INVESTIGAÇÃO SOBRE INSATISFAÇÕES DE CRIANÇAS COM A EDUCAÇÃO FORMAL: hipóteses para novos

Juliana Ferreira Navarro*

RESUMO

Acesso amplo à informação, velocidade nas conexões, avanço tecnológico, relacionamentos em rede, dependência tecnológica e rapidez generalizada são características marcantes da sociedade atual. O contexto em que o mundo se encontra gera inúmeros benefícios, mas leva à necessidade de questionamento quanto à formação das próximas gerações. Atualmente, vive-se em um contexto em que há crianças do século XXI, professores do século XX e um paradigma educacional do século XIX. O presente artigo busca, portanto, investigar, à luz de teorias que propõem um novo olhar à educação infantil, os motivos que hoje causam insatisfações e desmotivações nas crianças em relação à educação formal atual e propor hipóteses para novos modelos.

Palavras-chave: Educação. Novos paradigmas. Escola.

ABSTRACT

Broad access to information, speed of connections, technology progress, networking relationships, technological dependence and widespread quickness are outstanding features of today's society. The context in which the world finds itself generates many benefits, but leads to the necessity of questioning the education of future generations. The current context is featured by the coexistence of children of the XXI century, twentieth century teachers and an educational paradigm of the nineteenth century. Therefore, this article seeks to investigate, based on theories that propose a new look to early childhood education, the reasons that today cause dissatisfaction and discouragement in children regarding to current formal education and propose hypothesis for new models.

Keywords: Education. New paradigms, school.

* Administradora pela UFMG, MBA em Marketing Estratégico pela ESPM.

1 INTRODUÇÃO

O modelo de educação vigente tem suas origens na Prússia, Inglaterra e França e foi modelado para atender ao contexto de Revolução Industrial. Grade curricular, aulas de 50 minutos, sinais para determinar tempos, turmas separadas por idades, homogeneização do conhecimento, professor como protagonista e avaliações baseadas em notas são características marcantes do modelo, que ainda é o mais utilizado na realidade atual, apesar de o mundo vivenciar outro momento. Conforme colocado pelo Professor José Pacheco et al. (2015), fundador da Escola da Ponte em Portugal, hoje vivem em um mesmo cenário: crianças do século XXI, professores do século XX e um modelo educacional do século XIX. Reside nessa incoerência um fenômeno que começa a crescer que é a revisita e ascensão de novos modelos e escolas, alguns criados e pensados na década de 50, mas que foram abafados em meio às ditaduras que assolaram o mundo.

Este artigo tem o objetivo de rever o trabalho de alguns dos teóricos que pensaram esses novos modelos, que são calcados na quebra do paradigma vitoriano, e de contrapor essas ideias com a percepção do principal cliente das escolas: as crianças. A investigação das causas que geram insatisfações e desmotivações nas crianças em relação à educação formal vigente é feita por meio de entrevistas de profundidade com este público. Seus resultados são confrontados com as novas teorias e, assim, é possível identificar hipóteses quanto a possíveis características de um novo modelo educacional, mais adequado ao mundo atual.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi construído sob duas perspectivas: a primeira, uma releitura teórica de estudiosos sobre novos paradigmas educacionais. A segunda reside na identificação dos aspectos que as crianças colocam como desmotivadores no que se refere à escola. Para esta, foram feitas pesquisas qualitativas, por meio da ferramenta de entrevista de profundidade, com cinco crianças na faixa etária de seis a doze anos, residentes na cidade do Rio de Janeiro, e estudantes em escolas do modelo tradicional atualmente (uma criança foi aluna em escola construtivista no

passado). Como ferramenta e auxílio às entrevistas, foi usado um tabuleiro de jogos elaborado pelos autores, em que foram dispostas diversas perguntas que orientaram a realização das entrevistas. Seu uso foi importante, dada à dificuldade encontrada em fazer com que o público entrevistado conseguisse se abrir e expressar sua opinião.

3 MODELOS EDUCACIONAIS ALTERNATIVOS AO PARADIGMA TRADICIONAL

Inúmeros são os teóricos e estudiosos sobre os novos paradigmas de educação. Essa percepção de necessidade de mudança de paradigma não é recente e o tema vem ganhando cada vez mais espaço para discussões. Neste trabalho, faz-se uma breve releitura dos principais aspectos dos novos modelos propostos pelos autores Célestin Freinet (1957), Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori (2004), Paulo Freire e Rudolf Steiner (1987), que foram alguns dos principais teóricos do tema. O objetivo é que seus modelos e ideias sejam confrontados com as perspectivas e expectativas das crianças para que, ao final, sejam levantadas hipóteses sobre um novo modelo educacional considerando-se o que foi colocado pelo público entrevistado.

Célestin Freinet

A proposta pedagógica de Freinet é baseada na ideia de uma escola livre, experimental, democrática e moderna. Sua pedagogia está calcada no conceito de pedagogia do trabalho (trabalho-jogo), em que a atividade é o que norteia a prática escolar para que se formem cidadãos para o trabalho livre e criativo. O método está baseado nas fases de experimentação, criação e documentação (LEGRAND, 2010).

