

A ESCOLA COMO TRABALHO NA VIDA DAS CRIANÇAS

SCHOOL AS WORK/OBLIGATION IN THE LIFE OF CHILDREN

Zuleica Pretto*
Mara Coelho de Souza Lago**
Sílvia de Fávero Arend***

Resumo

Crianças com idade entre 8 e 11 anos, pesquisadas por meio de uma etnografia realizada em uma escola pública no Sul do Brasil, revelaram que as vivências escolares presentes em sala de aula e a formatação dada pelas atividades regulatórias, diárias e anuais, sustentavam um dos sentidos que atribuíam à escola, definindo-a como obrigação e dever, espaço onde suas ideias eram pouco questionadas. Suas falas ressaltam, ainda, a percepção de uma equivalência entre as atividades de estudar, tarefa obrigatória para as crianças, e de trabalhar, função obrigatória dos adultos, sendo a diferença os modos de fazer. Esses dados demonstram que as crianças intuem que ocupam uma posição no quadro social e geracional e visibilizam o debate sobre práticas educacionais, concepções de infância, sentidos da escola e do trabalho na contemporaneidade.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Trabalho Escolar. Participação Social.

Abstract

In an ethnographic research with children aged between eight and 11 years, in a public school in southern Brazil, were found that present school experiences in the classroom and their format given by regulatory, daily and annual activities, supported a the meanings attributed to school, defining it as an obligation, space in which his ideas were few questioned. Their speaks also pointed out the perception of an equivalence between the activities of study, mandatory task for children, and to work, mandatory function of adults, the difference being the ways of doing. These data showed that children intuit that occupy a position in social and generational framework and visualize the debate on educational practices, conceptions of childhood, school senses and work in contemporary society.

Keywords: Childhood. Children. Scholar Work. Social Participation.

* Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Departamento de Psicologia, Brasil. E-mail: zuleicapretto@yahoo.com.br

** Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. E-mail: maralago7@gmail.com

*** Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)/Departamento de História, Brasil. E-mail: smfarend@gmail.com

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre os sentidos da escola na infância e, em especial, na vida de crianças moradoras de um bairro localizado na Ilha de Santa Catarina, na região Sul do Brasil. Ultrapassando o debate sobre a escola como espaço propulsor de desenvolvimento físico e psicológico conforme a cronologia das idades, ou ainda sobre a busca da democratização de direitos e igualdade social que a escola pode representar, pretendemos discutir a escola, pilar central na concepção de infância desde a modernidade, como uma nova forma de trabalho infantil.

Autores como Jens Qvortrup (2001, 2010b, 2011) e Helmut Wintersberger (2001) salientam que o trabalho escolar visto frequentemente como oposto ao trabalho infantil implica uma preparação de mão de obra qualificada de tanta importância que Estado e Governo, mediante impostos pagos pela população, responsabilizam-se junto com a família por sua manutenção, assumindo as despesas do sistema educacional. Se antigamente predominava o trabalho infantil manual, que ocorria conjuntamente com o trabalho dos adultos e em maior contato com a realidade social, na contemporaneidade as tarefas das crianças residem, hegemonicamente, no trabalho intelectual, escolar, centrado na leitura, no letramento e na tecnologia, constantemente coordenado e dirigido pelos adultos, ocorrendo num espaço segregado.

Contrariando a tese da passividade social e da nulidade das crianças ou do peso econômico que elas possam constituir, essas análises demonstram que as crianças estão no bojo do sistema econômico contribuindo para a manutenção de uma força de trabalho extraescolar e escolar, ou seja, as crianças ocupam uma posição na divisão geracional do trabalho e dos recursos, o que sugere que as reflexões relativas ao trabalho infantil e sobre próprio conceito de trabalho possam ser redimensionadas. Para Qvortrup (2011, p. 205),

[...] a infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho [...] principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho.

Ouvindo crianças com idade entre 8 e 11 anos, meninas e meninos, estudantes de uma escola pública e pertencentes a camadas populares, foi possível perceber que elas próprias estabeleciam uma relação entre trabalho e escola, tanto quando vinculavam acontecimentos passados na escola a experiências consideradas desagradáveis, como quando estabeleciam uma equivalência entre as ocupações obrigatórias dos adultos, o trabalho, e as ocupações obrigatórias das crianças, ir à escola. Embora as crianças também reconhecessem que o ambiente escolar pode comportar sentidos múltiplos, o que tornava sua escola em muitos momentos um espaço desejado e de direito – o que englobava o ato de aprender e adquirir novos conhecimentos, ser “*alguém na vida*” e também como forma de ampliar seu círculo de sociabilidade, encontrar com outras crianças, com adultos e

desenvolver atividades culturais diversas das sugeridas pelos familiares –, não passou despercebida a comparação que fizeram entre suas experiências como estudantes e a dos adultos como trabalhadores, e a ênfase que atribuíram ao sentido da escola relacionado ao dever e à obrigatoriedade. Essas considerações provocaram o debate sobre a organização socioeconômica e a invisibilidade da importante participação das crianças nesse campo, tema central de análise neste artigo.

