



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINA SILVA SOARES MOTA KIECKBUSCH

**A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas: um
reforço para a desigualdade escolar?**

CAMPINAS

2016

CAROLINA SILVA SOARES MOTA KIECKBUSCH

**A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas: um reforço
para a desigualdade escolar?**

**Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título de
Mestra em Educação, na área de
concentração de Educação**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fonseca de Almeida

CAMPINAS

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

K541p Kieckbusch, Carolina Silva Soares Mota, 1988-
A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas : um reforço para a desigualdade? / Carolina Silva Soares Mota Kieckbusch. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Ana Maria Fonseca de Almeida.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Reprodução social. 2. Classe social. 3. Crianças. I. Almeida, Ana Maria Fonseca de, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The participation in classroom by children from different social class : a reinforcement to inequality?

Palavras-chave em inglês:

Social reproduction

Social class

Children

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Maurício Érnica

Maria Sílvia de Moura Librandi da Rocha

Ana Maria Fonseca de Almeida

Data de defesa: 28-08-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

**A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas: um reforço
para a desigualdade escolar?**

Autora : Carolina Silva Soares Mota Kieckbusch

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Mauricio Ernica

**Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Pinto de
Moura Librandi da Rocha**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana
Maria Fonseca de Almeida**

2016

RESUMO

De que maneira a participação das crianças em sala de aula pode contribuir para a produção e reprodução das desigualdades educacionais? Buscando responder a esta pergunta, a presente pesquisa analisou as interações de alunos de quarto e quinto ano com suas professoras em duas escolas, uma pública e outra privada, que atendem famílias de grupos sociais distintos..

A pesquisa baseou-se em múltiplas sessões de observação das interações , registradas em cadernos de campo e em uma planilha. Em todas as classes observadas, tanto na escola pública quanto na privada, o trabalho pedagógico baseava-se na pedagogia Freinet, que estimula a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem..

Os resultados indicaram que o número de crianças que buscava a interação com a professora na escola particular era mais alto do que na escola pública, os pedidos de ajuda mais frequentes e mais variados. Nessa escola, as crianças buscavam respostas para suas perguntas com maior empenho, chegando em algumas situações a exigir a ajuda ou a atenção das professoras, levantando-se e indo até onde essa se encontrava ou interrompendo o trabalho até serem atendidas. Dois tipos de ajuda foram frequentes. No primeiro, as crianças pediam ajuda para confirmar algo que já sabiam. No segundo, procuravam compreender as razões associadas às explicações dadas por suas professoras. Parte importante das perguntas surgiam depois de alguma reflexão sobre o assunto em discussão, o que permitia aumentar a complexidade das mesmas. As respostas da professora frequentemente davam origem a réplicas ou mesmo tréplicas, o que, em vários casos, estendia a profundidade do tratamento dado ao conteúdo. Na escola pública, por sua vez, uma proporção menor de alunos buscava interação com a professora e os pedidos de ajuda eram menos frequentes e menos variados. Além disso, as perguntas dos alunos eram mais curtas e mais diretas. Na maioria dos casos, os alunos iniciavam a interação em busca de orientação sobre aspectos operacionais da resolução de um problema ou da realização de uma atividade, em geral aceitando sem maiores questionamentos as respostas ou orientações das professoras. Poucas vezes os alunos buscavam por explicações para aspectos do conteúdo ou requeriam explicações adicionais. Os alunos costumavam pedir a atenção das professoras levantando o braço ou falando do lugar em que estavam sentados.

Nas duas escolas, alguns alunos que aparentavam maior timidez ou maior dificuldade para desenvolver alguma atividade, não chegavam a pedir a ajuda ou desistiam depois da primeira tentativa de pedir ajuda às professoras. A proporção de alunos que vivenciaram essa situação ao longo dos períodos em que se desenrolou a observação nas duas escolas era nitidamente maior na escola pública do que na escola privada.

Assim, mesmo levando em consideração as semelhanças e diferenças no planejamento das atividades nos dois ambientes, assim como no número de alunos presente em cada classe, as diferenças percebidas nas interações estabelecidas pelas crianças com suas professoras são bastante substantivas entre uma escola e outra. Isso parece indicar que a participação das crianças pode ser considerada como uma das maneiras pelas quais as crianças agem para construir suas próprias oportunidades educacionais. Diante desses resultados, acreditamos que a pesquisa sustenta a hipótese de que as interações iniciadas pelas crianças na sala de aula constituem um aspecto importante a ser considerado nos debates sobre a organização do trabalho pedagógico em diferentes contextos sociais, ainda que mais estudos sejam necessários para verificar a reprodutibilidade desses resultados em diferentes contextos sociais e pedagógicos.

Palavras chave: Classe social, participação em sala de aula, reprodução social, crianças

ABSTRACT

How the participation of children in the classroom can contribute to the production and reproduction of educational inequalities? Aiming to answer this question, the present study analyzed the interactions of fourth and fifth year students with their teachers in two schools, one public and one private, that serve families of different social groups ..

The research was based on multiple observation sessions of the interactions, recorded in field notebooks and in a spreadsheet. In all classes observed, both in the public and private schools, the pedagogical work was based on Freinet pedagogy, which stimulates the active participation of students in the construction of learning ..

The results indicated that the number of children who sought interaction with the teacher in the private school was higher than in the public school, the requests for help more frequent and more varied. In this school, the children sought answers to their questions with greater commitment, in some situations, demanding the help or attention of the teachers, getting up and going as far as they were or interrupting the work until they were answered. Two types of help were frequent. In the first, the children asked for help to confirm something they already knew. In the second, they sought to understand the reasons associated to the explanations given by their teachers. An important part of the questions arose after some reflection on the subject under discussion, which allowed to increase the complexity of the same ones. The teacher's responses often gave rise to replicas, which in many cases extended the depth of the treatment given to the content. In the public school, in turn, a smaller proportion of students sought interaction with the teacher and requests for help were less frequent and less varied. In addition, the students' questions were shorter and more direct. In most cases, students began to interact in search of guidance on operational aspects of solving a problem or performing an activity, generally accepting without question the answers or orientations of the teachers. Students rarely sought explanations for aspects of content or required further explanation. The students used to ask for attention of the teachers by raising their arm or talking from where they were sitting.

In both schools, some students who appeared more shy or more difficult to develop some activity, did not come to ask for the help or they gave up after the first attempt to ask for help to the teachers. The proportion of students experiencing this situation during the periods of observation in both schools was markedly higher in the public school than in the private school.

Thus, even considering the similarities and differences in the planning of activities in both environments, as well as the number of students present in each class, the perceived differences in the interactions established by the children with their teachers are quite substantive between one school and another. This seems to indicate that the participation of children can be considered as one of the ways in which children act to build their own educational opportunities. Given these results, we believe that the research supports the hypothesis that interactions initiated by children in the classroom are an important aspect to be considered in the debates about the organization of pedagogical work in different social contexts, although more studies are necessary to verify the reproducibility of these results in different social and pedagogical contexts.

Keywords: Social class, classroom participation, social reproduction, children.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	8
(a) A criança como sujeito ativo dos processos de socialização.....	8
(b) A participação das crianças na produção e reprodução das desigualdades educacionais.....	10
(c) A participação dos alunos em sala de aula.....	15
(d) <i>O problema de pesquisa</i>	16
(e) <i>O estudo</i>	17
(f) <i>A organização do texto</i>	25
2. CAPÍTULO I: A pedagogia Freinet.....	27
(a) <i>Celestin Freinet</i>	28
(b) <i>A noção de criança para esta pedagogia e o papel do educador</i>	28
(c) As ferramentas pedagógicas.....	29
(d) <i>Organização do trabalho pedagógico</i>	31
(e) <i>Importância desta metodologia para os pedidos de ajuda</i>	32
3. CAPÍTULO II: Escola pública e escola privada.....	34
(a) Escola privada.....	34
O público da escola.....	34
Quadro de funcionários.....	40
A Rotina diária.....	47
A criação da escola e proposta inicial.....	49
A estrutura hoje.....	51
Atividades e organização da escola.....	55
O material pedagógico.....	59
A escola como espaço de convivência.....	61
(b) <i>A escola pública</i>	62
O público da escola.....	62
Quadro de funcionários.....	67
A Rotina diária.....	79
Criação e história da escola.....	80
A estrutura hoje.....	80
As atividades e organização da escola.....	82
O material pedagógico.....	86
O espaço de convivência.....	86
4. CAPÍTULO III: O que as observações sugerem.....	88
(a) <i>Quem solicitava a participação durante as aulas</i>	89
<i>Análise dos números e tipos de solicitações de participação a partir das tabelas</i>	89
O papel do professor na diferença de participação.....	92
<i>A Diferença nas maneiras de agir de alunos com muita dificuldade nas duas escolas</i>	93
As ajudas dos colegas.....	99
A exigência da ajuda dos colegas e professores.....	100
5. OBSERVAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
Sites consultados.....	112

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende oferecer uma contribuição para os debates sobre a desigualdade escolar, examinando se e como as ações das crianças em sala de aula podem resultar em vantagens propriamente escolares para elas mesmas, individual ou coletivamente.

Essa introdução tem como objetivo apresentar o quadro geral da pesquisa. Na primeira parte, apresento uma breve revisão da literatura que estabeleceu o marco teórico que deu origem à pesquisa e orientou a análise. Trata-se, mais especificamente, de um conjunto de trabalhos que contribuíram para desenvolver o quadro conceitual necessário para problematizar os comportamentos que as crianças exibem em sala de aula como um objeto de estudos sobre a desigualdade escolar. Essa reflexão esteve na origem de uma pesquisa que examinou o comportamento das crianças em duas escolas distintas com relação especificamente à maneira como solicitavam a ajuda de suas professoras. Na segunda parte dessa introdução, apresento o quadro geral em que se desenrolou essa pesquisa.

(a) A criança como sujeito ativo dos processos de socialização

Como mostra a ampla revisão produzida por Montandon (2001) e Sirota (2001), a década de 1990 marca uma reviravolta nos estudos sobre a socialização. Nesse período, nota-se um acentuado interesse por parte de autores tanto de língua inglesa, quanto francesa, a discutir a concepção de infância e criança mais correntemente aceita no meio acadêmico (QUINTEIRO, 2002; MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2005).

Revisando os trabalhos produzidos nesse período, Sirota (2001) afirma que seus autores distinguem-se do tratamento convencional dado à infância por se recusarem a pensar a infância apenas

como um período ao longo do qual a criança é um receptáculo passivo das ações de educação e instrução iniciadas unilateralmente pelos adultos (SIROTA, 2001), isto é, como um objeto passivo de uma socialização protagonizada por instituições ou por agentes sociais representantes das gerações mais velhas (MONTANDON, 2001). Esses autores que procuram uma forma diferente de conceber a infância enxergam o tratamento convencional, cuja origem atribuem a Durkheim, como insuficiente por, segundo eles, tomar as crianças como sujeitos sem história, isto é, sem uma cultura própria, que, neste processo de passagem para a vida adulta, assimilariam a cultura do adulto (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; QUINTEIRO, 2002).

Em outra análise sobre a produção da área, Sarmiento (2008) identifica dois tipos de abordagem típicas desse tratamento convencional. Uma primeira, representada, segundo ele, por autores como QVORTRUP (2000) ALANEN (2001), MAYALL (2002), que proporia um tratamento mais estrutural da questão (SARMENTO, 2008). Estes autores conceberiam a infância como uma categoria geracional, que existiria independente dos indivíduos que a vivenciam. Ao crescerem, tornam-se adultos, esses indivíduos deixariam para trás esta fase da vida que, não obstante, continuaria existindo (QVORTRUP, 2010).

A outra abordagem, classificada por Sarmiento (2008) como interpretativa, teria sido apresentada em trabalhos como JAMES e PROUT (1990), JAMES, JERKS e PROUT (1998) e CORSARO (1997). Esses autores, ainda segundo Sarmiento, não negariam a categoria geracional, mas estariam mais preocupados com as ações e construções simbólicas das crianças (SARMENTO, 2008). Para ilustrar esse ponto do seu argumento, Sarmiento usa o exemplo do trabalho de William Corsaro (1997), que apresenta a noção de reprodução interpretativa para indicar que o processo de socialização não consiste na mera internalização, por parte da criança, do mundo adulto, mas na sua apropriação de informações oriundas dele para lidar com as suas próprias questões, construindo, na relação com os pares, sua própria compreensão dessas informações .

Em todos esses trabalhos, a criança é tratada como ativa no processo de produção e reprodução cultural, ou seja, é pensada como agente social.

Não obstante, como se vê no próximo item, apenas recentemente a sociologia da educação incorporou esse modo de conceituar a infância nos estudos sobre os processos de produção das desigualdades educacionais.

(b) A participação das crianças na produção e reprodução das desigualdades educacionais

Estudos estatísticos sobre as diferenças de rendimento escolar entre os alunos alimentam uma área tradicional de estudos. No final dos anos 1950, um marco importante para esses estudos foi a descoberta de uma importante correlação entre os resultados escolares e a origem social do alunado (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). A partir desta constatação, muitas explicações foram produzidas. Entre elas, encontra-se aquela proposta por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975, 2014), considerada, por alguns autores, um marco porque teria contribuído para fundar uma nova área na Sociologia, que ficaria conhecida como Sociologia da Educação, inaugurando uma nova maneira de pesquisar a escola (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Segundo Bourdieu e Passeron, a escola é uma instituição que opera na conservação e legitimação das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU; PASSERON, 2014). De acordo com seus trabalhos, aquilo que é ensinado pela escola é um arbitrário cultural, uma cultura relacionada ao grupo social que se encontra em condições de impor sua própria cultura como cultura legítima. Assim, nessa lógica, aqueles alunos provenientes desses grupos sociais chegariam à escola portando uma herança cultural (capital cultural e ethos ou valores internalizados que direcionarão as práticas dos agentes) transmitida pela família, valorizada pela escola. Como essa

vantagem é ignorada como tal, ela pode ser pensada como um atributo “natural” de alguns indivíduos, concretizada numa maior destreza e desenvoltura no trato com as coisas da escola, além de mais facilidade nas atividades escolares (BOURDIEU, 1998; BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Ao tratar os alunos como iguais com relação aos conhecimentos escolares e julgando-os a partir dos mesmos critérios, a escola acaba por legitimar uma diferença construída anteriormente à entrada na escola, transformando-a em desigualdade escolar e, mais tarde, em desigualdade no acesso a credenciais valorizadas no mercado de trabalho.