Algumas das principais técnicas de Freinet são as aulas-passeio, pois para ele era necessário “sair da sala de aula em busca da vida existente no entorno mais próximo, o campo, e em contato com a prática artesanal que ainda se encontra neste meio” (LEGRAND, 2010, p. 15); o texto livre, que consistem nos “testemunhos individuais dos alunos desejosos de compartilhar com seus colegas acontecimentos importantes” (LEGRAND, 2010, p. 16); o jornal escolar, que era distribuído entre as famílias; a correspondência interescolar, através da qual as escolas se

comunicavam entre si sobre os testemunhos individuais escolhidos democraticamente; além do cálculo vivo, que consiste no aprendizado da matemática e da aritmética como uma ferramenta de ação sobre as coisas e situações cotidianas do estudante. Em sua pedagogia, a avaliação se dá por meio da auto avaliação, em que o aluno preenche fichas elaboradas pelo próprio Freinet. Além disso, sua proposta é de se trabalhar todas as disciplinas de forma que permitam a expressão do ser, considerando-se seu entorno (LEGRAND, 2010).

Para Freinet, o papel do professor é o de proporcionar um ambiente de trabalho que permita que os alunos busquem as respostas para suas perguntas, que possam trocar experiências, onde haja cooperação. O professor é aquele que organiza o trabalho e procura maximizar o sucesso dos alunos. Por outro lado, Freinet não reconhecia o aprendizado no erro, como a maioria dos pedagogos modernos: para ele, o erro pode desmotivar o aluno, pode desequilibrá-lo e o dever do professor é ajudá-lo a superar o erro (FREINET, 1957).

Jean Piaget

Jean Piaget (1949 apud MUNARI, 2010, p. 17) coloca que “a coerção é o pior dos métodos pedagógicos” e que “no terreno da educação, o exemplo deve desempenhar um papel mais importante que o da coerção” (PIAGET 1949 apud MUNARI, 2010, p.17). O autor coloca ainda a importância da tarefa para o aluno, ao elucidar que uma verdade aprendida é somente uma meia verdade, ao passo que a verdade inteira precisar ser reconquistada, reconstruída ou redescoberta pelo estudante (PIAGET 1950 apud MUNARI, 2010). Em linhas gerais, projeto educativo de Piaget propõe uma escola sem coerção, na qual o aluno é convidado à experimentação ativa, com objetivo de definir por si próprio o que tem de aprender.

> Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário (PIAGET, 1949 apud MUNARI, 2010, p.18).

A escola de Piaget não funcionaria com base em livros obrigatórios para os alunos, mas em obras de referência a partir das quais os alunos buscariam o conhecimento necessário para empregar livremente.

Lev Vygotsky

Vygotsky foi um dos grandes estudiosos de psicologia e sua obra sobre a teoria do desenvolvimento mental contribuiu para a construção de novas ideias a respeito do desenvolvimento humano. Diferentemente de Piaget, que acentua os aspectos estruturais e leis biológicas universais, Vygotsky enfoca sua obra na influência exercida pela cultura, pela interação social e pela dimensão histórica no desenvolvimento humano (IVIC, 2010). A teoria de Vygotsky poderia ser resumida, segundo Ivic (2010, p. 15), nas frase “teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”. Vygotsky (apud IVIC, 2010, p.15) coloca que a sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o meio em que está inserida, que o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância está baseado nas suas relações com os adultos, que são os portadores das mensagens da cultura:

> É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau (VYGOSTKY, 1982-1984, v. 4, p. 281 apud IVIC, 2010, p. 16).

Maria Montessori

Maria Montessori (2004) coloca que, diferentemente dos outros métodos de educação, que são baseados em trabalhos adultos para ensinar e educar a criança, o denominado método Montessori está baseado na ideia de que a própria criança deve ser pivô de sua educação. Ela coloca, ainda que “ao dizer criança, não estou me referindo à criança como as pessoas as veem habitualmente, mas principalmente sua alma profunda, vista de uma perspectiva sem precedente” (MONTESSORI, 2004, p. 102). Para ela, o trabalho deve ser desenvolvido tendo em vista a busca de dois objetivos:

a) a construção de um ambiente apropriado, de um contexto que responda às suas necessidades físicas e espirituais, onde possa agir livremente e onde encontre as motivações necessárias para guia-la rumo às atividades

construtivas que correspondem à sua necessidade de desenvolvimento; e

b) a criação de uma mudança de atitude dos adultos em relação às crianças, pois as crianças devem estar em contato com um adulto que esteja familiarizado com as regras que regem sua vida, mas que não a entrave por meio de superproteção ou através de atitudes que a forcem a agir sem levar em conta suas necessidades (MONTESSORI, 2004).