O estudo com as crianças referidas ocorreu no contexto de uma pesquisa de doutorado em Psicologia que teve a etnografia como metodologia norteadora¹. Esse trabalho envolveu vários espaços de investigação, como escola, moradias, espaços públicos do bairro. As análises aqui desenvolvidas têm como fonte o período de pesquisa realizado na escola. Nesse contexto, foi acompanhado, durante sete meses, três vezes na semana, o cotidiano escolar de aproximadamente 40 crianças que frequentavam entre o terceiro e quinto anos do Ensino Fundamental. No mesmo período, também foram efetivadas entrevistas informais e coletivas com professoras e professores e visitas às casas de algumas crianças, o que permitiu os contatos com os pais e outros familiares. A etnografia contou com uma multiplicidade de técnicas, a depender dos acontecimentos escolares, da disponibilidade das crianças e dos recursos da própria pesquisadora. Entre elas, citamos: observação participante nas atividades realizadas em salas de aula, no pátio (recreio, entradas e saídas), em passeios e festas comemorativas, entrevistas informais com crianças, produções artísticas e textuais feitas pelas crianças; recursos audiovisuais (que serviram à pesquisadora tanto como forma de registro de imagens e depoimentos quanto como forma de as próprias crianças registrarem os acontecimentos que lhes pareciam significativos), oficinas lúdicas mediadas por brincadeiras, filmes, rodas de conversas etc. As observações realizadas contaram com o diário de campo como principal forma de registro.

Vale assinalar ainda que dar visibilidade às experiências das crianças, como preconizam os novos estudos sobre a infância, considerando-as fontes legítimas de pesquisa, foi fundamental nesse debate sobre a escola, bem como o foi o esforço, recomendado por Qvortrup (2005, 2010a, 2010b) para pensar a infância e a vida das crianças a partir da intersecção entre parâmetros macroeconômicos, macropolíticos, macrosociais e microsociais. Nas palavras do autor, “a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório” (QVORTRUP, 2010b, p. 785).

1 Realizada por uma das autoras, a pesquisa de doutorado em Psicologia, intitulada *Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na Ilha de Santa Catarina (2010-2014)*, foi desenvolvida valendo-se de uma etnografia, por um período de um ano, com crianças na escola e em outros contextos de seu bairro. O objetivo principal da referida pesquisa foi o de conhecer o ponto de vista das crianças a respeito de suas vivências e de suas infâncias, em especial diante do acelerado processo de urbanização que caracterizava seu bairro, fato que afetava os modos de vida de suas famílias, seu território, os equipamentos urbanos que tinham disponíveis no bairro e sua própria escola.

A escola como trabalho na infância e na vida das crianças

De acordo com José Sacristán (2005), ser aluna/aluno e ser criança foram/são conceitos e práticas criadas simultaneamente, “são duas imagens que se refletem, que projetam entre si seus respectivos significados” (SACRISTÁN, 2005, p. 21). Isto é, a própria noção de infância como um período de formação que deve ser dirigido pelo poder dos adultos (que já vinha se fortalecendo na criança entendida como filha/filho) se consolidou ainda mais a partir do século XIX, com a popularização da escolaridade. Diante do suposto despreparo moral, espiritual, físico, psicológico e de saber das crianças, defendidos por uma perspectiva iluminista de desenvolvimento, o Estado, na figura da escola, passou a compartilhar com a família a responsabilidade pela educação dos menores, dividindo funções em relação aos cuidados com as crianças e também os poderes sobre elas. Conforme Rita Pereira e Solange Jobim e Souza (1998), a partir disso, as crianças foram vistas como depositárias em potencial de uma nação promissora, e a educação teve “a tarefa de transformar esses pequenos seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e de logos – futuros cidadãos responsáveis” (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 1998, p. 28).

Segundo Alan Prout (2010), numa sociedade em acelerado processo de industrialização e urbanização, sustentando-se no projeto fundamental de controlar o futuro através das crianças por meio de um ideal universalista e homogeneizador (eurocêntrico, branco, elitizado, urbanocêntrico), válido para toda uma população, a partir de propostas educacionais gerais e únicas, as escolas se dedicaram a desempenhar funções pontuais e exclusivas na formação das crianças. Conforme Júlio Aquino (1996), estas funções se dividiram entre a dimensão epistêmica do ensino, pela socialização do saber ou do conhecimento; dimensão socializante da escola, pela prática de cidadania, na preparação para conviver com os grupos e com a sociedade; dimensão profissionalizante da educação, com a preparação para o mercado do trabalho.

Nesse espaço institucional de preparação designado para ser ocupado diariamente pelas crianças, segregado do mundo dos adultos e de outros elementos da vida social, o ensino e a aprendizagem se amparam em equipamentos e procedimentos específicos, exclusivos e pretensamente universais, conforme descreve Neil Postman (1999). Diferenciando-se do que era encontrado pelas crianças no espaço da casa, das ruas, praças, bairro ou espaço social onde seu cotidiano transcorria, a escola marcou um novo espaço social para a infância e uma nova identidade para a criança. Livros escolares seriados, currículo sequencial, segregação das crianças por faixa etária, correspondência entre idade cronológica e séries escolares, a figura institucional do professor e da professora são exemplos de elementos que compõem o quadro escolar e que têm como premissa central a aprendizagem da leitura, da escrita e de conhecimentos especializados.

Em termos de desenvolvimento humano, a teoria de Lev Vygotski (1984) compreende que na cultura ocidental, letrada, antes da inserção no mercado de trabalho, a atividade do estudo é a atividade principal na vida das crianças e, com isso, a sistematização do conhecimento pela escola é central para o desenvolvimento

infantil. Para Vygotsky (2004), que adota uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem, decorre dela e não o contrário, isto é, a maturação biológica não determina o desenvolvimento, o que torna as interações sociais essenciais. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem, a apropriação do registro escrito e da leitura, o domínio abstrato de conceitos e do pensamento científico, as produções artísticas, a interação com os pares e com os adultos, que ocorrem no interior das escolas, são condições importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, diferenciando-se de outros contextos, tais como o familiar, a escola propicia o estudo sistemático, favorecendo a constituição de planos mais complexos de desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos que extrapolam os conhecimentos espontâneos produzidos no cotidiano, sendo centrais para a educação formal das crianças.