Já alunos provenientes de grupos que se encontram mais distantes da cultura considerada como legítima teriam maior dificuldade em dominar os conhecimentos escolares, pois a cultura de seu grupo não é aquela valorizada pela escola.

Da mesma forma como a competência escolar é vista como algo natural, atributo do indivíduo, a dificuldade ou estranheza com relação aos conteúdos e práticas escolares também é vista como algo natural, atributo do indivíduo. Em decorrência disso, o fracasso e a desistência dos estudos são vistos como problemas individuais. Esses autores notaram, em particular, as consequências disso para os processos de produção e reprodução das desigualdades sociais.

Compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais, porque tal permite que se apresentem as preliminares escolares, por conseguinte implicitamente sociais, como pré-requisitos técnicos do exercício de uma profissão (BOURDIEU; PASSERON, 1975, pg 175)

Mais recentemente, nos anos 1980 e 1990, uma série de estudos na área da Sociologia da Educação

buscaram explicações para as diferenças de resultados escolares na agência de indivíduos ou de pequenos grupos, como a família ou uma escola em particular (NOGUEIRA, 1998; BRANDÃO, 2001). Segundo Maria Alice Nogueira (1998, pg 94), isso levou à valorização do estudo das “trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares”, ainda que considerando a influência da posição social nas condutas e aspirações destes indivíduos e de suas famílias.

No Brasil, os trabalhos produzidos a partir desta perspectiva procuraram examinar as condutas de estudantes bem sucedidos e suas famílias com relação à escolha do estabelecimento de ensino e ao trabalho escolar, como o engajamento com o dever de casa, por exemplo. Além disso, examinaram a influência dos meios de comunicação de massa nas práticas educativas familiares, assim como as relações de gênero no seio da família e nas interações escolares, como mostra Geraldo Romanelli (2010).

Contudo, no Brasil e em outros países onde essa tendência analítica se desenvolveu, pouca atenção tem sido dada ao papel da criança na reprodução das desigualdades sociais. Os estudos sobre conduta de estudantes mencionados acima, por exemplo, apoiam-se em análise retrospectiva, baseada em entrevistas. Nesses casos, os comportamentos das crianças são conceituados e analisados a partir da memória do indivíduo adulto reconstruída a pedido do pesquisador.

Esse tipo de abordagem dificulta mobilizar uma noção de criança que privilegie sua agência, algo que apenas muito recentemente começou a ser feito (CALARCO, 2011; STREIB, 2011; CÂMARA e ALMEIDA, 2012; Nelson e Schultz, 2007) com o objetivo de examinar a contribuição das crianças aos processos de produção e reprodução das desigualdades educacionais. As pesquisas realizadas por estas autoras indicam que as crianças não apenas são beneficiadas pelas oportunidades educacionais que outros oferecem para elas, como também empreendem estratégias para assegurar suas próprias oportunidades educacionais.

Streib (2012), por exemplo, observou uma turma de quatro anos em uma pré-escola onde se encontravam crianças de classes sociais diferentes, com a finalidade de verificar se e como a posição de classe tinha algum efeito sobre o comportamento das crianças. A autora mostra, a partir dos seus dados e apoiando-se em Bourdieu, que a posição de classe é objeto de uma “performance” inconsciente no cotidiano. Ela mostra, em particular, que, por apresentar um maior domínio da língua, as crianças de classe média requeriam e recebiam maior atenção por parte dos adultos do que as crianças oriundas de classes populares. A autora ainda argumenta que o aprendizado da performance de classe também pode ser fruto da troca com as outras crianças, o que permitiria, segundo ela, questionar a hipótese apresentada por Bourdieu de que isso seria aprendido apenas por meio das relações das crianças com os adultos, no seio da família ou no ambiente escolar.

Câmara e Almeida (2012), também a partir de observações em sala de aula, pesquisaram crianças ainda menores, entre dois e três anos, em duas creches, cada qual atendendo a um público de classe social diferente. Em primeiro lugar, as autoras tinham como objetivo examinar se havia diferenças de comportamentos das crianças em função de sua origem social. Em segundo lugar, procuraram verificar até que ponto tais diferenças estavam associadas às características das escolas e do trabalho pedagógico desenvolvido em cada instituição. Por fim, procuraram verificar os efeitos dessas diferenças sobre a aprendizagem das crianças. Concluíram que as crianças, mesmo pequenas, contribuem ativamente para modelar as experiências educativas a que são expostas. Em geral, as crianças de classe média mostram-se mais birrentas e manhosas, expressando, e mesmo impondo, com mais clareza, suas vontades e desejos. Com isso, elas conseguem influenciar a rotina da classe, recebendo maior atenção individualizada. Em alguns casos, ganham maior atenção dos adultos e maior tempo de exposição às atividades de que gostam mais, muitas delas pedagogicamente significativas. As crianças de classe popular mostram-se mais independentes, resolvendo seus problemas e dificuldades sem recorrer tanto aos professores, solicitando pouca ajuda e adequando-se mais aos desejos e

diretrizes dos adultos. Com isso, elas não aumentam a seu favor o tempo de contato com a professora, nem recebem atenção individualizada. A resposta do adulto às atitudes da criança definem o resultado da interação, mas as autoras notam que esses resultados derivam de um impulso inicial que foi dado pelas próprias crianças.

Em outro estudo, Nelson e Schultz (2007) examinaram, também por meio de observação, as diferenças no estilo de cuidado em creches que atendiam crianças de classes sociais distintas. Elas procuraram examinar a criação das crianças em ambientes relacionados a classes sociais diferentes e suas consequências sobre as atitudes das mesmas. As autoras relataram que as crianças que frequentavam a creche cujo público é de classe média, além de chamarem as professoras por seus primeiros nomes, colocando-se em posição de igualdade com elas, solicitavam maior atenção das mesmas. As autoras relacionam a educação recebida pelas crianças na creche com aquela descrita por Annette Lareau (2003), como “cultivo orquestrado” e das classes populares como “crescimento natural”.

Calarco (2011), por sua vez, buscou compreender se e de que forma as crianças do quinto ano agem a fim de negociar as próprias oportunidades educacionais, além daquelas criadas para elas, desigualmente, pelos pais e pelo contexto escolar. Para isso, a pesquisadora fez um estudo etnográfico em uma escola pública de ensino fundamental, observando as interações em uma sala de aula, na qual conviviam crianças de classes sociais diferentes. O foco foi colocado sobre os pedidos de ajuda que os alunos faziam para os professores. A partir de uma cuidadosa anotação das interações, Calarco procurou verificar se tais pedidos de ajuda ocorriam, quando e de que forma com relação aos diferentes grupos de alunos. Como resultado, a autora percebeu que crianças de classe média mostravam-se mais assertivas nos pedidos de ajuda para os professores, por isso, recebiam maior atenção deles. A autora concluiu que essa pode ser uma maneira das crianças construírem suas próprias vantagens no ambiente escolar, mobilizando uma maneira de agir apreendida no contexto de classe.

(c) A participação dos alunos em sala de aula

O interesse de pesquisadores pela participação em sala de aula relaciona-se com o fato de, por meio do seu exame, ser possível estudar a habilidade ativa da criança no contexto educacional (GALL, 1981; GALL, 1985; SERAFIM, 2010; NEWMAN, 2000). Alguns autores diferenciam o pedido de ajuda que denominam como “executivo”, pelo qual os alunos buscam respostas para suas dificuldades de maneira passiva, e o pedido de ajuda denominado “instrumental”, aquele utilizado ativamente como um esforço para sucesso futuro (GALL, 1981; GALL, 1985; SERAFIM, 2010; NEWMAN, 2000), cuja habilidade para executá-lo é desenvolvida ao longo dos anos, tanto na escola, quanto em casa, no contato com professores, pais e pares (NEWMAN, 2000), envolvendo um processo complexo de ações por parte da criança: consciência da necessidade, decisão de pedir ajuda, identificação da pessoa que pode solucionar o problema e estratégias de abordagem e a reação à resposta (GALL, 1981).

Os alunos com essa última habilidade são apresentados como aqueles que regulam o próprio conhecimento (GALL, 1981; GALL, 1985; NEWMAN, 2000; NEWMAN, 2002; SERAFIM, BORUCHOVITCH, 2010) e são vistos pelos professores como mais envolvidos e mais focados no objetivo do aprendizado (GALL, 1981). Além de valorizarem os alunos que pedem ajuda, os professores esperam que os estudantes os procurem quando precisarem de auxílio (PATRICK ET AL., 2001), ficando muitas vezes a responsabilidade sobre as próprias dificuldades educacionais para o alunado.

Apesar de alguns trabalhos discutirem as diferenças de contexto e sua influência nos pedidos de ajuda, como a ação de professores, pais e pares (NEWMAN, 2000), diferenças entre idades (SERAFIM, BORUCHOVITCH, 2010) e gênero (SERAFIM, BORUCHOVITCH, 2010), pouco é discutida a relação entre pedidos de ajuda e classe social. O trabalho de Calarco (2011) se insere nesta

discussão. A autora parte da expectativa dos professores quanto aos pedidos de ajuda dos alunos, identificada também em entrevista com os docentes da escola estudada por ela, associada ao fato de responderem mais prontamente às solicitações mais diretas (o que foi percebido em sua pesquisa) para relacionar ambos ao comportamento dos alunos a partir de sua classe social. Percebendo que nem todas as crianças utilizavam-se das mesmas formas de abordagem dos professores e que as crianças de classes médias são mais assertivas nesta interação, além do número de pedidos de ajuda ser mais reduzido nas classes populares, ela, então, considera que as estratégias e maneiras de pedir ajuda utilizadas por crianças das classes médias transformam-se em uma forma de capital cultural quando utilizadas em sala de aula.

(d) O problema de pesquisa

Este trabalho insere-se na perspectiva dos trabalhos que fazem um diálogo com a Sociologia da Infância a partir da Sociologia da Educação e consiste numa tentativa de aprofundar a compreensão dos processos de construção das desigualdades oriundos de ações empreendidas pelas próprias crianças em seu favor, mobilizando as vantagens criadas para elas pelo contexto escolar e de classe social. Assim como Calarco (2011), estudei a participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas. Na minha pesquisa, por causa da profunda diferenciação no sistema escolar associada a profunda separação de grupos de classes sociais diferentes por escola, foram comparadas duas escolas diferentes. A possibilidade de comparar os dois grupos sociais permite analisar a relação que cada um tem com os pedidos de ajuda e perceber suas possíveis consequências para desigualdade escolar.

Além disso, procurei compreender como isso se dava em duas salas de aula onde se implementava a pedagogia Freinet, cuja noção de criança é bastante diferente daquela em que está baseada a escola tradicional. Nesta pedagogia, as crianças são estimuladas a participar ativamente do

próprio processo educacional e são valorizadas ao fazer isso. Procurei, também, então, analisar as consequências dessa maneira de tratar a criança sobre as ações dos alunos em sala de aula.

(e) O estudo

A pesquisa consistiu na observação de duas escolas diferentes¹. Uma que atende alunos oriundos de famílias dos grupos populares e outra, de grupos médios. Como dito acima, não foi possível fazer a pesquisa em um mesmo ambiente escolar, como nos trabalhos realizados em países cuja escola pública atende a grupos mais diferenciados de alunos, pois, no Brasil, crianças de grupos sociais diferentes raramente partilham o mesmo espaço escolar por causa da segregação econômica a partir da qual está estruturado o sistema educacional brasileiro.

Desta forma, foi escolhida uma escola particular, cujos alunos provêm de famílias majoritariamente de grupos médios altos e escolarizados. Como esta escola baseava todo trabalho pedagógico na Pedagogia Freinet, procurei por uma escola cujos alunos fossem oriundos dos grupos populares que usasse a mesma pedagogia. Apesar de não encontrar tal espaço, funcionários da primeira escola me indicaram uma professora que utilizava esta metodologia em suas aulas em uma escola pública de bairro popular.

Na escola particular, o contato e a permissão para a realização do trabalho foi-me cedido pela coordenação/direção da escola. Já na escola pública, o contato e a permissão vieram da própria professora, que comunicou à direção e coordenação sobre o meu trabalho.

Na impossibilidade de obter informações mais precisas sobre a posição social das famílias, me apoiei na caracterização apresentada no Projeto Político Pedagógico da mesma, no valor elevado das mensalidades (R\$ 935,00), assim como nas experiências relatadas pelos alunos e nos materiais e roupas

¹O trabalho de campo foi realizado a avaliação do Comitê de Ética por, na época, não ser uma prática obrigatória para as Ciências Humanas.

ostentados pelos alunos. Além disso, contabilizei de maneira anônima os bairros onde moravam as crianças de cada turma estudada e, a partir disso, me apoiei no Atlas Brasil, que fornece dados sobre educação, demografia, renda, entre outros, de Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH)² em municípios brasileiros. As UDHs são regiões da cidade, próximas geograficamente, com as mesmas características quanto aos indicadores de Educação, Renda e Longevidade e próximos geograficamente. O Atlas³ foi desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP).