Montessori (2004) também vislumbrava um papel diferente para o professor, em que “no lugar da palavra, [ele deve] aprender o silêncio; no lugar de ensinar, ele deve observar; no lugar de revestir uma dignidade orgulhosa que quer parecer infalível, se revestir de humildade” (MONTESSORI apud RÖHRS, 2010, p. 23). Todo o experimento de Montessori foi baseado também na criação de espaços específicos, a que denominou de Casa das Crianças (Casa dei Bambini), que eram ambientes especialmente adaptados e equipados para as crianças: armários, mesas, cadeiras, sons e arquitetura. “Era esperado delas que vivessem e se movessem nesse ambiente como seres responsáveis e que participassem do trabalho criador como das tarefas de funcionamento, de maneira a subir uma “escala” simbólica que conduzia à realização” (RÖHRS, 2010, p.19).

Paulo Freire

A pedagogia de Paulo Freire é mais voltada à alfabetização, aos aspectos culturais, sociais e humanos do aluno. Por isso, essa perspectiva demanda o ouvir o estudante para que possa ser possível construir, junto com ele, a confiança e as bases para que ele possa compreender o mundo em que vive através do conhecimento. Conscientização é chave no método freiriano. Para Paulo Freire, colocar em prática o que foi aprendido com vistas a mudar o mundo é o que torna o conhecimento algo que faça sentido para o aluno e que o liberta para o mundo. Além disso, sua proposta de modelo é calcada em princípios como o bom senso, a tolerância, a humildade, o respeito e a curiosidade (FREIRE, 1959).

Beisiegel (2010) coloca que, para Paulo Freire, o homem é um ser de relações, aberto para o mundo, que dialoga com outros homens, com as circunstâncias, com o Criador, distingue o aqui e o ali, o amanhã, o ontem e o hoje e

se relaciona com o mundo natural, que apesar de não ser criação sua passa a possuir significado a partir do entendimento que o homem coloca ao longo da história, e o mundo da cultura, que é criação sua.

Rudolf Steiner

A Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner (1987) está baseada na ideia de conceber ao homem a harmonia físico-anímico-espiritual na prática educativa, partindo da visão antroposófica, fazendo com que esta educação responda às necessidades atuais e futuras do homem. Segundo Lanz (1997, p. 20-21 apud COSTA; PIANTINO, 2014, p. 12), a antroposofia é uma ciência que se baseia na ideia de que:

> os seres orgânicos (Homem) possuem além do seu corpo mineral e físico, um conjunto individualizado e delimitado de forças vitais, ou seja, um segundo corpo não físico que permeia o corpo físico. Esse segundo corpo é o conjunto de coisas que dão 'vida' ao ser [...].

Além disso, Lanz (1997, p. 31 apud COSTA; PIANTINO, 2014, p. 12) coloca que a antroposofia entende que o homem é formado por quatro membros:

> • O eu: sua verdadeira enteléquia é o centro do seu ser. Ele é o indivíduo.
> • O corpo astral: recebe os impulsos e impressões do mundo físico e superiores. Com ele o homem reage, pensa e entra em intercambio com a realidade.
> • O corpo etérico: lhe dá a vida e fornece o instrumento para o pensamento, a memória e outras faculdades.
> • O corpo físico: base material de sua existência atual. Ele fornece a matéria parta os instrumentos que permitem ao homem participar do mundo físico.

A pedagogia Waldorf surgiu com enfoque nas relações sociais e na liberdade, baseando-se na antroposofia, em uma escola com um mínimo de interferência governamental e sem fins lucrativos. A arte de educar - como denominado por Steiner - foi elaborada para que, a criança como foco central, recebesse a orientação mais adequada e saudável diante suas necessidades e perguntas em cada fase do desenvolvimento. A elaboração de um currículo foi feita com o intuito de satisfazer as necessidades físicas, intelectuais, emocionais e espirituais de cada faixa etária. A base da educação Waldorf é a visão do desenvolvimento do ser humano, que se dá nos chamados septênios, que são em ciclos de sete anos. Nesses períodos dos sete, quatorze e vinte e um anos de idade,

ocorrem mudanças significativas, tanto físicas quanto psicológicas, a exemplo da troca de dentes, a puberdade e a maioridade, respectivamente. Através de observações, Steiner pôde estabelecer a qualidade essencial de cada septênio, relacionando cada fase aos ideais humanos que coloca como o bom, do belo e o verdadeiro. Outra característica da pedagogia Waldorf é a adoção de ferramentas que propiciem o trabalho de todos os corpos do ser humano – como colocado pela Antroposofia – a exemplo do uso do Kântele, instrumento finlandês utilizado para aulas de musicalização e dança (STEINER, 1987).