Premissas como essas instituem a escola como uma forma fundamental de inclusão das crianças nas sociedades letradas e como garantia de acesso a oportunidades de desempenho profissional futuro. No Brasil, o sistema educacional, desde meados do século passado, é marcado por uma luta pela popularização da educação vinculada a valores sociais democráticos, dado que antes a escola era destinada a grupos sociais restritos, com maior poder socioeconômico. Assim, desde o final do século XX, a escola é defendida pelo art. 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988 como um direito das crianças, sendo sua inclusão na escola uma responsabilidade da família e do Estado.

Importante problematizar que, ao mesmo tempo em que frequentar a instituição escolar se caracteriza como um direito, a escola constituiu uma atividade obrigatória para as crianças, versão contida no próprio texto constitucional acima citado. Para Qvortrup (2001), as atividades escolares são novas atividades sociais obrigatórias para as crianças, configurando-se como uma parte fixa da divisão geracional de trabalho na contemporaneidade e tendo reflexos significativos na economia moderna,

[...] a escola é uma nova forma de trabalho infantil e mantém equivalências com o trabalho dos adultos do ponto de vista da carga temporal, física e psíquica [...] e é tão insubstituível no funcionamento de uma economia e sociedade moderna como as atividades profissionais dos adultos (QVORTRUP, 2001, p. 96).

Conforme Qvortrup (2001), as crianças estiveram envoltas pelo sistema produtivo em todas as formas de sociedade ao longo da história, sendo que o trabalho escolar, de certa forma, apresenta-se como uma continuidade do trabalho manual desempenhado pelas crianças em outros momentos históricos, embora eles possam ocorrer de modos simultâneos na atualidade (já que a necessidade urgente de sobrevivência instala o conflito entre os tipos de trabalho, obrigando a criança a trabalhar na escola e em outras atividades), e assumam características diferenciadas, como, por exemplo, a questão salarial, os instrumentos de trabalho e o caráter universal.

Agora é demanda universal que as crianças trabalhem nas escolas, enquanto anteriormente nem todas trabalhavam, embora muitas delas trabalhavam muito mais. As formas e os

conteúdos do envolvimento obrigatório das crianças mudou consideravelmente, mas elas continuam com o seu dever de estar ativamente envolvidas no trabalho imaneente ao sistema (QVORTRUP, 2001, p. 146).

Da mesma forma, para Wintersberger (2001), o tempo das crianças e suas atividades “foram exigidos e, portanto, colonizados pelo novo método de produção e conseqüentemente elas caminharam em massa para os locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna – a escola” (WINTERSBERGER, 2001, p. 139). Em concordância, Deepak Behera e Rashmi Pramanik (2001) afirmam que numa sociedade pós-industrial, “é possível argumentar que o caráter da educação como investimento básico no futuro implica que a educação seja interpretada como trabalho” (BEHERA; PRAMANIK, 2001, p. 155). Tais características marcam uma ambigüidade no sentido do espaço-tempo escolar, entre dever e direito, nem sempre suficientemente debatida quando se pensa a infância e a relevância econômica que as atividades realizadas no contexto escolar adquirem, como defendem Wintersberger (2001) e Qvortrup (2001, 2010b).

A vida escolar das crianças participantes da pesquisa

Importante salientar que as crianças participantes dessa pesquisa percebiam o espaço escolar como um fenômeno natural na infância, naturalizado nas paisagens de seu bairro. Reconhecendo a simultaneidade entre ser criança e ser aluna/aluno, a escola era um território próprio para as crianças e dava sentido à existência da infância como um grupo social, uma geração que se diferencia das outras, o que fez com que, ao falarem de si, falassem também da escola e dos estudos. Isso ficou visível quando, inquiridas a conceituar a infância ou o que é ser criança, a segunda definição que mais apareceu (segundo a de “brincar”) foi “é estudar”, “criança estuda”, “é ir à escola”.

A escola era a mais antiga no bairro, o que permitia que fosse considerada significativa para a história do lugar e das famílias envolvidas. Tratava-se de uma instituição estadual que abrigava o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; possuía uma área construída pequena, com três salas de aula, não contando com parque infantil ou espaço para realização de aulas de educação física, por exemplo, que eram realizadas na rua, em frente à escola. Diante do processo de urbanização, a escola sofria ameaças de ter suas portas fechadas, sob a justificativa de que as crianças estariam melhor colocadas numa instituição de ensino maior do bairro, que teria uma estrutura mais sofisticada. O fato de a escola ser pequena e de todos se conhecerem possibilitava que as famílias se sentissem mais seguras em relação ao bem-estar das crianças e mais à vontade para participar das atividades escolares e dos processos decisórios, motivos pelos quais as famílias e as crianças defendiam a permanência da escola.

Apesar das singularidades locais da escola, que envolvia embates políticos relacionados com a urbanização acelerada que o bairro atravessava, debatidos em Pretto (2015), sua estrutura e seu funcionamento eram organizados conforme

os ditames institucionais tradicionais, próprios da história desse ambiente. Para Dominique Julia (2001), há um currículo oculto que permite que, mesmo diante de um esforço de ruptura, práticas tradicionais acabem se sobrepondo na instituição escolar, seja em relação às **práticas pedagógicas**, à própria estrutura física da escola (arquitetura e mobiliário) que não tem se modificado substancialmente desde suas origens ou, ainda, ao enquadramento relativo à distribuição do tempo escolar, diário e anual.

