistas de “R” e “S” que alternaram sentimentos em relação aos esforços da convivência, das limitações do espaço físico da escola e de suas trajetórias que, de certa forma, os fizeram reconhecer que as dificuldades fazem parte do processo. Enquanto “R” destaca um conformismo ao afirmar que “nenhuma escola é legal” e relaciona negativamente alguns aspectos chatos da escola (a estrutura, a falta de novidades, a falsidade das amigas, os profissionais da educação quem enchem o saco etc.) acaba por destacar, na sua fala, que também têm matérias, professores e diretoria legais.

Por sua vez, “S” acredita que podia gostar de ir para escola, se não tivesse passado por situações geradoras de frustrações e reprovações. Mudanças de escola, mudança do material didático, e os esforços exigidos pela necessidade de recomeçar e rever conteúdos várias vezes, transformando o processo nada prazeroso.

A análise das falas destes sujeitos, através de como descreveram a escola, permite perceber que as causas do mal-estar na escolarização têm uma relação direta entre a discussão sobre o que pode ser considerado como prazer e o questionamento do sentido e da finalidade do esforço que é exigido no processo ensino-aprendizagem.

O desafio inicial é reconhecer que, a princípio, não se pode contestar a necessidade de algum tipo de esforço tanto por parte da escola e dos profissionais de educação, nas práticas pedagógicas quanto pelas crianças e jovens educandos no decorrer da aprendizagem e na própria convivência social no espaço escolar.

Portanto, podemos concluir que estas falas, de certa forma, hipotetizam que existem outros aspectos além da sala de aula que por representar o prazer necessário para equilibrar o

esforço exigido, precisam ser considerados. Conciliar estas duas faces da mesma moeda, pode não parecer tão fácil, mas não é impossível, considerando que as expectativas da educação variam conforme as faixas etárias, trazendo especificidades relativas às crianças e aos jovens alunos que podem ser trabalhadas em prol de uma educação interessante e significativa para esta geração.

Referências Bibliográficas:

ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. *Estatuto da criança e do adolescente [recurso eletrônico] : 25 anos : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – Ed. comemorativa. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série obras comemorativas. Homenagem ; n. 12) Disponível em : <http://www.camara.leg.br/editora>. Acesso em 19 de Dezembro de 2015.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf . Acesso em 01de Fevereiro de 2016.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: [:http://www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 20 de Dezembro de 2015.

CANDAU, V. M. F; KOFF, A. M. N. S. e. *A didática hoje: reinventando caminhos*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CASTRO, Lucia Rabello de. *A infância e seus destinos no contemporâneo*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002. Disponível em: <http://www.pucmg.br/imagedb/documento>. Acesso em 19 de Dezembro de 2015.

CASTRO, LUCIA RABELLO DE. *Falatório: participação e democracia na escola..* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello de. *O futuro da infância e outros escritos*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CEZAR, K.P.L; FRANÇA, F.F; PEREIRA, L.A; CALSA, G.C. *A representação da concepção de infância na criança e no adolescente em Dom Casmuro*. VII Jornada do HISTEDBR.Campo Grande, Setembro.2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7. Acesso em 03/01/2016

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. *Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?* Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DEMARTINI, P. *Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Seminário Especial (Sociologia da Infância). 2001.

FIGUEIREDO, A. D. “Inovar em Educação, Educar para a Inovação”. In Domingos Fernandes (Org.), *Avaliação em Educação: Olhares Sobre uma Prática Social Incontornável*. Pinhais, Brasil: Editora Melo, 2011.

FREITAS, D. N. T. *Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1998-2007)*. Educar, Curitiba: Ed. UFPR, n. 31, p. 33-51, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. *Infantia: entre a anterioridade e a alteridade*. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 18 de Dezembro de 2015.

HÉBRARD, Jean. *A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita*. Universidade Federal de Santa Maria, Revista Educação, v. 32 - n. 01, p. 11-20, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 03 de Janeiro de 2016.

HORTA, J. S. B. *Direito à educação e obrigatoriedade escolar*. Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUISA CASTIGLIONI. *Caderno de Educação Popular: Porque as crianças não gostam da escola?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2º Ed; 1989.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia* (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 3ª. Atualidades Pedagógicas, v. 59). Tradução: Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. 17ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo. 1987.

MAZZOTTI, Alda Judith. *O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. *Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.965-991, set./dez. 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a15.pdf> . Acesso em: 02 de Fevereiro de 2016.

MONROE, P. *História da Educação*. Tradução e notas: Idel Becker. 19ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo. 1988.

MOURA, F.C. Prefácio. In: CASTRO, Lucia Rabello de. *O futuro da infância e outros escritos*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. *A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas*. Contexto & Educação, Ijuí, RS, v. 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://andorinha.epagri.sc.gov.br>. Acesso em 18 de Dezembro de 2015.

RODRIGUES, LUZIA. *A Criança e o Brincar*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ - Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação – DPPG. Mesquita. 2009.

SALTINI, Cláudio.J.P. *Afetividade e inteligência*. 5ed. Rio de Janeiro: Wak Ed; 2008.

SCHUELER, Alessandra F.M. de. “Os jesuítas e a educação das crianças – séculos XVI ao XVIII”. In: RIZZINI, Irma. (Org). *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil. Cenas da Colônia, do Império e da República*. Rio de Janeiro: Amais/CESPI-USU, 2000, p.18-44.

SILVA TOYSHIMA, Ana Maria da; MONTAGNOLI, Gilmar A; COSTA, Célio Juvenal. *Algumas considerações sobre o ratio studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES, 14, 2012, Londrina-PR. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/Comunicacao_Oral.html. Acesso em 10 de Janeiro de 2016.

SILVEIRA, Elisabeth. *O aluno entende o que se diz na escola ?* Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed, 1997.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. *O pecado original do currículo. XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Vila Real, Portugal, setembro, 2014. p. 1267- 1275. Disponível em: <http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/818/1/Fino26.pdf>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2016.