Quadro 1 - Comparativos entre os modelos

AUTOR (ES)	Método	Papel do aluno	Papel do professor	Geração de conhecimento	Objetivo	Ferramentas	Avaliações
Piaget Vigostky	Experimentação Exemplo	Principal ator	Coadjuvante	Aprendizado solitário, resultante de um processo centrado no próprio aluno	Aluno que adquira autonomia	Investigação: formulação de hipóteses e resolução de problemas Obras de referência	Não há
Montessori	Experiência concreta Observação	Principal ator	Coadjuvante	Professor passa as lições, atividades ficam dispostas na sala e aluno define a atividade que fará no dia	Formação de aluno independente	Limite de 20 alunos por sala Espaço para estimular a aprendizagem: Casa das Crianças	Pode ter provas ou não, de acordo com a escola. Quando não há provas, a avaliação é feita a partir dos registros que o professor tem sobre a produção do aluno
Steiner	Antroposofia	Principal ator	Coadjuvante	Tutor direciona a formação do indivíduo	Desenvolvimento de todas as capacidades e competências do indivíduo, nas esferas física, emocional, intelectual e espiritual	Ciclos de sete anos com auxílio de tutor Não há horários pré-estabelecidos, são consideradas as etapas de desenvolvimento do estudante	Não há. São consideradas as etapas de desenvolvimento do estudante
Paulo Freire	Conscientização	Principal ator	Coadjuvante	Se dá a partir da relação e interação do aluno com o mundo natural e cultural	Formação de um ser humano consciente e autônomo	Alfabetização Aspectos culturais, sociais e humanos	Não prevê provas, mas as escolas podem ter avaliações
Freinet	Experimentação Criação Documentação	Principal ator	Coadjuvante	Pedagogia do trabalho: a atividade orienta a prática escolar	Formação de cidadãos para o trabalho livre e criativo, capaz de dominar e transformar o meio	Aulas-passeio (estudo de campo) Correspondência interescolar Jornal de classe	Auto-avaliação

Fonte: Elaboração dos autores.

Em todos os modelos, o que se destaca é o aluno como principal ator no processo de aprendizagem, na busca por inserir o contexto do qual ele faz parte em seu processo de aprendizagem, buscando o desenvolvimento habilidades e capacidades individuais de diferentes naturezas, por meio das ferramentas mais adequadas a cada indivíduo. Como vão na contramão da homogeneização do aprendizado, proposto pelo modelo tradicional, as avaliações ou não existem ou são adaptadas ao objetivo maior de aprendizado e não de qualificação, comparação e competitividade.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

As entrevistas foram transcritas e buscou-se identificar padrões nos relatos, e com isso foi possível identificar 14 categorias, demonstradas e detalhadas a seguir.

a) amigos: crianças relatam relações com seus amigos. Elas falam sobre a dificuldade / facilidade em fazer amigos e da importância deles em suas vidas. A forma como a escola integra os alunos também é mencionada (trabalhos em grupos diferentes, disposição distinta de carteiras na sala de aula);
b) aulas extras: aulas que saem do escopo tradicional / básico do currículo escolar. A categoria engloba aulas de culinária, ballet, ginástica, futsal, natação, handball, catequese, artes, mente inovadora. São mencionadas aulas que são ministradas tanto dentro da escola em horários alternativos como fora da escola, em outros espaços (por exemplo, escolas de inglês);
c) brincadeiras e entretenimento: são mencionadas as diversas brincadeiras de que gostam e participam e também a forma de interação que ocorre. Os relatos sempre fazem menção ao ato de correr e às brincadeiras em que há muita movimentação (como pique-pega, pular corda, queimado, pique-esconde, polícia e ladrão, futebol). Ainda são mencionadas brincadeiras em que, apesar de não haver grande movimentação física, há interação, como jogos de totó. Nesta categoria, as crianças relatam ainda os momentos em que se divertem por meio de jogos eletrônicos / TV / internet (aparecem nos relatos quando as crianças mencionam os momentos de diversão em casa, especialmente quando estão sozinhas);
d) espaços: relatos referentes ao uso de outros espaços da escola. Crianças não gostam de utilizar ou usam muito poucos espaços como biblioteca e laboratórios. Elas propõem mudanças como fazer uma sala para cada matéria, que fosse "customizada" para o ensino específico de cada disciplina. Por exemplo, aula de geografia com mapas-múndi em vários lugares.
e) estudos fora da escola: dever de casa, trabalho e estudos para provas são mencionados nessa categoria;
f) falta de liberdade: nesta categoria estão as menções à necessidade de se sentar no lugar escolhido pelo professor, ao fato de não poder deixar de fazer atividades que não gostam em determinadas matérias, ao pouco tempo do recreio;