As crianças demonstraram que tais enquadres se configuravam como fatores determinantes na produção do sentido que atribuíam a escola, o de trabalho e obrigação. Dessa maneira, este sentido manteve relações com a questão das atividades regulatórias, ir todos os dias para a escola, fazer tarefas; e com as atividades realizadas no espaço das salas de aula, principal espaço-tempo ocupado no âmbito escolar, em que suas participações muitas vezes não eram consideradas, como será apresentado nas descrições que seguem.

As salas de aula: tensões e práticas homogeneizadoras

A disposição da mobília das salas de aula seguia o padrão tradicional, uma carteira atrás da outra em fileiras, mesa e armário com os materiais da professora próximos à lousa, ao fundo da sala prateleiras com alguns livros didáticos e de literatura e carteiras excedentes recostadas na parede. Cartazes com trabalhos das crianças, do grupo vespertino e matutino, e datas comemorativas enfeitavam as paredes, onde um cartaz com regras de comportamento no convívio com o grupo também se fazia presente, recomendando as atitudes esperadas das crianças no interior das salas de aula. Exemplificamos com o cartaz do terceiro ano, intitulado “Regras de convivência”:

- 1- Respeitar todos os colegas e funcionários da escola;
- 2- Levantar o dedo para falar;
- 3- Falar um de cada vez;
- 4- Prestar atenção na aula;
- 5- Falar sempre a verdade;
- 6- Respeitar os horários de entrada e saída das aulas;
- 7- Fazer sempre os deveres;
- 8- Colocar sempre o lixo nas lixeiras;
- 9- Manter a sala limpa e organizada;
- 10- Cuidar e arrumar o material escolar;
- 11- Não comer nem chupar balas, pirulitos ou mascar chiclete na sala;
- 12- Pedir licença para levantar.

O funcionamento das aulas em todas as turmas atendia a parâmetros institucionais padronizados, repetindo a tradicional dinâmica: uso da lousa, cópia da lousa pelos alunos, exercícios no quadro, uso de livros para interpretação de textos, folhas xerocadas com atividades com perguntas abertas ou para completar, caderno de tarefas, caderno de reforço etc. Poucas eram as oportunidades de saída do ambiente escolar para atividades de aprendizagem externa, que explorassem a própria localização da escola, próxima a elementos naturais do bairro, como praia e vegetação, recursos imagéticos ou outros.

As práticas pedagógicas e relacionais efetuadas nesses espaços sustentavam-se em posturas docentes que oscilavam (mais ou menos, conforme a turma e a

professora responsável) entre posturas mais conciliadoras, tolerantes, acolhedoras, em que a profissional se demarcava como mediadora entre as crianças e o conhecimento, posicionando-as como agentes do seu próprio aprendizado e desenvolvimento; e posturas guiadas pelo autoritarismo e por visões adultocêntricas que contribuíam para invisibilizar as formas particulares que as crianças tinham de significar o mundo, de viver seu corpo, distribuir seu tempo e compreender o espaço do qual faziam parte.

No primeiro caso, era visível que as crianças demonstravam tranquilidade e prazer na realização das tarefas, especialmente quando questionadas sobre seus entendimentos e sobre seus saberes e experiências relacionados à temática em tela, bem como quando incentivadas a dialogar com os pares. Já no segundo caso (que predominava no cotidiano das salas de aula), eram aparentes as práticas que geravam tensões nas crianças, tais como a exigência por silêncio absoluto em sala, a contenção exacerbada de movimentos corporais das crianças, que deviam permanecer sentadas nas cadeiras sem conversar com os colegas, deviam ter concentração e rapidez na ação de “copiar o quadro”, deviam obedecer ao tempo escolar – hora de entrar, levantar, perguntar, mudar de atividade, mesmo que não tivessem terminado ou entendido a tarefa etc. A transgressão das expectativas de algumas profissionais eram coibidas com ameaças de “chamar os pais” ou “ir para a direção”². Essas experiências geravam comentários entre as crianças, tais como:

- Por mim não precisava escola [diversas vezes em concordância] (Grazi- quinto ano, 11 anos);
- É chato...é muito chato (Coro das crianças do quinto ano);
- Aprender cansa (Grazi –quinto ano, 11 anos);
- Ter que ficar parado, sentado nas carteiras, é muito chato (Mateus – quinto ano, 11 anos).

O foco na “normatização atitudinal” (SACRISTÁN, 2005) e na disciplinarização de comportamentos na escola tem sido problematizado por muito teóricos da educação, sendo um dos aspectos responsáveis por solapar a função socializadora de conhecimentos da escola e um dos elementos que, na opinião das crianças pesquisadas, contribuía para deixar a escola chata. Ofuscando recursos didáticos e relacionais que propiciam trocas culturais entre professoras e crianças, essa prática reflete pouco as novas ponderações teórico-metodológicas sobre educação e sobre infância, que estipulam novas posições para mestres (mediadores e mediadoras) e alunas e alunos, tomando-as/os agentes no processo de aprendizagem. Vale ressaltar que, com pouco espaço para expressão singular, exigidas a tomar atitudes de comodidade, silenciamento e passividade, então naturalizadas como ideais nesse contexto que é essencialmente coletivo, às crianças não era apenas negada a dimensão de agência em relação ao processo de aprendizagem, mas sim

2 Ruth Bernardes de Sant’Ana (2010) destacou, em seus trabalhos, formas coercitivas utilizadas por professores para controle de “maus comportamentos” similares às encontradas nessa pesquisa.