A primeira fase da pesquisa consistiu na observação de uma turma do quarto ano da manhã na escola particular ao longo de dezesseis dias. Para além disso, foi realizado um trabalho de levantamento da documentação disponível sobre a história da escola e sobre as famílias dos alunos. Nesse ponto do trabalho, todo o meu material de pesquisa (cadernos de campo e tabelas) foi roubado. Considerei este material prévio como um pré-campo, isto é, uma primeira incursão, uma espécie de “treinamento”, de “experimentação”, que me permitiu construir com maior precisão as bases para nova etapa de observação.

Nesta segunda fase, foram realizados nove encontros com cada uma das turmas, ao longo de três semanas em cada escola. Como a professora da escola pública era responsável pelo quinto ano, as minhas novas observações na escola particular foram realizadas nas turmas de quinto ano. Foram observadas as turmas do turno matutino e do vespertino pois, no meu primeiro encontro com a turma matutina, a professora me alertou para o fato de que metade dela era composta por alunos com necessidades especiais e que sua maneira de agir com essa turma era um pouco diferente da maneira

2 “As Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH) são áreas dentro das regiões metropolitanas que podem ser uma parte de um bairro, um bairro completo ou, em alguns casos, até um município pequeno. A homogeneidade socioeconômica é o que define os limites das UDHs, que são formadas a partir da agregação dos setores censitários do IBGE.” Informação retirada do site da PNUD. <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/> acesso em 29/02/2016 às 14:10.

3 Dados de 2010, retirados do site <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/> acesso em 20/11/2015 às 8:20

com que agia na outra turma. No entanto, ao observar as aulas da tarde, constatei que a turma era muito pequena, composta por apenas quinze alunos, quantidade muito inferior ao número de alunos da escola pública, vinte e quatro. Considerando que o número de alunos em classe é um elemento importante para a construção das interações entre professores e alunos, optei por acompanhar as duas turmas e perceber as diferenças e semelhanças que apareceriam na observação das duas.

Para registro das observações, utilizei, numa primeira fase, um caderno de campo, no qual procurei registrar de que maneiras as crianças, em cada sala de aula escolhida, solicitavam a atenção do professor para suas necessidades acadêmicas e como funcionava a organização pedagógica no ambiente em que estavam inseridas.

Após algum tempo de observação e, com base na literatura mencionada no item anterior, defini algumas categorias de participação em sala de aula. Construí, em seguida, uma planilha por meio da qual registrei a frequência e tipo de ação por meio da qual cada criança de cada classe observada solicitou a participação (pediu para ler em voz alta, responder a uma pergunta feita pelo professor, entre outros), comentou os assuntos estudados e pediu auxílio para o professor em suas dificuldades.

A planilha foi produzida a partir do modelo apresentado por Calarco (2011), incluído no Anexo I, que definiu quatro categorias de procura por ajuda: em Assistência, Clarificação, Informação e Conferência⁴ (*Assistance, Clarification, Checking-of-work and Information*). Cada uma destas maneiras de procura por ajuda foram construídas a partir do trabalho de campo realizado por ela e definidas como:

- a) Assistance = direct (“Can you help me?”) and indirect (“I don’t get this”) requests for interactive support for problems students are having with projects, activities, assignments, and physical aspects of the classroom environment.
- b) Clarification = direct (“What does this mean?”) and indirect (“This doesn’t make sense”) questions about general classroom instructions, directions for specific activities, and questions on tests, worksheets, and assignments.

⁴Tradução dos termos usados pela autora feita por mim.

c) Checking-of-Work = direct (“Can you check this?”) and indirect (“Is this right?”) requests for teachers to look over or judge the accuracy of students’ actions during classroom activities and their completed work on assignments, projects, and tests/quizzes.

d) Information = requests for teachers to provide additional knowledge or instruction (e.g., “Did they find water on the moon?” “How do you use a protractor to draw 420 degrees?”). (CALARCO, 2011, p. 45)

A primeira fase de observação permitiu ver que essas categorias eram pertinentes para o caso das escolas em foco. No entanto, ampliei o repertório para contemplar situações não descritas por ela e que eram importantes no caso das turmas observadas por mim, como foi o caso de todas as iniciativas das crianças em resposta a convites expressos pela professora, como quando ela perguntava quem gostaria de ler em voz alta um trecho do livro, responder a uma pergunta sobre a lição feita por ela, ou mesmo indicar a resposta a uma lição feita em casa, entre outros. Incluí, ainda, os comentários feitos em sala que demonstravam o conhecimento do aluno sobre aquilo que estavam estudando, como foi o caso de uma aluna que, ao falarem sobre a Índia, comentou que conhecia o Sistema de Castas.

A inclusão das atividades de participação e comentários durante as aulas nas categorias de participação a serem registradas por meio de observação foi possível apenas porque as observações foram iniciadas na turma do quarto ano da escola particular. Nesta turma, as participações e comentários eram muito disputados pelos alunos como oportunidades de fala e demonstração de conhecimento. Além disso, eram muito valorizados pela professora, que os entendia como um espaço de fala individual. A observação mostrou que essas intervenções dos alunos, da mesma forma como os pedidos de ajuda, geravam frutos educacionais significativos, como a confirmação de que a uma determinada resposta a uma questão estava correta ou que a leitura estava boa.

Tanto a participação quanto os comentários na sala de aula podem ser interpretados como momentos em que os alunos demonstravam seus conhecimentos para os professores. Vários ganhos pedagógicos podem ser obtidos por meio dessas práticas, já que dão oportunidade para que os alunos desen-

volvam num grau maior suas habilidades, como acontece quando um aluno responde aos exemplos de matemática colocados no quadro pela professora. Além disso, a participação dos alunos em sala de aula tem efeitos sobre a maneira como são vistos pelas professoras, como mostra a literatura sobre a questão (PATRICK et al. 2001; GALL, 1981; GALL, 1985; NEWMAN, 2000).

Além da indicação de categorias de comportamentos, as planilhas de Calarco orientavam a observação segundo o gênero dos alunos e segundo as disciplinas escolares: matemática, linguagem e artes, ciências e tempo flexível. Diferente de Calarco, na planilha que produzi, não observei a questão do gênero para as observações e aumentei a possibilidade de compreender se a maneira de pedir o auxílio era mais ou menos direta, observando a ação que os alunos realizavam quando solicitavam a atenção da professora, identificando o tipo de movimento ou uso de voz realizado mais utilizado em cada grupo estudado.

As ações observadas foram: 1- levanta e fala (o aluno vai até a professora para fazer alguma solicitação), 2- fala do lugar (quando o aluno fala do próprio lugar, sem pedir permissão prévia, levantando o braço e esperando a professora chamá-lo), 3- pede ajuda ao colega, 4- fala ao ar (o aluno exprime sua dúvida, mas sem se dirigir a ninguém), 5- espera a professora passar por perto (o aluno está com dúvida, mas só a exprime quando a professora chega em sua carteira e ele a chama), 6- levanta a mão e 7- chama a professora em voz alta. Ao preencher, eu indicava com P (participação), C (comentário) e A (ajuda) para identificar qual o tipo de solicitação feita.

Além disso, procurei diferenciar os pedidos de ajuda, participação e comentários. Eu anotei também qual era o professor que deu a aula e o nome da disciplina. Desta forma, pude ter uma visão mais ampla da dinâmica da interação da criança com os professores.

Durante o trabalho, em ambas as turmas, procurei sentar-me, de preferência, nas últimas carteiras, de modo que eu pudesse ter uma visão ampla de toda a turma. Em aulas em que o trabalho era em

grupo e que não dependia tanto da professora, adotei a estratégia de dar algumas voltas pela turma e permanecer perto da professora, para conseguir acompanhar quando algum aluno se aproximasse dela para fazer alguma solicitação e ouvir o diálogo.

Nos horários de lanche e intervalo, procurava sentar-me em algum lugar que também me possibilitasse uma visão geral da dinâmica da turma. Em muitos momentos os alunos se aproximavam de mim e eu aproveitava para tentar saber mais sobre a escola, sobre aquela turma específica e sobre a vida daquelas crianças.

Na escola particular, as observações foram realizadas próximas à Festa da Primavera, festa tradicional da escola, na qual ficam expostos grande parte dos trabalhos realizados pelos alunos durante o ano. Por isso, muitas atividades envolvendo trabalhos artísticos foram realizadas durante o período da pesquisa.

Na escola pública, as observações foram realizadas logo após as férias do meio do ano. E muito conteúdo foi iniciado e trabalhado durante as aulas observadas.

A reação tanto das crianças, como das professoras à minha presença foi diferente nos dois espaços. Na escola pública, a professora era uma mulher jovem, que havia defendido o mestrado no ano anterior. A todo o momento ela procurava me deixar à vontade para perguntar ou me mostrava materiais que utilizava com os alunos. Sempre fornecia uma cópia de materiais que distribuía para os alunos quando eu estava presente e estava aberta a perguntas.

Os alunos me chamavam de “Dona” ou “professora” e parecia haver uma relação de hierarquia quando falavam comigo, já que poucos diálogos foram iniciados pelos alunos. Ao mesmo tempo, notei que havia uma disputa entre eles pelas posições mais próximas a mim e que consideravam uma ofensa se eu ficasse por mais tempo perto de um aluno do que de outro. Em alguns momentos, alguns alunos mostraram feições de braveza por eu escolher sentar-me próxima a outra criança.

Na escola particular, a professora foi logo me dando informações sobre possíveis problemas e

sobre sua visão geral da turma, como quando me contou que metade da turma era formada por alunos especiais e que, por isso, não “rendia” tanto quanto a turma da tarde. Ao longo do tempo estas proteções diminuíram, eu procurava perguntar como ela organizava as atividades nas turmas e me aproximava dela nos horários em que servia o lanche para os alunos.

Nestas turmas, os alunos chamam a professora pelo nome, assim como fizeram comigo. Não parecia haver hierarquia na relação que estabeleceram comigo, já que tomavam a iniciativa nas interações, puxando conversa para mostrar todos os materiais utilizados nesta escola, para dar informações sobre a vida deles sem que eu perguntasse e para fazer muitas perguntas sobre a minha vida e sobre o que eu estava fazendo ali. Eu dizia que estava estudando, assim como eles, mas que, neste caso, eu estudava aquela turma para uma pesquisa. Muitos reagiam dizendo que o pai ou a mãe também faziam pesquisa e eram professores universitários. Ao longo do tempo, observei que os alunos passaram a não interagir tanto comigo, o que me pareceu ser resultado de eu ter me tornado uma presença comum, deixado de ser uma novidade.

Na terceira parte da pesquisa, após o exame de qualificação, retornei às escolas, com as mesmas professoras, nos quintos anos. Nessa nova rodada de observações, a conselho dos membros da banca, busquei registrar como as professoras respondiam às solicitações dos alunos, na tentativa de estabelecer a relação entre elas e seus alunos. A intenção era reunir elementos que permitissem examinar os efeitos das ações das professoras sobre a participação dos alunos. Além disso, reduzi nessa fase as ações a serem observadas, concentrando-me em observar aquelas que nas fases anteriores pareceram como mais significativas. Assim, foi registrado o número de vezes em que as crianças a) levantavam o braço, b) levantavam da carteira para pedir ajuda à professora, c) falavam direto com a professora sem esperar a vez ou sem chamá-la e d) chamavam a professora

Nessa terceira fase, as observações em cada turma concentraram-se em seis dias, dos quais dois foram reservados apenas para reconhecimento da turma e identificação de padrões de participação e os

outros quatro observação sistemática com preenchimento das planilhas.

Nessa terceira fase, a pesquisa foi realizada em um momento em que os alunos da escola privada estavam apresentando trabalhos de pesquisas individuais e roteiros de leituras e quando a turma iniciou os preparativos para a Festa Junina da escola, cujas atividades eram, em sua maioria, artísticas.

Na escola pública, as atividades aconteceram durante dois dias de fim de semestre com aulas normais e quatro em momento de reposição de aulas, por causa da greve de professores da rede municipal que ocorreu este ano. As atividades foram realizadas todos os dias das 8 às 12:10, com aulas normais com a professora titular e aula de educação física em todos os dias.

Nas duas escolas, os alunos mostraram-se abertos para o diálogo comigo, mas não mudaram a rotina para isso. Pareciam acostumados com a minha presença desde o primeiro dia. A turma da escola particular era aquela que eu havia observado no quarto ano.

Minhas atitudes para as observações foram as mesmas: durante aulas expositivas ou atividades envolvendo toda a turma, procurava sentar nas últimas carteiras para ter uma visão mais ampla da turma e, em momentos em que as atividades aconteciam individualmente ou em pequenos grupos, me colocava próxima às professoras, para ouvir os diálogos entre os alunos e elas.

Para facilitar a leitura do material, produzi um quadro apresentando as turmas estudadas, a quantidade de alunos em cada uma delas, as professoras, quantidades de dias em observação, o período em que foi feita a pesquisa na turma e a rede de ensino.

Características selecionadas das turmas observadas

Nome da turma	Quantidade de alunos	Nome da professora	Rede de ensino	Dias em observação	Período em que foi feita a pesquisa
Turma do Livro	24	Joana	Privada	16	Primeira fase de observações
Turma dos Piratas	24	Rita	Privada	9	Segunda fase de observações
Turma da Tecnologia	15	Rita	Privada	9	Segunda fase de observações
Turma dos Intelectuais	24	Maria	Pública	9	Segunda fase de observações
Turma das Artes	24	Rita	Privada	6	Terceira fase de observações
Turma da Atenas	24	Maria	Pública	6	Terceira fase de observações

(f) A organização do texto

No primeiro capítulo, descrevo a organização das atividades em sala de aula a partir da Pedagogia Freinet e a concepção de criança para esta metodologia educacional, buscando compreender a implicância desta organização para a ação da criança em pedir ajuda e participação na sala de aula. No segundo capítulo, apresento as escolas estudadas, suas histórias, estruturas, público, materiais, professoras, procurando caracterizá-las e caracterizar os alunos estudados.