g) matérias tradicionais: categoria em que crianças mostram relação com as matérias básicas do currículo escolar. Crianças relatam a hierarquia de disciplinas (matemática e português como disciplinas mais trabalhadas e educação física e artes com menor carga horária);
h) organização: são mencionados os aspectos de organização do colégio, como qualidade e estado de conservação de materiais, regras bem estabelecidas e cumpridas, pouca (ou nenhuma) troca de horários / professores. Importante colocar que, neste sentido, a organização foi mencionada como necessária em colégios considerados desorganizados pelas crianças;
i) professores muito aceitos: crianças relatam sua interação e aceitação em relação aos professores. A atenção dos professores com os alunos, o uso de instrumentos lúdicos (adesivos coloridos, músicas, entre outros recursos), professores que conversam com os alunos sobre temas de suas vidas, professores que se preocupam em ajudá-las a aprender e professores vistos como amigos são destaques nessa categoria;
j) professores pouco aceitos: crianças relatam sua interação e não aceitação em relação aos professores. Os comportamentos considerados ruins por parte das crianças foi o de professores que não conversam com elas, não procuram entender como foi o dia, não se preocupam em explicar bem a matéria, professores que chamam atenção e brigam com os alunos, professores muito sérios, professores que gritam;
k) provas, avaliações e punições: são relatadas não somente as provas, mas também a questão da competitividade, da necessidade de passar de ano, da pressão em estudar para os exames. Também são relatados os casos de amigos que repetiram o ano ou ficaram para recuperação, e casos em que foram punidos de alguma forma (professor chama atenção, relatos escritos para os pais). O uso de câmeras na sala de aula e a menção a elas como parte do diálogo punitivo dos professores também se encontra nessa categoria;
l) recreio e lazer: crianças mencionam a hora do recreio, intervalo entre aulas, momentos das aulas de Educação Física em que os alunos podem escolher o que fazer. Informação de como o tempo do recreio é usado pelas crianças. Tem forte relação com a categoria brincadeiras (são mencionadas geralmente

em conjunto);

m) ritual de ida e volta da escola: relatos da preparação diária para ir para a escola: tomar banho, almoçar, colocar uniforme e ir para a escola;

n) tecnologia: crianças falam sobre o uso da tecnologia. Foi mencionado sob o ponto de vista da autorização do uso de celular e demais dispositivos eletrônicos na escola.

Após a categorização, os relatos foram analisados do ponto de vista do comportamento das crianças e em seguida classificados em atrativo, repulsivo ou neutro. Quando elas mencionaram nos diálogos ou demonstraram em suas posturas e feições que determinado fator era positivo, sua categoria foi classificada no grupo atrativo. O contrário determinava o agrupamento em repulsivo. Por fim, quando a criança demonstrou indiferença em relação ao aspecto avaliado, sua respectiva categoria foi agrupada em neutro.

Quadro 2 - Agrupamento de categorias

ATRATIVO	NEUTRO	REPULSIVO
Amigos	Ritual de ida e volta da escola	Espaços
Aulas extras	Tecnologia	Estudos fora da escola
Brincadeiras e entretenimento		Falta de liberdade
Organização		Matérias tradicionais
Professores "bons"		Professores "ruins"
Recreio e lazer		Provas, avaliações e punições.

Fonte: elaboração dos autores

A categoria “amigos” foi classificada como atrativa e as crianças também mostraram os aspectos negativos da escola que a impactam. Os chamados "grupinhos" são relatados como algo negativo, que separam as crianças e as rotulam. Crianças não gostam das discriminações que sofrem ou que veem outros sofrerem por seus gostos diferentes (exemplos: menina que gosta de jogar futebol, criança que não gosta de ver determinado seriado / filme / novela) ou pela competição (crianças que tiram boas notas não gostam que os outros consigam bom desempenho também). As crianças entrevistadas também relataram não gostar daquelas que praticam algum tipo de *bullying* e tampouco daquelas que têm, segundo eles, "espírito de bebê" e choram por qualquer coisa.

1

As aulas extras aparecem com intensidade de gosto diferente de criança para criança, mas foram mencionadas sempre de forma positiva. Relatos mostram forte relação com a categoria brincadeiras.

Em relação à categoria “brincadeiras e entretenimento”: as brincadeiras são restritas a determinados espaços físicos, como pátio e quadras, mas crianças não veem isso como um problema. Elas entendem a divisão de espaços, a relação entre eles e a que estão destinados. Muitas relacionam brincadeiras a jogos eletrônicos também, especialmente quando estão em casa. Neste aspecto, o uso da internet e da TV também são mencionados como momento de diversão quando estão sozinhas. Quando confrontadas sobre a preferência entre brincadeiras como pique e jogar bola *versus* celular, apesar de gostarem do celular, elas relatam a preferência pelas brincadeiras de correr, porque interagem com as outras crianças e podem se movimentar.

Em relação à categoria “estudos fora de casa”, as crianças entendem a necessidade de cumprir com aquela responsabilidade, mas relatam o cansaço em relação ao estudo em casa e à necessidade de absorção das matérias quando já não conseguem mais estudar.

Já na categoria “falta de liberdade”, as crianças relatam que gostariam que pudesse haver mais tempo livre na escola, que houvesse, por exemplo, a hora da brincadeira.