à capacidade de criar, de motivar-se e envolver-se em acontecimentos coletivos, ou seja, de praticar a cidadania.

Aprendizagem como um processo gerador de sofrimento

Conforme Vygotsky (1984), para além da imitação e da reprodução mecânica das letras, a aprendizagem da escrita implica apropriação de um novo sistema simbólico e ocorre como um processo no qual a criança deve, além de ser ativa, sentir-se segura e confortável como aprendiz, a partir da mediação dos pais, das professoras e dos professores e colegas.

Na pesquisa realizada na escola, quanto à aprendizagem de conteúdos, ficou visível a angústia de algumas crianças que, mesmo com o auxílio de colegas, não conseguiam resolver as questões propostas pelas professoras. Eram frequentes os momentos em que ficavam aparentes as dificuldades de algumas crianças a respeito da escrita das palavras – *“como é que se escreve casa, é com que letra mesmo?”* (Mário, terceiro ano, 8 anos). Outras tinham uma letra praticamente ilegível e encontravam dificuldade em passar para o papel a palavra que verbalizavam.

Essa situação em especial, relacionada às dificuldades no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, promoveu em alguns momentos, em uma das salas, a segmentação entre os bons alunos e aqueles que tinham “déficit de aprendizagem”, que passaram a ocupar um espaço diferenciado em sala de aula para execução de tarefas especiais, de reforço. Muitas vezes, a tarefa era fazer uma cópia mecânica de sílabas e formação de algumas palavras, prática que acentuava a lógica do aluno copista, “aquele que desenvolveu a habilidade de escrever, mas não avançou na compreensão da linguagem escrita” (TEMPLE, 2010, p. 230), e reforçava experiências de fracasso escolar, conforme define a autora. Essa decisão criou um micro espaço de segregação dentro da escola no qual as atividades lá realizadas, calcadas no caderno de reforço e na cópia, mantinham as crianças ora irrequietas (buscando amigos para conversar, o que não agradava a professora, gerando mais conflitos e embates), ora apáticas e desmotivadas em relação ao estudo.

A decisão por essa segmentação ocorreu em função de uma solicitação da Secretaria da Educação à escola para que elaborasse e apresentasse relatórios a respeito das condições de aprendizagem de seus alunos. Nesses relatórios, deveriam estar expressas as atividades diferenciadas para alunas e alunos com “problemas de aprendizagem”. Essa situação era produtora de tensões em sala, sentidas tanto pela professora (que se angustiava) como pelas crianças direta ou indiretamente envolvidas, uma vez que a dinâmica da sala era alterada, afastando amigos e amigas e limitando algumas atividades conjuntas. Além disso, gerava sentimentos de “fracasso escolar” nas crianças e famílias. Sacristán (2005), Maria Helena Souza Patto (1997), entre outros, destacam que a prática de culpabilizar as crianças e as famílias pelos “fracassos escolares” tem sido fenômeno comum e de difícil superação nas instituições escolares.

Além da exigência em relação ao desenvolvimento das habilidades das crianças, podemos avaliar que, muitas vezes, a forma instrumental e austera,

centrada na lógica produtivista e adultocentrada com que o ensino da leitura e da escrita ocorrem, tanto por parte dos familiares quanto da escola, impede a criança de desfrutar, no aqui e agora, as dimensões estéticas, éticas e políticas desses aprendizados. Como pontua Maria Luiza Bastos Oswald (2011), gerando ansiedades, medos e, com isso, dificuldades de apropriação de um novo sistema simbólico para descrever o mundo no qual vivem, o que torna esse processo psicologicamente desagradável e sem sentido para as alunas e os alunos. Mário (terceiro ano, 8 anos), por exemplo, disse que não gostava muito de ler, “*acho difícil... é que ainda não sei direito*”; Sandra (terceiro ano, 8 anos) acha “*chato*”, e poucas foram as crianças que disseram gostar de ler. A maioria associou, assim, os livros e o ato de ler à obrigatoriedade da escola, mantendo-os à distância da ideia do brincar, da diversão, do prazer, do imaginário que a leitura propicia.

De acordo com Wintersberger (2001) e Behera e Pramanik (2001), a distribuição de importância entre o presente (prazer de aprender, abertura de espaços para interesses vitais) e o futuro (sucesso escolar preocupado com o aspecto profissionalizante, produtivista e daí competitivo, pilares sagrados da sociedade capitalista) é um dos problemas urgentes a ser superado nas escolas e que tem reflexos na prática da leitura, no desinteresse pelo aprendizado escolar, na experiência infantil de se sentir capaz e competente, e do próprio sentido pessoal da escola na vida das crianças.