No terceiro capítulo, apresento e discuto os dados produzidos a partir das tabelas e caderno de campo, mostrando as quantidades de solicitações de atenção partindo do aluno e situações importantes para compreender a diferença de atitudes das crianças de cada um dos grupos sociais estudados.

Por fim, na conclusão, procuro mostrar que, apesar de as atitudes das professoras se caracterizarem principalmente por uma abertura às crianças e pela disponibilidade em atender a suas solicitações,, mostrando-se atentas aos alunos em seus momentos de dificuldade ao longo dos diferentes tipos de atividades realizadas em sala de aula durante as observações, os alunos do grupo médio pareciam utilizar-se mais dos pedidos de ajuda para resolver seus problemas com as atividades escolares; exigiam com maior frequência a atenção dos professores; demandavam explicações mais complexas; interagiam verbalmente com mais frequentemente com a professora e saíam do seu lugar também mais frequentemente para solicitar a atenção da professora do que os alunos da escola pública. Observei que isso era verdade inclusive para os alunos que apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem. Além disso, nessa escola, as perguntas dos alunos geravam interações mais longas.

As crianças da escola pública também se comunicavam com sua professora e também a solicitavam. No entanto, faziam isso menos frequentemente e certamente com menos urgência e impaciência do que as crianças da escola privada. Em geral, pediam ajuda a partir de suas carteiras, falavam com a professora num tom menos assertivo e tomavam menos a iniciativa, em geral esperando ser solicitados para se manifestar .

2 . CAPÍTULO I: A pedagogia Freinet

Como foi discutido na introdução, a pesquisa teve como objetivo comparar duas escolas que atendessem públicos de classes sociais diferentes. Iniciei o trabalho por uma escola particular por meio de contatos feitos por meio de grupos de amigos da Universidade, que atende crianças de famílias de grupos médios escolarizados. Esta escola adota a pedagogia Freinet para organizar o trabalho pedagógico. Seus professores, em sua maioria, são estudiosos desse pedagogo e a escola oferece cursos de formação para a comunidade em geral. Esses cursos são atendidos por pais de alunos da escola, assim como estudantes universitários, professores de outras escolas e outros interessados. Todo professor interessado em obter um contrato de trabalho nessa escola deve fazer o curso.

A partir da indicação e apresentação por parte de uma professora dessa escola, pude fazer contato com uma professora que atua em escola pública utilizando os fundamentos da pedagogia Freinet para organizar seu trabalho pedagógico. Com isso, pude organizar minhas observações nas melhores condições possíveis, dentro dos limites discutidos na introdução, para comparar o que se passava nas duas salas de aula no que diz respeito ao comportamento dos alunos com relação aos trabalhos escolares.

A utilização da pedagogia Freinet para organizar o trabalho pedagógico tem consequências bastante concretas sobre a maneira como se define a rotina da sala de aula, o tratamento dado aos conteúdos e, mais importante, as expectativas com relação ao trabalho do professor e à participação e trabalho dos alunos. Assim, para compreender o universo das salas de aula estudadas, é necessário compreender o que é esta pedagogia e quais são seus fundamentos.

(a) Celestin Freinet

Célestin Freinet foi um professor, nascido em 1896 no interior da França, engajado na militância política marxista e no entendimento da sala de aula e de seus alunos. Escreveu artigos e livros, pesquisou e debateu com outros professores de sua época, sempre buscando práticas pedagógicas que propiciassem o desenvolvimento do aluno a partir das necessidades e anseios dos mesmos (SILVA, 2004).

Fundou a Cooperativa de Ensino Laico (CEL), com o objetivo de financiar uma revista produzida por ele com textos, desenhos e poemas de seus alunos e, anos mais tarde, o Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM), no intuito de aprofundar as pesquisas educacionais (SILVA, 2004). O movimento das cooperativas coloca todos os associados em posição de igualdade, seja nas responsabilidades ou nos lucros vindos do trabalho. De acordo com uma publicação em website da educação pública do Rio de Janeiro⁵ explicando sobre esta pedagogia, a cooperativa escolar seria fundamental para essa forma de educação, pois garantiria ao aluno veto e voto, ou seja, autonomia.

O autor criticava veementemente as escolas tradicionais, afirmando que a escola não preparava o aluno para a vida (MOTA, 2012). Buscou entender o porquê da não participação de alguns alunos nas atividades (BUSCARIOLO, 2015) e desenvolveu uma metodologia que é utilizada por escolas e educadores do mundo inteiro⁶.

(b) A noção de criança para esta pedagogia e o papel do educador

Esta pedagogia concebe a criança como ativa, como parte fundamental no processo

⁵<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0028c.html> acesso em 24/02/2015 às 03:05.

⁶Existem movimentos internacionais e nacionais de pedagogos que trabalham com a Pedagogia Freinet (FIMEM, ABDEPP, MREMNN). Há escolas em todo o Brasil, mas em sua maioria particulares, como me foi informado pela diretora da escola privada.

educacional. Para Freinet, as crianças não seriam meros receptáculos de conhecimentos, mas membros da comunidade, com contribuições a dar e com a mesma natureza do adulto, ou seja, ser menor não significaria estar abaixo de ninguém (AZEVEDO, 2007). A criança seria sujeito na construção de seu conhecimento, através da experiência prática, em parceria com os colegas e professor, colocando-se de maneira integral neste processo (SILVA, 2004). Para isso, assim como para o adulto, o trabalho deveria acontecer a partir de suas motivações, escolhas e objetivos, o que esta pedagogia considera fundamental para a produtividade (AZEVEDO, 2007).

O professor, no entanto, é considerado primordial no processo educativo, pois este está encarregado de orientar os alunos no caminho de seu desenvolvimento, tanto com relação aos estudos quanto de suas atitudes com relação ao meio que convive. As ações do professor são pensadas no intuito de suprir as necessidades das crianças, vistas por essa pedagogia como sete: exprimir seus sentimentos e ideias, comunicar-se com os outros, criar, agir, conhecer, organizar-se e avaliar-se. E a partir disso, orientá-lo para que desenvolva, ao máximo, suas potencialidades (BUSCARIOLO, 2015).

(c) As ferramentas pedagógicas

Freinet colocou, como eixo de sua pedagogia, o trabalho criador (materialismo escolar), no sentido idealizado por Marx (BUSCARIOLO, 2015), voluntário, consciente e universal (MANACORDA, 2007).

Assim, motivados por atividades que possuem sentido e finalidade (porque inseridas num contexto mais amplo de construção da própria vida), os educandos aprenderão através das suas experiências, como também através de aulas sistematizadas, onde ambos contribuem para a solução de problemas baseados na realidade social. Aprenderão a partir de suas reais necessidades como alunos con-

cretos, inseridos numa comunidade concreta, com objetivos concretos (sempre com a orientação e participação ativa do professor). (VILLELA, 1991, pg 54)

Junto com o trabalho, outros elementos, como a cooperação, a livre expressão e a autonomia são princípios ou eixos pedagógicos desta proposta de educação (BUSCARIOLO, 2015).

Buscando atingir estes princípios e necessidades das crianças, sistematizadas mais tarde por professores freinetianos a partir da leitura dos materiais produzidos por Freinet, algumas técnicas foram criadas por ele e apresentadas como parte de um trabalho pedagógico, isto é, como ferramentas que poderiam auxiliar no dia-a-dia do professor, à medida que achasse conveniente empregá-las para o desenvolvimento dos alunos (BUSCARIOLO, 2015).

O aluno aprende a ler e escrever colocando-se em diálogo e expressando-se, aprendendo a ser autor. Para isso, são estimuladas pelos professores produções de textos para jornais, trocas de correspondências, produção de um livro sobre o que aconteceu durante o ano dentro de cada turma (Livro da Vida), produção de textos a partir de sua inspiração, desejo e ideia de formato (como carta, lista, narrativa, letras de música, entre outros).

Outras ferramentas, como os momentos das Rodas de Conversa e Jornal de Parede proporcionam às crianças a noção de que devem expressar seus desejos, descobertas, insatisfações, reflexões. As Rodas de Conversa são momentos em que o grupo se reúne para uma conversa sobre seus interesses, pontos de vista, expectativas quanto às atividades a serem realizadas, organização dos trabalhos, responsabilidades e avaliações (MOTA, 2012). Nelas, os alunos têm voz e espaço para manifestar-se, “é um dos momentos onde a livre expressão e a participação ativa das crianças ficam mais vivas e aparentes.”(MOTA, 2012, p 29). Elas acontecem no início e no final das atividades do dia. As primeiras são fundamentais para organizar as atividades do dia e também para a percepção, por parte do professor, dos interesses dos alunos e das possibilidades de relação destes com os conteúdos a serem estudados. As segundas têm o intuito de finalização e avaliação das atividades do dia .

O Jornal de Parede ou Jornal Mural é uma maneira de resolver, democraticamente, os conflitos da sala de aula. Os alunos podem a qualquer momento escrever críticas, felicitações, questionamentos e propostas, cada qual em um envelope próprio, para o cotidiano escolar. Em algum momento definido pela turma, estes pequenos textos são lidos em roda e discutidos pela turma, de forma a encontrarem soluções para conflitos e maneiras de melhorarem o convívio (AZEVEDO, 2007). Nele os alunos colocam-se como ativos na resolução de problemas de relacionamentos dentro da sala de aula, seja sugerindo ou expondo suas questões para o grupo e nas atividades escolares, sugerindo atividades a serem realizadas por eles. Além disso, as crianças são ensinadas que todos têm direito a expor suas questões, assim como debater e posicionar-se quanto às questões dos colegas.

Outro instrumento, ainda, os cadernos autocorretivos (CAC), estimulam a autonomia dos alunos em seus estudos. São cadernos com exercícios e soluções para a compreensão dos mecanismos de cálculo, ortografia e conjugação (BUSCARIOLO, 2015). O alunos estuda o material sozinho, pois pode consultar as soluções.

(d) Organização do trabalho pedagógico

A organização das atividades também foi pensada de forma a construir no aluno maior autonomia e senso de responsabilidade sobre o seu próprio processo educacional, contando com a iniciativa ativa das crianças. Por exemplo, elas são convidadas a produzir “planos de trabalho semanais”. Esses planos são individuais e definem o trabalho de cada criança para toda a semana. Nele são apresentadas e distribuídas todas as atividades a serem realizadas pelo aluno em cada dia da semana. A partir da definição de uma “meta” para a semana, são listados os conteúdos a serem trabalhados, acompanhados do tempo destinado a cada item.

Além disso, as aulas, em sua maioria, nesta pedagogia são organizadas no que os professores e

alunos denominam como “ateliês”. Esses são concebidos como momentos em que os alunos trabalham em projetos propostos pelo professor. As atividades realizadas nesses momentos podem ser individuais ou em grupo e os alunos escolhem o que fazer a partir do que foi sugerido pelo professor e de acordo com sua meta e plano de trabalho. É previsto que neste momento um aluno ajude o outro em suas dificuldades dentro dos grupos formados para um mesmo tipo de atividade (BUSCARIOLO, 2015). Nas classes observadas, foi possível ver que, na maior parte das vezes, os alunos formam grupos heterogêneos, sem que haja interferência dos professores para isso. Contudo, em alguns momentos, os professores sugerem que alunos que já compreendem o conteúdo estudado façam dupla com alguém que ainda não o entendeu.

(e) Importância desta metodologia para os pedidos de ajuda

A literatura sobre os pedidos de ajuda mostra que alunos autorregulados utilizam-se desta estratégia para resolver suas dificuldades escolares (NEWMAN, 2002; SERAFIM, BORUCHOVITCH, 2010; SERAFIM, BORUCHOVITCH, 2010; TANIKAWA, 2014). Eles, segundo estes autores, são aqueles que agem ativamente no gerenciamento de seus comportamentos, pensamentos e sentimentos como meio de alcançar uma determinada meta.

Durante uma atividade o estudante autorregulado será capaz de verificar se possui os conhecimentos para resolver o que foi proposto, realizar um planejamento do que deve ser feito, adequar as estratégias que serão utilizadas a fim de alcançar uma determinada meta. Ademais, é necessário que, no decorrer da tarefa, o aluno consiga monitorar o seu desempenho, visto que será a partir das informações obtidas que o indivíduo avaliará a necessidade de modificar as estratégias, a quantidade de esforço que deverá ser empregado e as ações que devem ser tomadas. (TANIKAWA, 2014, p. 86)

Desta forma, ensinando os alunos a construir metas de trabalho, sentirem-se responsáveis

pelas próprias atitudes frente aos estudos e rendimento deles, estarem atentos ao próprio processo de construção do conhecimento, este tipo de metodologia pode criar crianças que são alunos autorregulados e que buscam ajuda quando dela necessitam.

3. CAPÍTULO II: Escola pública e escola privada

Apresento neste capítulo as duas escolas estudadas, caracterizando seu público e a maneira como se organizam. Para isso, busquei descrever as crianças e funcionários, a estrutura física, as atividades, organizações da sala de aula e material pedagógico de cada escola. Assim como traçar a história de cada uma delas, como foram pensadas e construídas, sua localização na cidade e sua relação com pais e responsáveis.