No tocante às matérias tradicionais, a repulsa não se dá em relação às matérias em si, mas à hierarquia de disciplinas, e ao fato de que poderia haver um arranjo diferente na disposição das aulas e em sua frequência. Matérias em que a criança julga ser difícil prestar atenção, ou em que a assimilação do conteúdo é mais complexa também se encontram nesta categoria (são mencionadas, por exemplo, matemática e português). Aulas de educação física aparecem como destaque positivo e crianças relatam que gostariam de ter aulas de educação física todos os dias. É uma aula com forte relação com a ideia de brincadeiras e de liberdade de escolha do que podem fazer.

No que tange à categoria “provas, avaliações e punições”, crianças mais novas dizem que, se pudessem, a escola não teria provas. Para crianças mais velhas (aqui entendidas como aquelas com mais de 10 anos): apesar de não gostarem das provas, elas entendem que, se não tiver prova, não pode ser escola (o

modelo mental da escola tradicional já está formatado e consolidado, o que não permite que elas vejam alternativas).

Nos relatos da categoria “recreio e lazer”, agrupada em atrativo, as crianças mencionam de forma geral que o tempo destinado ao recreio poderia ser maior, que o tempo passa muito rápido.

Já a categoria “ritual de ida e volta da escola” foi classificada como neutra em virtude da indiferença com que foi avaliada pelas crianças. As crianças relatam hábitos da rotina diária, por isso não há demonstração de atração ou repulsa: o comportamento está intrínseco e já é inconsciente, elas simplesmente agem.

Por outro lado, a categoria “tecnologia” foi classificada como neutra devido ao fato de que as crianças aceitam a ideia de que não se pode usar celular nas aulas e concordam com a restrição, por acreditarem que o aparelho pode prejudicar a aula, a concentração deles e também pode atrapalhar os professores. Por outro lado, elas gostam das aulas de informática e quando o uso da tecnologia é incorporado enquanto ferramenta de estudos. Nos casos em que o uso de celular foi "liberado demais", as crianças se sentiram incomodadas e entenderam como se fosse um excesso de liberdade. Isso se deu também em virtude da forma como era negociada a questão envolvendo o celular: o aparelho era meio de troca na negociação e poderia ser usado somente se as crianças não “fizessem bagunça” durante a aula.

5 CONCLUSÃO

O confronto entre os resultados da pesquisa e as teorias revisitadas mostra que a maior parte dos pontos de insatisfação das crianças com a escola são trabalhados de forma distinta pelos novos modelos, bem como os pontos positivos procuram ser otimizados nas diferentes metodologias.

A relação com os amigos é vista como positiva, assim como quando os professores se demonstram como participativos no relacionamento com os alunos. Isso é corroborado por Vygotsky, na medida em que entende a sociabilidade da criança (com outras crianças e com adultos) como importante ferramenta de desenvolvimento, por Steiner, que também valoriza as relações sociais, e por Paulo Freire, que coloca que é a partir da relação com o mundo natural e cultural que se dá o aprendizado.

Além disso, a ideia de respeito à liberdade – cuja falta foi apontada como um problema pelos entrevistados – é o cerne de todas as metodologias. Vale destacar, ainda a mudança do eixo central do processo de aprendizagem, que sai do professor e passa a ser do aluno. Esse protagonismo do estudante, aliado à ideia de liberdade e experimentação são incentivados por Steiner, Montessori, Freinet, Piaget e Paulo Freire. Ao ser considerado que a liberdade é intrínseca ao ato de brincar, entende-se a razão pela qual a categoria “brincadeiras e entretenimento” e “recreio e lazer” aparecem no grupo atrativo. Quando perguntadas sobre o que mais gostam nas escolas, a resposta é uníssona: brincar. As crianças não estabelecem com facilidade a relação de que podem aprender brincando.

Um ponto a se destacar nessa análise é que, para as crianças entrevistadas, não é clara a ideia de que é possível conjugar responsabilidade e liberdade / brincadeiras. Para eles, brincadeira e liberdade são conceitos muito próximos, mas quando comparados com a responsabilidade, são entendidos como conceitos dissociados. Isso pode ser observado, por exemplo, no trecho em que, ao ser perguntado sobre o que mudaria na escola se fosse diretor por um dia, o entrevistado responde:

> a escola não ia ter provas. Ia ser só aprender, só aprender, só aprender. E no máximo ano, todos os dias ia ter aula. Quanto menor o ano, menos dias de aula, porque eu ia poder ficar em casa brincando. Porque no primeiro ano, você não teria tanta responsabilidade assim, aí você poderia brincar. No último ano, você teria que ter muuuita responsabilidade, aí não ia dar pra brincar, só à noite [sic].

Outra questão observada foi a percepção das crianças frente ao desenvolvimento de outras atividades (categoria “aulas extras”) e à insatisfação em relação à hierarquia de matérias a que estão sujeitas na escola. As aulas extras são entendidas como momentos de brincar, por sua dinâmica, pela natureza do que desenvolvem. Além disso, sob a perspectiva dos estudos de Gardner (1995) sobre inteligências múltiplas - cuja teoria está baseada no fato de que todos nós somos inteligentes em diferentes tipos de áreas e que o que nos diferencia é a composição intelectual, ou seja, o “grau” de inteligência em cada uma das nove áreas definidas - as aulas extras se mostram como a alternativa para que a criança desenvolva outras potencialidades que o ensino formal por si só não consegue trabalhar. Nesse sentido, os relatos mostram preferências muito distintas e particulares, desde o

[1]

gosto pela movimentação das brincadeiras, passando pelo gosto demonstrado pelas aulas de culinária até o interesse em participar das missas na escola e das aulas de catequese.