A ausência de participação das crianças no planejamento dos acontecimentos nas salas de aula

Ante as características coercitivas de algumas professoras, as crianças agiam de modo mais ou menos uniforme. De maneira geral, apresentavam posturas de obediência, pouca motivação para o estudo, conformismo e algumas resistências em relação a certas atividades, encontrando pouco espaço para expressar suas opiniões para os adultos. Algumas crianças expressavam suas insatisfações para as professoras de modo indireto, em conflitos que travavam com os colegas, alegações de não estarem se sentindo bem, em demonstrações de desânimo ou em dificuldades nas atividades propostas em sala, não as cumprindo por completo e mesmo não as compreendendo ou ainda mostrando desmotivação para realizar o estudo. Já a resistência se evidenciava em comportamentos tais como pedir emprestado objetos uns dos outros, levantando-se das carteiras para pegá-los, solicitações para ir ao banheiro alegando “dor de barriga”, tomar água, um suspiro, um olhar firme etc., ou ainda, na forma mais direta, como costumavam fazer Júlio (terceiro ano, 8 anos) e Jonas (terceiro ano, 8 anos), dando respostas ou reclamando para a professora, o que era recebido com mais “bronca”.

Posteriormente, em outros espaços da escola, as crianças buscavam resistir mediante elaborações verbais explícitas que compartilhavam entre si e comigo como “*a professora é muito chata às vezes*”, “*eu não gosto dela*”, “*ela é muito brava*”. Vale marcar a relação das crianças no convívio com seus pares, quando compartilhavam pontos de vistas e buscavam soluções ou estratégias conjuntas para lidarem com a

situação que viviam na escola. Para Berry Mayal (2005 p. 139),

Assim como as mães aprendem sobre a maternidade ao falarem com outras mães, também as crianças aprendem sobre o que significa ser criança e sobre variedades de infâncias, comparando experiências, discutindo respostas emocionais a acontecimentos e debatendo valores.

Essa forma de resistência se expressava, portanto, na união entre as crianças em busca de novos sentidos para as posturas dos adultos, contribuindo para a criação de vínculo entre elas. Assim, no contexto de trocas entre as crianças, as insatisfações eram expostas mais claramente, eram melhor acolhidas e ganhavam um sentido coletivo, fazendo-se presentes momentos solidários, como no auxílio nas tarefas, empréstimos de materiais, conselhos para a proteção do colega – “*para de falar, a professora vai te mandar para a direção!*” (Talita, 8 anos para Antônio, 8 anos). Porém, de forma contradita, em outros momentos, assumindo o discurso adulto, as crianças tomavam atitudes de vigília e de denúncia, cobrando umas das outras os comportamentos “adequados” e os ideais de boa/bom estudante. Importante assinalar que, diferentemente, essas ações não obtinham resultados efetivos ou legitimidade perante as professoras, sendo entendidas a partir de um quadro de queixas e reclamações, dificuldade de aprendizagem, má vontade ou mau comportamento por parte das crianças, ou ainda, falta de educação adequada dada pela família.

A ausência das crianças no planejamento do dia a dia escolar era um fator que tornava a escola uma obrigação destituída de sentidos positivos para elas. Era visível a ausência da participação das crianças nas decisões sobre como as atividades poderiam ser realizadas em sala de aula, a respeito da disposição e organização da mobília ou dos próprios espaços, bem como nas mudanças bruscas de atividades sem aviso prévio ou preparação com os alunos e alunas. Nas conversas com as professoras, durante toda a pesquisa, houve apenas uma referência aos direitos das crianças ou sua participação política, temas abordados reiteradamente nos debates sobre as infâncias e nas legislações, o que também foi encontrado em pesquisa realizada por Gilberto Lima Santos e Antônio Marcos Chaves (2010).

Como defende Suely Mello (2006), a participação das crianças na organização das atividades é imprescindível na escola, sendo o que permite ao processo de ensino ser “essencialmente colaborativo” (MELLO, 2006, p. 94), protagonizados por adultos e crianças. Nesse sentido, as crianças encontravam no espaço da sala de aula um “não-lugar”, conforme caracterizou Núbia Santos (2009), pois não conseguiam imprimir suas características de modo significativo nas atividades que realizavam, tornando invisíveis uma gama de ações pessoais no meio social mais amplo. Além de pouco contempladas em suas necessidades e interesses, as crianças encontravam igualmente restrições nas possibilidades de negociações e diálogos com as pessoas adultas. Estes elementos permitem a correlação entre as condições do aprendizado e socialização escolar com o mundo do trabalho dos adultos, em que “não há espaço para interesses vitais” (WINTERSBERGER, 2001, p. 111). Diante disso, podemos

inferir que as crianças estão expostas ao mundo do trabalho da mesma forma que os adultos, embora de modo particular (QVORTRUP, 2011).

Equivalência entre as atividades escolares das crianças e o trabalho dos adultos

Como já apontamos, quando as crianças pesquisadas definiram a escola preponderaram expressões como “*é obrigação*”; “*é chato*”; “*não gosto*”. Tais expressões estavam correntemente vinculadas às atividades de estudo, às experiências de sala de aula e ao caráter obrigatório da escolarização “*é todo dia*”, “*é ruim acordar cedo*”. Além disso, ficou perceptível nas falas de muitas crianças a comparação entre o caráter obrigatório da escola na vida das crianças e o trabalho dos adultos. Como manifestou Ana (8 anos, terceiro ano) “*mas eu prefiro trabalhar do que estudar! ...para mim é pior estudar do que trabalhar*” ou ainda Marine (8 anos, terceiro ano) “*melhor trabalhar do que estudar*”, falas que foram seguidas de expressões de concordância de outras crianças.

Na mesma direção, a frase “*criança estuda e adulto trabalha*” foi proferida em vários momentos por crianças de todas as idades e também por algumas mães (de Talita, Sofia, Laís e Liana, todas com 8 anos) “*criança é bom, não tem que trabalhar, só tem que estudar*”. Nessa partilha geracional, a criança recebeu a missão peculiar de ser aluna, sendo o tempo da escolarização um tempo de não ser adulto. Importante destacar que esse entendimento denuncia também o não reconhecimento das atividades realizadas pelas crianças na escola como uma forma de trabalho que contribui para o desenvolvimento socioeconômico de um país, como analisa Qvortrup (2001, 2005, 2010b).