(a) Escola privada

O público da escola

O público da escola, segundo consta em seu próprio projeto político pedagógico, é majoritariamente de grupos médios, mesmo considerando a política de bolsas adotada há alguns anos, que prevê desconto de 15% a 85% para pais que estão passando por dificuldades financeiras. O valor anual integral a ser pago pelas famílias em 2015 era de doze parcelas de R\$ 935,00 ou treze parcelas de R\$ 863,00 por aluno.

Na turma estudada por último, os alunos moravam em quinze bairros diferentes, a maioria localizada nas regiões próximas à escola. Na organização feita pela PNUD, os bairros foram agrupados em treze Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). Para facilitar a visualização das informações sobre o perfil de renda e escolaridade desse grupo, organizei as informações na tabela abaixo. Relacionei o bairro, com o IDMH, o fator de maior relevância para esse indicador, a renda per capita, a porcentagem da população de 6 a 17 anos que estava cursando o ensino básico regular em 2010 com até dois anos de defasagem idade-série, os jovens adultos de 18 a 24 anos que estavam cursando o

ensino superior, a expectativa de anos de estudos, a porcentagem da população adulta com o Ensino Médio completo e a porcentagem desta mesma população com o Ensino Superior completo e a posição no ranking entre as UDHs do município, a partir dessas informações.

Perfil de renda e escolaridade segundo o Atlas Brasil

Bairro	IDHM	Fator de maior relevância	Renda Per capita (R\$)	Ensino Básico (%)	Expectativa em anos de estudo	Pop. adulta com EM completo (%)	Pop. adulta com ES completo (%)	Posição no ranking de UDHs
1	0,896	Renda	2576,79	95,45	11,12	71,57	45,24	38
2	0,954	Renda	4536,72	94,89	11,52	91,10	70,97	1
3	0,941	Renda	3462,22	96,44	11,54	82,21	59,85	10
4	0,912	Renda	2797,66	94,91	11,71	72,10	43,40	28
5	0,756	Long.	792,94	86,20	9,96	38,33	7,45	259
6	0,861	Long.	1869,18	88,87	11,10	64,44	29,83	75
7	0,814	Long.	1084,27	89,14	10,92	46,97	11,2	144
8	0,928	Renda	3151,35	92,70	11,91	81,55	58,3	21
9	0,941	Renda	3462,22	96,44	11,54	82,21	59,9	10
10	0,855	Long.	1498,68	94,86	11,73	66,57	24,5	80
11	0,885	Long.	2356,81	92,78	11,03	71,55	47	46
12	0,861	Long.	2010,87	91,27	11,64	59,10	29,82	75
13	0,811	Long.	1171,45	92,83	10,15	51,58	17,2	148

Quanto à distribuição dos alunos nos locais de moradia, dois alunos da turma moravam no bairro 1, três no bairro 3, quatro no bairro 8 e seis no bairro 9. Nos demais bairros, apenas um aluno da turma vivia em cada um deles.

É possível perceber, então, que a maior parte dos alunos da turma vive em bairros cuja dimensão renda é mais relevante na composição do IDMH, que é considerado muito alto. A população desses bairros é muito escolarizada. A maior parte dos bairros possui uma expectativa de anos de estudo acima daquela do município (10,1), muitos jovens entre 6 e 17 anos frequentam a escola com até dois anos de defasagem, assim como muitos jovens adultos estão cursando o Ensino Superior. Sobre a população adulta, muitos possuem o Ensino Médio completo, assim como a maior parte das crianças reside em bairros cuja porcentagem de adultos com diploma de Ensino Superior é acima da média do município (15,66%).

O deslocamento para a escola dá-se em carros de diferentes modelos ou *vans*, veículos de transporte coletivo contratados pelos pais para transportar suas crianças até à escola. É bastante raro que os alunos cheguem a pé, levados por transporte público, motos e bicicletas. Durante a pesquisa, vi apenas uma aluna, que, por morar no mesmo quarteirão da escola, a mãe a levava e buscava a pé. Os carros aparentavam ser novos e os modelos iam desde carros populares, como Uno Mille, Pálio, Corsa, Uno, Fox, a importados, como, Línea, CRV, Zafira, Corolla, Kangoo, Fit, Hilux, Vans.

A partir do que as crianças relatavam, pode-se concluir que seus pais eram professores universitários, médicos, advogados, engenheiros, entre outras profissões que dependem de diploma universitário. Alguns pais eram estrangeiros e era bastante comum as crianças contarem que nasceram, ou viveram por um período de tempo, em outro país. O ambiente acadêmico também era muito conhecido por elas, que costumavam reagir com naturalidade quando eu dizia que era aluna do mestrado, muitas vezes comentando sobre o trabalho dos pais.

O número de alunos por turma não ultrapassa vinte e cinco, como consta no projeto político pedagógico. As turmas da manhã são mais numerosas do que as da tarde. O quarto ano da manhã (Turma do Livro) era composto por vinte e quatro alunos, nove meninas e quinze meninos. Nesta turma havia uma aluna negra e dois com ascendência oriental.

O quinto ano da manhã (Turma dos Piratas) era formado por vinte e cinco alunos, dez meninos e quinze meninas. Um aluno era negro e outro descendia de orientais. Já o quinto ano da tarde (Turma das Tecnologia), era composto por quinze alunos, entre eles um negro. O quinto ano da manhã de 2016 (Turma das Artes), modificou-se um pouco. Eram vinte e quatro alunos, 10 meninas e quatorze meninos, uma aluna negra e dois com ascendência oriental.

O uso do uniforme nesta escola não é obrigatório, apesar de existir uma camiseta com o logotipo da escola e nome. A maioria das crianças veste-se com roupas coloridas e leves, shorts, saias, vestidos, camisetas. Em dias de chuva, a maioria utiliza calças de moletom e um casaco. As roupas utilizadas pelos alunos marcam sua posição de classe. São blusas de grifes conhecidas de outros países, principalmente dos Estados Unidos, camisas oficiais de times de futebol, bandas de rock, como a Metálica, calças de marcas como a Calvin Klein, moletons da GAP. Dentre os sapatos, havia uma variedade deles, entre sandálias e botas, passando por chuteiras para meninos e meninas. Os mais comuns eram sapatos da Melissa, Crocs, tênis e chuteiras das marcas Converse, Adidas e Nike (desta marca era comum as crianças utilizarem a chuteira do Neymar).

Muitos alunos participavam das atividades extraclasse oferecidas pela escola. Além delas, as crianças relatavam outros cursos que frequentavam desde muito pequenos, como é o caso da Dança, em suas diferentes formas, Ballet, Jazz, Sapateado, Dança Contemporânea (uma aluna disse ter começado a dançar aos dois anos de idade). Eles também mencionaram esportes, como a Ginástica Olímpica para as meninas e o Futebol para os meninos. Além de atividades corporais, os alunos também frequentam escolas de línguas, como o Inglês e espaços de reforço educacional.

Os objetos trazidos para a escola, desde as bolsas nas quais são guardadas o material escolar individual até os brinquedos, passando pela profusão de materiais escolares da melhor qualidade, ou meios de compartilhar pesquisas e informações com a turma, como pen drives, também apontam para sua posição de classe. A maioria dos alunos tinha mais de um estojo para guardar seus objetos, em geral

dois. Uma aluna disse ter desistido de carregar quatro estojos há pouco tempo e que os organizava desta maneira: um para lápis grafite, borracha e apontadores, o segundo pra lápis de cor, o terceiro para canetinhas e giz de cera, e o quarto para um pouco de cada uma dessas coisas. Eram comuns bolsas da franchise *Monster High* e da marca *Kipling*.

O uso de pen drives para compartilhar as pesquisas individuais com a turma por um arquivo *Power Point* produzido pelo aluno era a maneira mais comum de apresentarem seus trabalhos. Além disso, alguns alunos, traziam *Ipads* para mostrar fotos de passeios que fizeram com a família no fim de semana, uma atividade prevista nas “Rodas da Novidade”, que aconteciam às segundas feiras.

Algumas falas dos alunos demonstravam familiaridade com objetos tecnológicos e no uso da internet, como conversas com amigos por bate-papo ou pesquisas nas redes, como a fala dessa criança sobre a pesquisa sobre o surgimento do primeiro filme colorido “Não dá pra saber quando foi feito. Eu vi num canal na internet uma data e em outro, outra.”.

Durante os intervalos de aula, as brincadeiras destas crianças estavam relacionadas com conteúdos escolares, como desenhar, escrever um recado para a professora no quadro, preencher um livro para colorir, ler, conversar com colegas pela internet digitando, brincadeiras de palestra sobre livros com as amigas. Esse tipo de atividade aparecia frequentemente nos relatos que faziam sobre o fim de semana, algo também previsto no calendário diário. Outras brincadeiras relacionavam-se com conhecimentos do mundo adulto, como uma aluna que levou para a escola um creme e pantufas, convidando suas amigas para brincarem de *spa*. Aceito o convite, ela e as amigas ficaram fazendo massagem nos pés e esfoliação. Outra aluna contou ter reproduzido um leilão de arte com a prima no fim de semana. Outra, tinha um clube com as amigas, denominado Clube das Lobas, com carteirinhas individuais plastificadas de cada membro.

Outras brincadeiras, ainda, exigiam o conhecimento linguístico, como uma que proibia a resposta de perguntas com “sim” ou “não” e a brincadeira do paradoxo, na qual o jogo estava em

construir frases empregando essa figura de linguagem, como um exemplo dito por uma aluna: “Eu te obrigo a me desobedecer!”.

As brincadeiras físicas mais comuns durante os intervalos das aulas eram jogos como basquete, futebol e queimada, e as lutas, que eram iniciadas por meninos e aconteciam aparentemente como uma reprodução do que viam na TV, ou seja, os alunos olhavam-se, aproximavam-se com uma feição de raiva e mobilizavam o corpo em função de um golpe no amigo que nunca era atingido, fazendo um som de explosão.

Muitos alunos tinham uma relação próxima com a cultura de outros países. Como vários eram estrangeiros ou moraram por um tempo fora do Brasil, sabiam outra língua com bastante desenvoltura, além da organização escolar em outros países e de cultivar costumes aprendidos lá. A maior parte dos alunos utilizava gírias em inglês no diálogo com amigos e referiam-se muito a músicas também neste idioma.

Além dos alunos que residiram um tempo fora do Brasil, muitos relataram a experiência de ter viajado para outro país, o que fazia com que conhecessem a organização burocrática de uma viagem para o exterior, referindo-se a ela com certa naturalidade, como quando falavam sobre passaportes e vistos. Em uma ocasião, observei alguns alunos do quinto ano discutindo sobre valores de moedas estrangeiras e sobre câmbio monetário, provavelmente impactados pela subida recente do valor do dólar no Brasil.

Outras experiências também apontavam para uma vida mais abastada, já que muitos relatavam a moradia em condomínios fechados, eventual compra de um cavalo pelo pai, além das constantes viagens com a família.

Estas crianças relatavam manter coleções de vários tipos - Beyblade, Bate-bola, Cartas da Turma da Mônica, Disney e Pokemón, boneco Furby e pontas de lápis. As pontas de lápis eram trocadas com os demais colegas, sendo utilizadas como moeda de troca em diferentes situações, entre

elas, a ajuda em uma atividade. Muitas vezes, os lápis eram quebrados de propósito para fazer as pontas e permitirem a troca.

Nos hábitos de leitura, os alunos conheciam séries de livros infanto-juvenis, como a Coleção Vagalume, e muitos liam livros de origem estrangeira, como Harry Potter, Club Penguin. Algumas crianças, liam livros em outras línguas, como uma aluna de origem francesa, que buscando maiores informações sobre a II Guerra Mundial, leu o Diário de Anne Frank em francês. O hábito da leitura de mangás também era comum nesta escola, como o da Saylor Moon.

Em algumas falas dos professores, é possível perceber que eles esperavam ou achavam comuns alguns conhecimentos ou experiências dos alunos, marcando uma posição de classe. Uma professora disse que “ Um pouquinho de inglês todo mundo sabe”, outra se espantou quando um aluno disse não ter feito viagens para fora do Brasil. O professor de inglês, perguntou com naturalidade quem já tinha ido a Londres e ao explicar como se dizia “pasta” em inglês, fez o seguinte comentário: “Alguem sabe? Se vocês mexem minimamente no computador, vocês deveriam saber.”

Quadro de funcionários

O quadro de funcionários desta escola é formado por pessoas responsáveis pela secretaria, uma bibliotecária que também é incumbida da organização e gerenciamento do almoxarifado, equipe responsável pela limpeza e manutenção da escola, professores e seus auxiliares.

Para estagiar e trabalhar como professor neste estabelecimento de ensino, é necessário fazer o curso oferecido duas vezes ao ano sobre a Pedagogia Freinet, que é ministrado por gestores e professores da escola. O curso tem duração de sete horas e o intuito é fazer uma breve introdução à esta pedagogia, buscando explicar a importância e os princípios desta pedagogia num primeiro momento e, em outro, apresentar uma ferramenta freinetiana, como o texto livre e ateliê, em detalhes e com

vivência prática do grupo que está estudando a pedagogia.

Dentre o quadro de professores de cada turma, há aquela que passa a maior parte do tempo com os alunos (a professora se autodenominou como professora titular). Além do trabalho pedagógico, este profissional, nas turmas infantis e de ensino fundamental I, é responsável por organizar e servir o lanche dos alunos. Ele é responsável pelas atividades de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Jornal de Parede e pelas Rodas, tanto a da Novidade quanto a Final (a primeira acontece no início da semana, quando os alunos contam suas novidades, e a segunda, marca o final das atividades do dia ou semana). Além disso, no processo avaliativo, este professor escreve um texto a respeito do desenvolvimento da turma e de cada criança, procurando abarcar também os aspectos comportamentais deles, como, por exemplo o relacionamento do aluno com seus colegas de classe.