A categoria “espaços” foi colocada no grupo repulsivo em virtude do pouco aproveitamento dos espaços da escola e também da proposição de uma nova conformação dos mesmos. O método Montessori, que prega a necessidade de adequação do espaço ao aprendizado da criança, assim como as ideias de Freinet e Steiner, ao colocarem a necessidade de explorar espaços inclusive fora da escola, vão ao encontro dessa necessidade identificada pelas crianças entrevistadas. Além disso, o desenho dos espaços da escola tradicional é retrato das plantas industriais, por isso não trazem consigo a ideia de liberdade, uma vez que o confinamento dos empregados na indústria é parte de um processo de vigia dos mesmos (FOUCAULT, 1987).

Uma questão importante diz respeito à importância conferida pelas crianças à categoria “organização”. A criança entende que ter os recursos disponíveis de forma correta e organizada é importante porque os ajuda nos estudos. É importante considerar que a organização e a rotina são fundamentais para a criança, pois a ajudam em seu processo de desenvolvimento. É como se a organização fosse um dos grandes direcionadores do uso da liberdade e coordená-la é papel do professor. Portanto, como colocam principalmente Montessori e Freinet, o professor deixa de ser o centro do processo para ser o comandante, aquele que vai nortear o barco conforme as condições do vento. É ele quem organiza o trabalho, conduz e permite troca de experiências e promove a cooperação.

Ainda sobre os professores, o que se constata por meio dos relatos é que os professores muito aceitos são aqueles que, de alguma forma, tentam assumir essa mudança de postura, procuram promover o aprendizado do aluno além da disciplina, mas também o procura ouvir. Paulo Freire ressalta a importância do ouvir na aprendizagem. Por outro lado, os professores pouco aceitos são aqueles que especialmente se centram no uso do poder e da coerção como ferramentas de educação. São os professores que, segundo as entrevistas, brigam, chamam a atenção, expulsam os alunos e não se preocupam em relação à socialização com eles. Piaget é talvez o maior teórico nessa questão, pois coloca que a coerção e a cultura de punição são instrumentos ruins. Por isso, “provas, avaliações e punições”

foi uma categoria que também apareceu no grupo repulsivo.

Por fim, a categoria “tecnologia”, que se mostra como neutra, não pode ser entendida aos olhos dos teóricos apontados neste estudo, pois o contexto da época em que suas teorias foram concebidas dista muito do atual cenário em que se encontra o mundo atual, especialmente do ponto de vista do avanço tecnológico. O entendimento das crianças é de que elas aceitam o fato de, por exemplo, não poderem usar o celular em sala de aula, mas também gostam de poder usar o que a tecnologia possibilita de recursos. Portanto, a questão da tecnologia enquanto ferramenta no processo de aprendizagem precisa ser pensada.

Um dos principais objetivos do estudo foi tentar entender o que a escola – enquanto empresa – apresenta de possíveis pontos de melhoria frente à expectativa das crianças – seus clientes. Uma das questões mais importantes que podem ser concluídas a partir das análises das entrevistas é de que a criança aceita a escola como ela é. No entanto, vale ressaltar o fato de que a criança entrevistada que atualmente está em uma escola tradicional, mas que estudou anteriormente em uma escola construtivista - que se mostra como uma das alternativas à ao paradigma clássico - apresenta uma repulsa maior em relação à sua escola atual. Tendo em vista que o número de escolas alternativas ainda é bastante inferior em relação ao número de escolas tradicionais, como é possível verificar no mapeamento das iniciativas de educação alternativa realizada pelo projeto internacional REEVO, o que se observa é que a criança que não experimentou estudar em outros modelos, ou seja, não pode vivenciar algo distinto, entende que aquela escola é o que há de opção.

É possível fazer uma analogia, por exemplo, em relação aos celulares. Primeiramente, surgiu o telefone, que permitia ligar para pessoas que estivessem em outros lugares. Em seguida, vieram os celulares e, quando apresentados àquela nova opção, os usuários viram que era melhor, na medida em que ele apresentava as funções de poder ligar (e ser localizado) de onde seu usuário estivesse (mobilidade como grande diferencial), guardar números na agenda telefônica e enviar mensagens. Quando surgiram os *smartphones*, aqueles que se permitiram utilizar algo ainda mais revolucionário, com outras inúmeras funções muito úteis, não quiseram mais usar o celular comum (e alguns optaram por até abolir o telefone fixo de casa).