De tal modo, as crianças da pesquisa percebiam que lhes eram designadas funções ou posições no quadro social, denunciando o que Prout (2010) indicou como um “pacto geracional” que prevê a manutenção da escola mediante envolvimento de diferentes atores como família, comunidade e Estado. Esses dados permitem pensar que as crianças intuem a complexidade de suas ações no contexto social, embora possam não ter informações suficientes para compreender a complexidade das situações sociais que as constituem. Como exemplo, as crianças não abordam diretamente as desigualdades que caracterizam as relações intergeracionais, como a distribuição desigual de renda, recursos, privilégios e espaços de representatividade política.

Nota-se que na comparação com outras gerações, as crianças marcaram não apenas antagonismos, mas encontraram pontos de semelhança e proximidade entre o trabalho dos adultos e o dever ou a obrigação a que estão submetidas na instituição escola. Nesse aspecto, as crianças indicaram uma equivalência entre as atividades de cada grupo geracional (assim como o trabalho para os adultos, as atividades escolares eram vividas como obrigatórias e nem sempre consideradas agradáveis ou desejadas), o que revela a correlação que as crianças estabelecem entre a atividade de trabalhar e experiências negativas e desagradáveis.

Behera e Pramanik (2001) ponderam que, muitas vezes, a partir de uma normatização de práticas, as crianças são submetidas a uma lógica de produtividade,

sendo sobrecarregadas com tarefas escolares. Apesar de não ter sido visualizada uma sobrecarga das crianças com as atividades da escola, essa lógica se fazia presente como expectativa, por exemplo, na mãe de Paulo (8 anos, terceiro ano) que discordava de alguns procedimentos da escola: *“por que eles não têm tarefa na sexta também? Tem todo o final de semana para fazer?! Não acho certo”*. Na visita que fiz em sua casa, pude observar que as tarefas escolares eram momentos sofridos não apenas para Paulo, que tinha dificuldades em apreender os conteúdos, mas também para os pais, que ficavam angustiados, muito irritados, não sabendo lidar com a situação.

Para Behera e Pramanik (2001), a exigência de bom desempenho e sucesso escolar, própria do sistema de ensino capitalista, age como uma “camisa-de-força”,

[...] o sistema escolar competitivo e em expansão contribui pesadamente para o desenvolvimento de uma ideologia educacional de como criar crianças [...] pais e professores pressionam a criança a distinguir-se no mundo da competição, especialmente em buscas acadêmicas. De fato esta preocupação é evidente em todas as culturas que valorizam os feitos acadêmicos. O esforço feito para acelerar a aquisição de habilidades acadêmicas das crianças inicia-se, para muitas, logo após o nascimento (BEHERA; PRAMANIK, 2001, p. 155).

Assim, as trajetórias escolares das crianças podem ser movidas por características elencadas por Fernando Castro (2015) como próprias das condições de trabalho dos adultos na contemporaneidade: uma corrida pelo cumprimento de tarefas, a exigência da hiperatividade produtiva, o incentivo a performances individuais, a estipulação de metas, o excesso de avaliações e a sobrecarga de atividades. Problematizando essa conjuntura, Castro afirma que trabalhar implica “despossuir-se de si mesmo” (CASTRO, 2015, p. 265) em prol de uma lógica externa, definida e produzida de fora por interesses de gestores ou pelas leis do mercado, o que contribui para a perda do “sentido social e existencial” das ações e fazer pessoais.

Wintersberger (2001), tomando por base reflexões de Ferdinand Eder e Renete Kranzl-Nagl (1998), aponta algumas semelhanças entre as atividades escolares das crianças e as atividades laborais dos adultos. As proximidades se devem em especial à experiência do tempo. Tanto os adultos quanto as crianças dispõem parte considerável de seu tempo diário, semanal e anual a tais atividades, que se estabelecem, por exemplo, mediante horários fixos de saída e chegada, férias, feriados, trabalhos extras etc., como também demonstraram as crianças dessa pesquisa (lembrando que muitas crianças passam o dia inteiro em uma escola ou se ocupam com as tarefas escolares no âmbito de suas moradias).

Eu afirmo que a escola é o universo do trabalho das crianças na sociedade moderna, ainda que com a diferença de que não há recompensa financeira para isso. Aqui há escolas mais e menos humanas, assim como há no trabalho infantil clássicas situações humanas e desumanas. Nós conhecemos o problema do estresse escolar, do medo escolar, do fracasso escolar e dos suicídios dos alunos. Observamos o crescente abismo entre os estabelecimentos de ensino para a classe média e as escolas para onde são empurrados os filhos dos pobres e dos imigrantes. E acho que não tem importância se as aptidões

das crianças são destruídas em fábricas ou em escolas. A sociedade moderna não resolveu, portanto, o problema da exploração econômica de crianças, apenas o adiou (WINTERSBERGER, 2001, p. 94).