Além deste professor, cada turma conta também com professores das disciplinas específicas - LOGO, Galho Verde⁷, Inglês, Música e Biblioteca. Conta, também, com os auxiliares de turma, que dividem o tempo em duas turmas em cada turno. Essa pessoa é responsável pelo trabalho individualizado com os alunos com dificuldades, correção de atividades, substituição de professores e supervisão dos alunos nos intervalos.

A professora da Turma do Livro (Joana), turma onde foi realizada a primeira parte das observações, cujas anotações foram depois roubadas, nasceu em Campinas, graduou-se em pedagogia pela Unicamp em 2011. Antes de se graduar, segundo seu relato, ela trabalhou como auxiliar de turma nesta escola e, depois de algum tempo de formada, foi promovida a professora. Para complementar seu salário, ela oferece aulas particulares para os alunos da escola no contraturno das aulas.

A professora dos quintos anos (Rita) era mais velha, formada em magistério no ensino médio e em Psicologia no ensino superior, tendo concluído uma especialização em psicopedagogia em 2008.

⁷As disciplinas LOGO e Galho Verde serão explicadas nas páginas seguintes.

Ela trabalha na escola há 23 anos. Chegou ali após ver um anúncio de vaga para secretária. A coordenadora, vendo que ela falava inglês e possuía o curso do magistério concluído, a contratou como professora de inglês. Surgiu uma vaga como professora titular e ela assumiu a turma. Disse ter aprendido sobre a pedagogia “na raça”, a partir de leituras e aplicação delas na prática. Após um ano, começou a receber orientações da coordenação da escola.

Há 12, leciona nas duas turmas de quinto ano, trabalhando, portanto, nos dois turnos. Ela contou que já está se preparando para a aposentadoria, que, segundo seus cálculos, faltam aproximadamente 2 anos. Seu salário é de R\$5500,00 para 45 horas semanais com adicionais de assistência médica, vale transporte e ticket alimentação.

A maneira como cada uma das professoras organizava as atividades era bastante diferente, desde a disposição das carteiras na sala de aula ao tipo de atividades realizadas com os alunos.

A primeira professora era mais aberta às propostas dos alunos e mantinha um diálogo constante com eles de forma a negociar as decisões, incluía-se no grupo ao falar de atitudes da turma que não eram interessantes, como não limparem o gramado da escola após trabalharem ali.

Já a segunda, me pareceu aproximar-se da educação tradicional. As carteiras dos alunos em suas turmas eram pouco móveis, em geral os alunos sentavam-se em duplas de frente para o quadro e, mesmo durante o lanche, a turma permanecia na sala de aula com cada aluno sentado em sua cadeira esperando ser servido pelo colega. No último estágio da pesquisa, porém, a professora começou levar os alunos para fazerem o lanche na cantina, por orientação da coordenação da escola. Todos os dias os alunos faziam cópias nos cadernos, em alguns momentos das lições de casa e em outros de textos que a professora queria que estivessem registrados no caderno. Em alguns momentos a professora propôs as notas avaliativas das atividades dos alunos como troca para o “bom comportamento” em sala de aula e ainda, ao descrever a turma para mim, apontou para alguns alunos como os “bons alunos”, aqueles que são brilhantes.

Rita vê a sua função em sala de aula como mediadora, que fornece as respostas às perguntas que cada criança tem para sua relação com o conhecimento e com o mundo ou meio de encontrá-las. Ao perguntar como ela chegava à pergunta de cada criança, ela me deu um exemplo prático de como fazia em sala de aula:

A gente vai abrir uma frente de projeto que é sobre o corpo humano. Ao invés de eu chegar com “agora nós vamos estudar o sistema cardiovascular, agora nós vamos estudar o sistema respiratório”, que é uma coisa já nos pacotinhos, eu lanço a pergunta: “o que é que vocês querem saber sobre o corpo humano? Ou que tem a ver com o corpo humano?” Mas sem essa coisa, é... Tão sistematizadinha assim. Eu vou dando exemplos. Por exemplo, “vocês já pararam pra pensar é... Porque que, qual a função da nossa unha? Porque que a unha cresce?” Assim, perguntas: “por que sai água do nosso olho quando a gente chora?” Perguntas que estão além daquela coisa tão clássica, tão óbvia que é o estudo do corpo humano, por exemplo. Eu vou investindo, vou instigando com algumas perguntas e aí eles vão trazendo outras. Então quando eles me trazem... Então, por exemplo, eu tenho uma criança que quer fazer uma pesquisa sobre os sonhos e é óbvio que a gente vai ter que falar de cérebro, né? De cérebro de emoção, de atenção, de concentração. Mas a criança ainda não sabe que ela vai ter que fazer tudo isso. Então a gente, na verdade, vai, “Ok, sonho. Então, vamos começar já contando um sonho ou escrevendo, qual parte do corpo que é responsável por isso? Onde é que está? Como é que funciona? Ah, mas não é só essa parte.” É assim. É sempre com outras perguntas. É perguntando em cima da pergunta da criança. Evitando ao máximo de dar resposta pronta. Né, de dar resposta, porque isso é quase que instantâneo, dependendo da pergunta, “ah, isso é assim, assim, assim.” Mas não, a gente não funciona mais como posto de informação, né? (Entrevista com Rita, em 17/06/2016)

Ela disse, ainda, esperar que os alunos virem crianças perguntadoras, alunos que querem saber e querem “ir a fundo nas coisas”. Em muitos momentos a professora guiava os alunos no processo do conhecimento individualizado. Ela fazia comentários após apresentações de trabalhos, falando sobre o ritmo e amadurecimento na leitura ou melhoria nas atividades para os alunos, como este após a apresentação do roteiro de leitura:

“Pedro, vou fazer um comentário: que bom que você leu o livro inteiro, sua apresentação está muito boa e a letra está bonita. Que bom que você está indo pra frente!” (Anotações do caderno de campo)

Em alguns casos, fazendo uma recomendação como esta:

“Alguns alunos falaram que não gostaram no começo e depois foi ficando interessante. Isso é bem comum e minha recomendação é que você insista, pode ficar interessante. Às vezes não, mas aí, você troca de livro” (Anotações do caderno de campo)

E em outros, questionava o pouco trabalho do aluno, como no exemplo abaixo:

- *Márcia, esse tamanho de livro é tranquilo para um aluno de quinto ano.*
 - *É que eu dei uma pausa por causa das provas*
 - *Então, isso é que não pode. Você pode estudar e ler o livro, tem a tarde inteira para isso. (Anotações do caderno de campo)*

Em outras situações, guiava os alunos nos estudos individualizados em casa. Falando sobre o que era importante dar mais atenção ou uma atividade que poderia auxiliar no estudo, como nos comentários a seguir, feitos para toda a turma.

Exemplo 1:

“Vale a pena, em casa, quando você estiver lendo, grifar as informações que são mais importantes. Agricultura não é tudo igual e é importante saber as diferenças” (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 2:

“Na lição de casa, uma parte eram 15 perguntas sobre agricultura, relacionadas a uma ficha que tinham estudado nos dias anteriores. “Essas questões são para vocês estudarem para a prova. Elas esmiuçam o texto”.(Anotações do caderno de campo)

Exemplo 3:

“Lívia, sua pesquisa está muito completa. Tem todo o contexto. Quando você for estudar, veja isso, o contexto e as ideias que estão ali” (Anotações do caderno de campo)

A professora, ainda, sempre fazia comentários, mostrando para os alunos ou reforçando a ideia

de que eles podiam a procurar em situações de dificuldades ou dúvidas. Como nos exemplos abaixo:

Exemplo 1:

“Se você está com alguma dificuldade, vem aqui na minha mesa. Eu te dou umas dicas, a gente acerta daqui, acerta de lá...” (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 2:

- Rita, aqui na sala tem um compasso?

- Não.

Passa um tempo

- O que você queria fazer?

- É que eu fiz um círculo e queria fazer outro, mas não estou conseguindo, está saindo errado.

-Traz lá, deixa eu ver.

Ele mostrou o papel com um círculo e queria fazer outro dentro

- Você quer fazer um círculo aqui?

Ele balançou a cabeça afirmativamente. Ela pegou um objeto circular.

- Olha, que tal fazer com esse? Você coloca ele aqui e de cima vai riscando.-

O aluno pegou o material e foi trabalhar. Voltou com o objeto.

- Obrigado, não sabia que ajudaria.

- Se eu puder ajudar na próxima ideia, vem aqui. (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 3:

Mariana, uma aluna que tem muita dificuldade em matemática e teve uma paralisia cerebral quando criança foi até a mesa de Rita e apenas abriu-a, mostrando o exercício que teve dúvida. A professora explicou, apontando para o exercício, que tinha alguns modelos:

- 1 florzinha, 3 folhinhas; 2 florzinhas, 6 folhinhas; 3 florzinhas, 9 folhinhas e assim continua. Faz assim, vai fazendo a atividade e trazendo. (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 4:

Duas alunas, sentadas nas carteiras que ficam grudadas à mesa da Rita, estavam desenhando para ilustrar o texto que fizeram. Camila escreveu RIP em cima dos caixões e mostrou para Carolina, que achou engraçado e escreveu no próprio desenho também. Camila tinha falado que significava “Descanse em

paz”. Carolina, então, questionou: “Mas essa sigla não tem nada a ver com o significado”.

- Acho que é em inglês.

Rita, ouvindo o diálogo, falou:

- É em inglês.

As alunas continuaram falando sobre o desenho e, então, Rita perguntou:

- Vocês não vão querer saber o significado?

- Descanse em paz.

- Sim, mas em inglês: rest in peace. (Anotações do caderno de campo)

Quando os alunos traziam dúvidas ou trabalhos, a professora olhava atentamente e comentava de forma a melhorar o trabalho. Como na situação abaixo:

Marina e Débora mostraram um cartaz que fizeram a lápis, antes de passar a caneta. Andrea olhou atenta e, depois de um tempo, foi apagando algumas coisas: “Esta seta deveria ser ao contrário, o que vocês queriam dizer com isso? O que essa caveirinha está fazendo aqui? Eu não entendi isso daqui. É muita informação para o leitor. Posso dar uma ideia, peguem uma caneta preta e contornem tudo, a gente vai ter uma ideia melhor do cartaz”.(Anotações do caderno de campo)

Algumas falas da professora mostravam para os alunos a responsabilidade deles sobre o próprio trabalho ou uma responsabilidade coletiva pelas atividades a serem realizadas.

Exemplo 1:

“Eu imagino que não preciso fazer uma lista dos trabalhos que vocês tem pra fazer” (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 2:

“Gente, o ensaio começa às 16:15. Tentem aproveitar ao máximo o tempo aí, pois, como vocês viram na lista, estamos longe.” (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 3:

“Quanto mais tempo vocês gastarem nos projetos individuais, mais atrasados ficam os trabalhos coletivos.” (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 4:

“Amanhã poderíamos organizar um plano de trabalho um pouco mais eficiente.” (Anotações do caderno de campo)

Porém, em alguns momentos, a professora respondia às perguntas das crianças de forma grosseira, como é possível ver nos casos abaixo.

Exemplo 1:

- *Ô Rita, eu preciso fazer parágrafo?*
- *João, esse é o tipo de pergunta que não cabe mais. Você já está no quinto ano e um aluno como você já sabe fazer isso, né? (Anotações do caderno de campo)*

Exemplo 2:

- *Rita, na frase: Qual sua opinião...não está faltando o “é”?*
- *Eu sou a autora desse texto. Aqui não caberia outro verbo que não o é, então, eu posso escolher se quero ou não colocá-lo. Isso já era pra você estar sabendo e eu já conversei com você sobre isso. (Anotações do caderno de campo)*

Exemplo 3:

- *Rita, onde coloco a ficha?*
- *Você não pode ter terminado, né? Eu pedindo pra você responder da forma mais completa uma ficha desse tamanho, você não pode ter terminado em 25 minutos. (Anotações do caderno de campo)*

A Rotina diária

A primeira atividade realizada no dia é uma roda de conversa, que apesar deste nome, não exige a organização dos alunos em uma roda. Em todas as turmas que observei, as crianças permaneciam sentadas nas carteiras, em seus lugares. Nesse momento, os alunos falam de seus interesses e, juntos, organizam as atividades do dia ou fazem alguma atividade de iniciação do dia, como o caso de Rita que utiliza a meditação no início das atividades.

Como rotina, esta professora sempre anotava, às segundas feiras, a organização de atividades da semana e, todos os dias, aquelas a serem realizadas ao longo dele. Separava algum tempo para a cópia de conteúdos que ela escrevia no quadro, para explicação da Lição de Casa e outro para as Metas

dos alunos.

Poucos momentos da semana eram destinados para atividades coletivas como o ensino de alguma matéria nova. Em geral, os alunos pesquisavam muito como lição de casa e, em alguns momentos, faziam apresentações de suas pesquisas, e faziam atividades em sala de aula, a partir de textos e perguntas sobre ele, feitas individualmente com o auxílio de colegas no horário das Metas.

Para a professora, os horários destinados às Metas eram diferentes daqueles destinados aos Ateliês. As primeiras estariam relacionadas às necessidades individuais, àquilo que os próprios alunos estavam propondo para si mesmos durante a semana e na sua organização dos estudos. Já os Ateliês, estariam relacionados às necessidades coletivas, como a confecção de painéis sobre um livro que leram. Ela disse tentar não propor e deixar o próprio grupo se organizar.

As lições de casa eram longas, em geral, com atividades de matemática num material em que os próprios alunos faziam a correção, alguma leitura e uma atividade passada pela professora relacionada a conteúdos que estavam trabalhando nas diferentes disciplinas ou pesquisas.