1

A comparação entre os celulares e as escolas neste âmbito mostra que o fato de ainda não haver um número maior de escolas com outros modelos e tampouco uma divulgação e conscientização massiva dessas novas práticas, especialmente para os pais, que foram criados no paradigma tradicional e também desconhecem as novas iniciativas fazem com que a percepção do cliente – crianças – ainda fique enviesada e elas não consigam perceber alternativas. Isso é comprovado não só pelo exemplo da aluna que pode experimentar dois modelos de escola distintos, mas também em momentos de discursos dos entrevistados em que é impossível para eles conceberem ideias diferentes, como quando, por exemplo, não conseguem imaginar uma escola que funcione sem provas.

Ao final, o trabalho permitiu a construção de uma nova proposta de modelo escolar, a partir do desenho de hipóteses que formariam a base deste novo modelo educativo. Essas hipóteses ainda se encontram no plano teórico e precisam ser trabalhadas e testadas para comprovar suas validades.

A primeira hipótese é a de criação de mecanismos que permitam a conscientização da criança a respeito dos conceitos de liberdade e responsabilidade de forma conjunta e que estes sejam também relacionados à ideia e à experiência do aprendizado através da brincadeira.

A segunda seria mais do que a ideia de centrar o processo de aprendizagem no aluno, mas sim de centrar o processo na relação, conforme pensado por Paulo Freire. Segundo o Professor José Pacheco (2015), nós precisamos ter vínculos afetivos, precisamos criar laços, porque a aprendizagem não está centrada no aluno, não está centrada no professor, não está centrada no conteúdo. A aprendizagem está centrada na relação. Este conceito é muito freiriano: nós não ensinamos nada a ninguém, aprendemos uns com os outros mediados pelo mundo. Além disso, é importante trazer a experimentação como conceito-base dos processos de aprendizagem.

A terceira hipótese guarda íntima relação com a segunda: é necessário repensar o papel do professor no processo de aprendizagem, bem como na personalização dos mecanismos de ensino, já que, como seres humanos muito diferentes, as crianças precisam ter métodos mais adequados a suas particularidades e características no que se refere ao modo de aprendizagem.

A quarta perpassa pela ideia de se repensar os espaços da escola (salas de

aula, biblioteca, pátio, grades) e também de trabalhar a interação dos alunos com espaços fora da escola, conforme proposto por Steiner e Freinet. Entende-se que é importante desvincular a ideia de escola com o conceito das fábricas e grandes indústrias.

Ainda nesse sentido, constrói-se a quinta hipótese: a necessidade de repensar as ideias de aula, séries, anos, turnos, aulas de 50 minutos, grades curriculares, hierarquia de disciplinas Essa hipótese tem relação direta com a ideia de liberdades – já apresentada – e também com a ideia de se trabalhar as inteligências múltiplas das crianças. Além disso, deve-se trabalhar a ideia de tempo livre para a criança poder fazer o que quiser.

A sexta hipótese diz respeito à necessidade de se repensar a ideia de avaliações e da aprovação e mudar seu posicionamento de ferramentas punitivas e de competição para instrumentos que permitam que a criança seja avaliada pelo que efetivamente aprendeu, reteve e conseguiu aplicar em sua vida.

Por fim, a última hipótese reside na necessidade de se pensar o papel da tecnologia que hoje é tão presente no mundo atual no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança, levando em conta seus impactos, positivos e negativos, bem como a melhor forma de otimizar seu uso.

Acredita-se que, uma vez confirmadas essas hipóteses, a escola disporá de insumos que permitirão que ela se adeque melhor às necessidades dos tempos atuais. Mais que isso, é importante que essas hipóteses não componham um modelo fechado e estanque, mas que sejam utilizadas como instrumentos que permitam moldar o melhor formato para cada escola, alunos, situação e contexto. Afinal, acredita-se que é essa flexibilidade que permitirá a melhor eficiência do processo de educação infantil.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

1

COSTA, Luciana; PIANTINO, Ezio. Educação no século XXI: em busca de alternativas pedagógicas. In: SIMPÓSIO DE DESENVOLVIMENTO TECNOLOGIAS E SOCIEDADE, 4., 2014. Itajubá. **Anais...** Itajubá: DDTS, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão**.** Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREINET, Célestin. **L'école moderne française**. 2.ed. Montmorillon : Editions Rossignol, 1957.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução de José Eustáquio Romão; organização de Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia.** São Paulo: Antroposófica, 1997.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet.** Tradução e organização de José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz.** Tradução de Sônia Maria Alvarenga Braga. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PACHECO, José et al. **Curso fazer a ponte no Brasil.** Rio de Janeiro: Aquifolium Educacional, 2015.

REEVO. **Mapeamento Coletivo**. [S. l.]: MAP, 2015. [Projeto que mapeia e cria uma comunidade gloval de educação alternativa]. Disponível em: <http://map.reevo.org/>. Acesso em: 14 maio 2015.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação baseada na compreensão do ser humano**. São Paulo: Fundação Rudolf Steiner, 1987.

1