Na mesma direção, Prout (2010, p. 34) destaca:

O século das crianças deu muito mais atenção à contribuição da sociedade para as crianças do que a contribuição destas para a sociedade. Contudo, agora começamos a perceber que as crianças e os adultos estão conectados por uma interdependência mútua. Começamos a notar a contribuição feita pelas crianças. Embora nosso olhar tenha evitado isso por muito tempo, já está claro que as crianças são, por exemplo, cuidadores e produtores econômicos. São também construtores ativos do futuro. Seja qual for o nível de investimento feito pela sociedade, sem a participação ativa das crianças não haverá futuro social. Portanto, é necessário reconsiderar a reivindicação de cidadania das crianças.

Diante dessas reflexões, não podemos deixar de frisar, dirigindo-nos para a finalização deste texto, que a falta de reconhecimento do trabalho escolar das crianças como trabalho nem sempre é aceita pelos adultos (tal como ocorreu com o trabalho doméstico realizado pelas mulheres outrora). Qvortrup (2010b) aponta algumas possíveis razões para isso: a concepção de que as crianças devem ser protegidas porque são vulneráveis, dependentes, irracionais, incompetentes e imaturas; a suspeita de que as crianças não têm competência para lidar com o dinheiro. Essas duas considerações custaram às crianças a segmentação dos espaços, a restrição de possibilidades de circulação e de ter novas experiências, o empobrecimento enquanto pertencentes a um grupo geracional, a falta de reconhecimento de suas capacidades, a dificuldade de serem ouvidas e de ter representatividade política, bem como acarretaram a dissociação entre os temas infância e política.

Uma finalização provisória...

Embora os sentidos da escola possam ser múltiplos para as crianças, oscilando entre escola como direito e escola como dever, julgamos importante dar visibilidade, nesse artigo, a um dos sentidos frequentemente referidos pelas crianças durante a pesquisa realizada com elas, aquele que associa escola à atividade de trabalho de subsistência das pessoas adultas e, além disso, a algo desagradável.

O debate proposto pelos pontos de vista das crianças, e pelas descrições de suas vivências no espaço escolar, destaca que as atividades realizadas em sala de aula subsidiavam significativamente este sentido, o que tornou esse espaço o principal foco de análise. Nas salas de aula, as tensões geradas pelas práticas homogeneizadoras centradas na disciplinarização de comportamentos, as dificuldades no próprio processo de aprendizagem de um novo sistema simbólico e o pouco espaço para exporem suas opiniões e para participar das decisões que

envolvem seu processo de aprendizagem foram os pontos mais salientados.

Sendo as atividades escolares as novas atividades sociais obrigatórias para as crianças, os autores explorados no texto defendem que é preciso reconhecer essa participação das crianças, e a relevância econômica dessas atividades. Isso implica superar a ideia da “anomia econômica” das crianças (WINTERSBERGER, 2001, p. 108), e reconhecer que acontecimentos sociais como família, reprodução, economia, produção, divisão geracional e infâncias encontram-se historicamente correlacionados. Importante salientar que essa participação deve ser evidenciada também para as próprias crianças, com o objetivo de que elas percebam sua agência e sua importância para o contexto social e não somente no âmbito dos afetos domésticos, dos cuidados ou do consumo, ampliando o debate sobre seu desenvolvimento psicológico, social, cultural, político, biológico e também econômico.

É fundamental demarcar a importância de ouvir as vozes das crianças, que são perfeitamente capazes de falar sobre o que vivem e como vivem. As falas das crianças demonstraram o quanto estão atentas aos acontecimentos sociais, reconhecendo suas posições na complexa dialética da história vivida por todas as gerações. Suas vozes expressam os complexos debates propostos pelos autores e pelas autoras presentes no texto, permitindo uma dialética entre a produção de conhecimento e a vida concreta.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 10. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- BEHERA, Deepak; PRAMANIK, Rashmi. A sobrecarga das crianças escolares: reflexões a partir de uma pequena cidade da Índia. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; Faperj, 2001. p. 153-177.
- CASTRO, Fernando Gastal. Impasses da relação entre trabalho e gestão na contemporaneidade e suas formas de sofrimento capazes de conduzir à morte voluntária. In: COUTINHO, Maria Chalfin; FURTADO, Odair; RAITZ, Tânia Regina (orgs). **Psicologia Social e trabalho**: perspectivas críticas. Florianópolis: Abrapso; Ed. do Bosque CFH/UFSC, 2015. p. 254-269.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.
- MAYAL, Berry. Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Routledge, 2005. p. 123-142.
- MELLO, Suely A. Enfoque histórico-cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL EM QUESTÃO, 1., Santo André, 2006. **Anais...**, 2006. p. 89-102.
- OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Infância e História: Leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 55-69. (Prática pedagógica).
- PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução a psicologia escolar**. 3. ed., rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PEREIRA, Rita Maria Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade.

- In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (org.). **Infância e produção cultural**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 25-43. (Prática pedagógica).
- PRETTO, Zuleica. **Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na Ilha de Santa Catarina (2010-2014)**. Tese. 2015. 322 p. (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.631-644, ago. 2010a.
- _____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, dez. 2010b.
- _____. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ed. ESEPF, 2005. p. 73-96.
- _____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.
- _____. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; Faperj, 2001. p. 129-152.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 281-290, jul./dez. 2010.
- SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Quando os saberes sobre infância, subjetividade e espaço sentam-se à mesa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 125-138, set. 2008 - fev 2009.
- TEMPLE, Giuliana Carmo. A escrita na perspectiva histórico-cultural: metodologia etnográfica de pesquisa. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello de (org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 229-256.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Trad. José Cipola Neto, Luis Silveira M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WINTERSBERGER, Helmut. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; Faperj, 2001. p. 93-120.

Recebido em 30/06/2015

Aceito em 09/09/2015