Os alunos costumavam fazer muitas pesquisas em casa a partir das Lições propostas por Rita e apresentações em sala de aula, seja de pesquisas ou de leituras individuais feitas.

Na última fase da pesquisa, todos os dias, um aluno ajudante conferia quem tinha feito a atividade de casa e os alunos respondiam se sim, metade ou não. Em muito momentos, Rita acompanhava se o aluno tinha tido dificuldades ou se não tinha feito por alguma distração. Quando muitos alunos da turma diziam não ter feito por distração, a professora conversava com eles e enfatizava que a escola devia ser prioridade na vida deles.

No quarto ano, depois da roda de conversa, a professora fazia uma correção coletiva da lição de casa com os alunos, que em geral eram fichas e pesquisas sobre um assunto a ser trabalhado em sala por meio da discussão das perguntas e respostas que havia nelas. Em seguida, além das aulas fixas, eram montados ateliês, nos quais Joana sugeria a atividade e os alunos deslocavam-se até o quadro para

inscreverem-se nela. Ao final desta, o aluno apagava seu nome dela e podia mudar para outra, caso ainda houvesse tempo.

Ao final do dia, era comum os professores fazerem uma finalização, na qual muitas vezes os alunos avaliavam o trabalho e empenho que tiveram nas atividades.

Durante a pesquisa, as atividades realizadas na Turma dos Piratas foram uma apresentação dos livros lidos durante os vinte dias anteriores à pesquisa, uma aula expositiva sobre números decimais, uma atividade de registro de um texto no caderno, três dias em que os alunos realizaram metas pessoais e quatro dias em que as atividades foram voltada para a produção de materiais para a Festa da primavera (produção de uma flor por cada aluno da turma, empapelamento de garrafas, desenho de um pirata, produção da capa de um livro dos Piratas, confecção de bonecos de um livro lido em conjunto, produção de painéis sobre datas comemorativas e algarismos romanos, confecção de um mapa sobre clima no Brasil, confecção de uma maquete sobre as atividades econômicas).

Na Turma da Tecnologia, os alunos refizeram uma prova de História, fizeram o registro de um texto, durante três dias fizeram atividades de metas e em quatro fizeram as mesmas atividades voltadas para a Festa da Primavera que a Turma dos Piratas.

Na Turma das Artes, dois dias foram dedicados para a apresentação de pesquisas feitas pelos alunos em casa, três dias para metas, um dia para a apresentação dos livros lidos para a turma e dois de ateliers voltados para a confecção de materiais para a Festa Junina, como o enfeite de uma lanterna produzida com latas de leite em pó, confecção das barracas de brincadeiras oferecidas pela turma, confecção de bandeirinhas, confecção de um painel de apresentação da turma, além de a confecção de cartazes para boas regras no corredor onde ficam as salas de aula e de desenhos de bacias hidrográficas.

A criação da escola e proposta inicial

A escolha de matricular os filhos em uma instituição de ensino em um sistema diferenciado não se dá de maneira aleatória, são considerados diversos valores, visões de mundo e estratégias quanto ao futuro dos mesmos (ALMEIDA, 2000). Considerar de que maneira surgiu a escola estudada e aquilo que considera como importante é fundamental para compreender como a criança é vista neste estabelecimento de ensino.

O projeto pedagógico da escola estudada, assim como outros grupos de famílias escolarizadas no Brasil durante a Ditadura Militar, surgiu da busca de outros espaços educativos para seus filhos (PEROSA, ROCHA, 2008). Segundo Gláucia de Melo Ferreira (2004), a escola foi idealizada por um grupo de pais e professores que objetivavam a construção de uma instituição de ensino diferente daquilo que conheciam para seus filhos e alunos. Eles conheceram-se em uma escola também de pedagogia “alternativa” e, por discordâncias com a proposta pedagógica desta escola, decidiram fundar uma própria.

A inauguração ocorreu em 1978, ainda durante a ditadura militar no Brasil, com a proposta de fundar uma escola democrática, baseada nos princípios e valores da cooperação, autonomia, liberdade, espírito crítico, reflexivo e contato com a natureza. Este contato com a natureza era pensado não como atividades realizadas neste meio, mas com o cultivo e a relação prática com o meio ambiente. A preocupação era também de criar um espaço de contestação ao regime político vivido na época e construir um lugar de atuação social e debates políticos por parte dos adultos, com o desejo de desenvolver relações cooperativas e democráticas no modelo de gestão, além da vontade de

Proporcionar aos nossos filhos as condições para que se formem cidadãos críticos, atuantes, livres... Mas fazer isto já, sermos nós, já, uma comunidade democrática, cooperativa, livre... onde todos participem em todos os níveis. (Trecho de conversa com a mãe de uma criança daquela época) (FERREIRA, 2004, pg 48)

A pedagogia Freinet não foi a primeira escolha deste grupo. Ainda segundo Ferreira (2004), algumas pessoas do grupo não concordavam com a adoção de uma pedagogia, mas no desenvolvimento de uma proposta educacional própria, enquanto outros aderiram à Freinet, apresentada por uma professora na época. Após muitas discussões a respeito destas diferentes visões e posicionamentos frente à construção de um currículo escolar e grupos de estudos e pesquisas desta pedagogia, com participação dos pais neste processo, ela foi adotada como base para as atividades da escola.

Tanto a proposta inicial quanto a pedagogia escolhida como base têm a autonomia da criança como um importante princípio para o trabalho, considerando-a ativa no seu processo de conhecimento.

A estrutura hoje

Sua estrutura física foi pensada para englobar uma escola aberta à convivência, com espaços agradáveis de permanecer, construídos também com a participação dos alunos e suportando os diversos tipos de atividades a serem desenvolvidas por eles, como aulas de música e dança. As salas de aula estão dispostas de forma que as próprias crianças tenham acesso ao material de ensino e a seus trabalhos, além de a organização da sala de aula ser pensada para o melhor aproveitamento dos estudos individualmente.

Depois de funcionar em dois outros prédios, atualmente, a escola localiza-se em um bairro próximo a duas grandes universidades, a um Shopping Center e alguns empreendimentos de serviços e fábricas. O bairro é formado por conjuntos de prédios altos, de padrão médio/alto e por alguns condomínios fechados.

A escola está localizada em uma rua curta, apenas um quarteirão, em frente a outra escola. Sua cerca é feita com troncos de árvores e o portão de madeira fica aberto no horário de entrada e saída dos alunos, notando-se a presença de funcionários da escola auxiliando a organizar o fluxo de estudantes,

pais, carros e professores.

Todo o terreno é amplo e repleto de vegetação, entre árvores, arbustos e plantas rasteiras, cuja manutenção é feita também pelos alunos através de atividades relacionadas à educação ambiental. Os prédios da escola seguem o padrão de uma habitação normal. Alguns foram construídos em alvenaria, outros são pré-fabricados em madeira. O primeiro deles sedia, de um lado, as salas da secretaria, da coordenação e da direção. Do outro lado, fica a biblioteca. No segundo prédio estão localizadas a sala de informática e a sala dos professores. Na sequência vem um prédio em cuja parte superior se situa o refeitório, local onde ocorrem aulas de culinária e o almoço dos alunos e funcionários, e em cuja parte inferior se situa a cantina, particular, com um espaço para lanches comunitários, composto por duas mesas compridas de madeira e dois bancos em cada uma, utilizados pelos pais nas entradas e saídas das aulas e pelos alunos nos horários de lanche das turmas.

Até o fim de 2015, maior parte das salas de aulas são alojadas em casinhas de madeira pintadas, do tipo pré-fabricadas. Havia um grupo de casinhas para o fundamental I e outro para o II. No primeiro cada uma alojava duas turmas e, no segundo, apenas uma. Nas férias entre 2015 e 2016, a escola reformou a parte do fundamental I, construindo um prédio alto, de alvenaria que comporta todas as salas e gerando dois pátios grandes embaixo dele. Nesta reforma foram instaladas placas de energia solar para fornecer a eletricidade para este prédio. O espaço para os alunos do Infantil e para parte das atividades que acontecem no contraturno das aulas é um prédio alto de alvenaria com mesas para o lanche destas crianças e um pequeno parquinho embaixo.

Ao final do terreno, existe uma sala para aulas de música e corporais, com banheiro, chão de madeira, cortina em metade da sala, com a possibilidade de armar um pequeno palco, piano e outros instrumentos musicais e colchões. O espaço que fica embaixo desta sala, também é utilizado para atividades em geral. Ele é denominado de Espaço Freinet e consiste em uma sala de marcenaria e um depósito com materiais para aulas de educação física, como bolas, cordas, bambolês, a que os alunos

têm acesso também no intervalo das aulas. Acima da sala está localizado um terraço, nomeado Elise Freinet, com pequenas plantações dos alunos, feitas durante atividades realizadas para o fim do cultivo do meio ambiente.

A escola conta ainda com uma quadra cercada por arquibancadas pelas laterais e à frente. O muro ao fundo desta quadra é enfeitado com pinturas na linguagem do grafite feitas pelos alunos do nono ano, no último dia nesta escola, desde 2011. Os alunos desta turma passam ano preparando essa produção, segundo Rita. Além desta decoração, na entrada da escola há um grande mural, posto como espaço expositivo de produções dos alunos que vão desde um trabalho específico de uma turma sobre algum tema à produções de todos os alunos da escola para as festas ali realizadas.

Há ainda um totem, estrutura metálica coberta com placas de concreto texturizadas com desenhos feitos pelas crianças e pintadas por elas, construído em processo colaborativo com todos os integrantes da escola (alunos, professores, gestores e funcionários) e instalado em meio a um dos jardins, em comemoração ao aniversário de trinta anos da escola. O processo de criação e produção desse totem foi todo registrado e descrito pela diretora da escola.

Durante o ano, as turmas da escola se envolvem em pesquisas e projetos. A construção deste totem foi idealizado como um projeto para toda a escola. O planejamento da construção e materiais a serem utilizados foi feito por um arquiteto junto à professora de artes. Os alunos pesquisaram o significado da palavra totem e fizeram desenhos (os pequenos fizeram desenhos relacionados com o que aquela escola significava para eles e os maiores, de elementos que pudessem representá-la). Houve uma seleção entre eles dos desenhos que estariam inscritos nas placas de concreto texturizadas produzidas. Para a construção das mesmas, o processo de trabalho passou por fazer um molde, um negativo e o preenchimento deste com cimento, com o apoio dos funcionários e professores. Durante uma atividade festiva da escola, os alunos pintaram estas placas, que foram instaladas na estrutura metálica por funcionários.

Nota-se nesta escola a participação efetiva dos alunos na construção do espaço a partir de produções como os grafites, o mural e o Totem. O processo de trabalho não é simples, é longo, envolve pesquisas, trabalhos com materiais que em geral não são pensados para atividades escolares, como o cimento, e ainda complexo processo de criação artística.

Nas salas de aula antigas, as janelas de madeira, na altura das crianças, estavam sempre abertas, assim como a porta, sendo possível ouvir os sons dos pássaros dali ou ver as árvores enquanto estuda. No atual prédio, há cinco janelas na sala do quinto ano, deixando-a bastante iluminada e com grande circulação de ar e a vista alta permite ver a cidade e a natureza de cima.

Os materiais ficam dispostos de forma que os alunos tenham acesso: há uma estante de madeira pintada de branco para cada turma, sem portas, com pastas, cadernos, fichas, trabalhos inacabados e outras atividades a serem utilizadas por eles durante as aulas, uma cesta com livros que eles levaram para compor a biblioteca da turma e uma caixa com material escolar coletivo (régua, lápis de cores, colas, apontadores, lápis grafite, borrachas, tesouras). Os trabalhos produzidos pelos alunos são colocados em uma prateleira alta que eles próprios colocam ou retiram durante o processo da produção, subindo em uma cadeira. Nas paredes das salas, ficam expostos cartazes com pesquisas concretizadas pelas crianças e as organizações das turmas (uma lista com a ordem e os dias que cada aluno será responsável pelo lanche e a distribuição das tarefas entre eles), em grandes placas de madeira fixas na parede.

As mesas e cadeiras não são marcadas para cada aluno e são móveis, ou seja, podem ser arrastadas para diferentes cantos da sala de acordo com os objetivos da atividade a ser realizada. Algumas vezes a carteira de um determinado aluno é colocada ao lado da mesa do professor para que esse possa dar mais atenção a este. Outras vezes, elas são agrupadas para permitir aos alunos trabalhar em forma de ateliê. Em outras vezes ainda, as carteiras ficam dispostas em duplas, ou em roda, ou em formato de U. É comum o professor intervir nesta disposição quando percebe que outra maneira de

organizá-la pode auxiliar mais no aprendizado do aluno.

Todas as salas possuem um sistema de lousa digital, permitindo que os professores utilizem as tecnologias da informação e comunicação durante suas aulas e, a cada duas turmas, há uma impressora a ser utilizada por eles. O professor possui uma mesa e um armário, onde guarda materiais didáticos, entre livros e atividades, e materiais para limpeza da sala como álcool e detergente. Em cada sala ainda, há uma vassoura atrás da porta que muitas vezes é utilizada pelos próprios alunos para a manutenção da mesma.

Atividades e organização da escola

A escola funciona do maternal ao nono ano e em período integral não obrigatório. No contraturno são oferecidas atividades à parte como Capoeira, Dança, Violão, Marcenaria, Teatro, Artes e aulas particulares. A escola ainda abre seu espaço para uma escola de inglês, permitindo que os alunos da escola não precisem se deslocar para aprender outra língua.

No horário regular, as aulas duram 45 minutos e o intervalo 30, porém não há um cronograma fixo. Algumas aulas, sob responsabilidade de outros professores, têm seus horários constantes ao longo da semana, como é o caso da Educação Física, do Logo, da Biblioteca, do Galho Verde, do Inglês e da Música.

As demais aulas, cuja responsabilidade é da professora da turma, acontecem a partir do diálogo dele com a turma, que se dá de muitas maneiras. Muitas atividades realizadas durante o ano são idealizadas a partir da escolha feita pelos alunos coletivamente dos nomes das turmas, que tornam-se tema para as principais pesquisas realizadas durante o ano. Além de objeto de trabalho, este nome é também uma maneira de unir a turma em torno de um assunto, como explicou Rita na entrevista concedida para a pesquisa.

No caso das turmas pesquisadas, a Turma do Livro, quarto ano, visitou uma biblioteca pública, possuía uma cesta dentro da sala para que os alunos pudessem colocar livros que possuíam e achavam interessante partilhar com os colegas, estudaram alguns autores importantes da literatura brasileira, construíram bonecos com sucatas e escreveram uma história em que estes bonecos eram os personagens principais, entre outras atividades.

Já a Turma dos Piratas, quinto ano da manhã, pesquisou os movimentos históricos de pirataria, as diferenças entre corsários e piratas, escreveram textos de aventuras e também como se fossem piratas. Os alunos da Turma da Tecnologia, quinto ano da tarde, fizeram pesquisas individuais sobre alguma tecnologia, escreveram textos em que eram cientistas famosos e visitaram um centro de pesquisa tecnológica da Unicamp.

Os alunos da Turma das Artes conversaram sobre o que era arte para eles e o que os interessava pesquisar nesta área, fizeram uma atividade com uma professora auxiliar que faz graduação em Artes Cênicas e pesquisaram, individualmente, algum tema, escolhido por eles, relacionado com esta área, desde as dificuldades vividas por artistas à história do cinema.

Além disso, os professores buscavam estar atentos a assuntos que mobilizassem o interesse dos alunos para tratar de temas previstos como conteúdos daquela turma, como o estudo dos gastos de água ao se utilizar copos descartáveis naquela escola por uma semana, que surgiu de uma preocupação com a escassez de água.

Nas ocasiões dos dias das mães e dos pais, os alunos, junto aos professores, constroem, partindo de uma decisão coletiva e de sugestões das crianças, o presente a ser dado para eles. Os trabalhos são elaborados, como um livro de lembranças ou uma xilogravura, e os alunos possuem repertório de experiências anteriores para propor e sofisticar a sugestão de um colega.

Assim como nos dias dos pais e das mães, os alunos tem bastante participação na organização das festas da escola e uma parte das atividades em sala de aula é destinada ao preparativo delas. Como

atividade, os alunos propõem, votam e produzem os materiais necessários para uma brincadeira da Festa Junina, por exemplo. Coloco abaixo o cabeçalho de uma atividade para casa, quando a turma começou a se organizar para essa festa:

É hora de começar a planejar os trabalhos da Festa Junina. Pense em 2 jogos/brincadeiras que poderíamos fazer na nossa sala. Registre a explicação de cada jogo e o material necessário para executá-lo. (Anotações do caderno de campo)

Os alunos, ainda, costumavam propor atividades a serem realizadas pela turma durante o Jornal de Parede, como a sugestão de uma aluna de a turma desenvolver algum trabalho a ser apresentado na turma do segundo ano.

Partilhando dos princípios e teorias contemporâneas sobre corpo e cultura na Educação Física Escolar, as aulas desses conteúdos valorizam a cultura corporal, o ensino e reflexão das práticas ligadas ao corpo, criadas pelo homem ao longo de sua história (DAOLIO, 1996), que são as lutas, danças, ginásticas, esportes e jogos, diferente do que em geral ocorre em outras escolas, que valorizam o aprendizado dos esportes. O evitamento da competitividade está muito presente nessas aulas.

Em muitas atividades que presenciei, os alunos eram atuantes e essenciais para o desenrolar das mesmas, explorando possibilidades de movimento e interação com o meio, compondo com o corpo e seus movimentos e agindo diretamente na construção da atividade, como a exploração de atividades corporais no uso de malabares e tecido acrobático em aulas de circo, a composição de uma sequência de movimentos, como uma pequena coreografia, em atividades lúdicas e a criação de jogos e suas regras a serem experimentados pela turma.

O Logo é uma linguagem computacional ensinada em uma aula de informática na qual os alunos, de maneira lúdica, fazem os próprios programas. O Galho Verde, por sua vez, é uma atividade que acontece com um terço da turma, por vez, uma vez por semana, e consiste em aprender na prática sobre jardinagem. Durante o ano, os professores das turmas também organizam atividades de culinária.

Os alunos pesquisam e sugerem menus, nos quais estão inclusos um prato, um suco e uma fruta. O professor veta aqueles que julga como não viável e os demais são votados pela turma. Os ingredientes são separados entre os alunos, que responsabilizam-se em trazerem-los de casa e, com auxílio do professor, cozinham o alimento.

As atividades na biblioteca consistem basicamente em contação de histórias por parte da professora especializada. Os alunos sentam-se em roda no chão e, ao final, comentam um pouco o texto e dão sua opinião sobre ele. Os alunos, então, devolvem ou renovam os livros que pegaram emprestado na semana anterior e pegam novos livros e, depois disso, há um momento reservado para leitura individual. A maioria dos alunos pedia a permissão de Rita para pegar os livros, que em geral a dava e sempre comentava sobre o livro ou sobre a dificuldade, ou não, daquela leitura. Ela disse-me que não aceitava que os alunos lessem livros de algumas coleções por achar que eles não ajudavam nas relações amistosas em sala de aula, incentivando o bullying, por exemplo.

As aulas de música têm o foco na musicalização. Isso significa que são destinadas a desenvolver as potencialidades rítmicas das crianças, oferecendo a elas a possibilidade de explorar diferentes maneiras de produzir um som, construir letras, entre outros. Muitas dessas atividades acontecem de forma lúdica.

Propostas lúdicas são comuns na maior parte das atividades. Elas são pensadas de forma que as crianças desejem aquele trabalho e divirtam-se enquanto aprendem, o que pode ser um indício de que a escola valoriza a relação afetiva que têm com o conhecimento e as atividades propostas.

As atividades, além de em geral serem divertidas, solicitam que os alunos sejam ativos e propositivos, seja na construção de uma sequência de movimentos, criação de um jogo coletivo para Educação Física, a escrita de uma letra de música, a programação de um jogo computacional ou a sugestão de atividades na sala de aula.

O lanche nesta escola também é uma oportunidade para colocar as crianças em posição de protagonistas. Assim, a cada dia, um aluno é responsável pelo lanche de toda a turma. Para isso, espera-se que traga de casa uma bebida, uma fruta e um prato salgado ou doce, que varia muito, mas sempre é parte do grupo de alimentos saudáveis, não industrializados, como pipoca e milho cozido. No dia do aniversário da criança, em geral, a família envia os pratos tradicionais de aniversário, como bolo, salgadinho e refrigerante, em geral alguma das opções é algo “preferido” pelo aniversariante. Alguns pais são convidados e participam do lanche junto com a turma.

A refeição é organizada pelo professor, que corta frutas e alimentos maiores e coloca a bebida nos copos. No entanto, são os alunos designados como ajudantes do dia que se encarregam de distribuí-los. Ao final, estes alunos também são responsáveis por recolher os copos e reorganizar o espaço. Assim como no horário do lanche, nesta escola, os alunos também são responsáveis pela organização da sala de aula. Por isso, o professor junto com a turma decidem quais as atividades em que eles são necessários como ajudantes. Entre elas, observei o auxílio para desenvolver atividades com os alunos especiais, para organização das rodas, para limpeza da sala, controle de faltas e de realização da lição de casa. Há um sistema de rodízio dos ajudantes, que mudam a cada semana.

Durante as atividades no contraturno, os alunos também produzem coisas que são inseridas no cotidiano da escola, como uma cidade construída com placas de madeira e dobradiças durante as aulas de marcenaria. Estas placas ficam no pátio durante os intervalos, para que as crianças as utilizem em suas brincadeiras.

O material pedagógico

Para o trabalho pedagógico, há uma vasta gama de materiais e cadernos construídos e utilizados pelos alunos. Este material fica organizado na sala de aula ao alcance das crianças e pode ser levado

para casa por interesse delas ou pedido do professor para a turma realizar alguma atividade extraclasse. Entre estes materiais, ao longo do ano, cada aluno preenche uma pasta com plásticos para colocar papel com avaliações, trabalhos concluídos e textos, extraídos de diferentes livros, sobre um assunto a ser estudado e perguntas sobre ele e a organiza da maneira como acredita que auxiliará na apreensão do conhecimento. Um exemplo interessante é o caso de uma aluna que utilizava marcadores adesivos de páginas para identificar os conteúdos da pasta e separá-los.

Há uma relação de cadernos que, junto com pasta de atividades, ajudam o aluno a sistematizar os conteúdos aprendidos e pesquisas individuais e coletivas. Um para as atividades em geral (ciências, geografia, português, história e matemática), outro para a apreensão das normas gramaticais, contendo materiais impressos e notas dos alunos e outro para as aulas de inglês.

O caderno de texto livre, mais um entre tantos materiais, é muito apreciado e cuidado pelos alunos. Nele, eles escrevem textos que não necessariamente compartilham com a turma e muitas vezes fazem desenhos para ilustrá-lo. A quantidade de textos escritos também não é limitada ou regulada, desta forma, muitos alunos preenchem mais de dois cadernos com textos ao longo do ano.

Os Cadernos Autocorretivos (CACs) de matemática são divididos em quatro níveis e começam a ser estudados no primeiro ano. Não há imposição ou pressão por parte dos professores quanto ao desempenho e ritmo do aluno na realização das atividades. Porém, percebi certa competição entre os alunos quanto a isso, em alguns casos se sentindo inferiores por um certo “atraso” e, em outros, uma ansiedade em fazer todas as propostas o mais rápido possível.

O Livro da Vida, nesta escola, é grande, em espiral, com folhas em branco, que são preenchidas com lápis de cor e canetinhas coloridas com a história daquela turma, informações, notícias, registros de atividades e dos Jornais de Parede ao longo do Ano, começando com a escolha do nome.

Como guias e ferramentas de organização e reflexão dos alunos sobre as próprias atitudes, existem as fichas autoavaliativas de educação física e uma agenda escolar. Nas primeiras, os alunos

escrevem sobre a adequação de sua roupa para a atividade e a sua disposição para aquilo que foi proposto.

A agenda, além de ser um instrumento de comunicação dos pais com a escola, é também onde os alunos escrevem as metas e planejamentos da semana, as atividades que realmente realizaram e avaliam-se, assim como esta avaliação também é feita pelos pais e professor.

Além da própria construção do material educacional a ser utilizado pelos alunos, o uso da agenda é um importante instrumento para a organização de seu próprio estudo, pois, por meio dele, o aluno define aquilo que julga importante para seu desenvolvimento educacional, sua meta pessoal, assim como sistematiza e visualiza aquilo que produziu e autoavalia-se, com o suporte e indicações dos professores e pais.

A escola como espaço de convivência

A comunicação com os pais dos alunos é valorizada nesta escola. Há uma produção semanal de um jornal escolar. Nele são colocados textos produzidos por alunos de uma turma escolhida a cada semana, assim como dicas de leituras, eventos que acontecerão na cidade, anúncios, debates sobre assuntos direcionados aos problemas enfrentados pela escola, como o assalto a carros de pais de alunos. Há espaço, ainda, para a palavra dos pais e divulgação de assuntos relacionados a movimentos políticos da cidade a pedido do mesmos, como um debate promovido por um grupo morador de um distrito próximo à escola a respeito de uma proposta de lei sobre o uso do solo da cidade.

O site da escola divulga os boletins semanais e eventos que ali irão acontecer, fotos, textos relacionados à pedagogia Freinet e bibliografias sugeridas do próprio autor. Há ainda links para os blogs de cada turma, que são preenchidos pelos professores com textos e imagens de acontecimentos das turmas e comentados por todos.

A convivência na escola é muito estimulada, motivo pelo qual são organizadas diferentes festas e eventos ao longo do ano, como a Festa da Integração, Festa Junina, Festa da Primavera, Jogos da Amizade, noites de autógrafos para livros dos alunos, entre outros. Em um dia da semana, acontece uma feira de alimentos orgânicos dentro da escola, entre os turnos da manhã e da tarde.

No dia a dia, os pais parecem conviver bastante entre eles. Muitos param para tomar café na cantina no início do período letivo, quando levam os filhos, ou no final, quando vêm buscá-los. É comum vê-los em rodas de conversa com outros pais, enquanto esperam por seus filhos. Além disso, os alunos referem-se, frequentemente, a programas e viagens que fizeram no fim de semana em que suas famílias estavam acompanhadas por famílias de outros colegas, caronas são compartilhadas para levar ou buscar as crianças, entre outros.

(b) A escola pública

O público da escola

A escola estudada é gerenciada pela prefeitura da cidade onde foi feita a pesquisa e está localizada em um bairro que marca o limite entre esta cidade e outra de sua região metropolitana. O bairro é, em sua maioria, formado por casas mais simples. Em geral, gradeadas na frente. Algumas sem pintura ou com a pintura mais antiga. No bairro há pequenos comércios, como borracharias, lojinhas multicoisas, vendas, padarias, lanchonetes.

Para chegar ao bairro a partir da cidade pesquisada, é preciso pegar uma longa estrada que liga uma grande rodovia estadual a ele. A estrada é de mão dupla, e, na maior parte do trecho, com duas pistas. Ao redor delas, há muitas fábricas e grandes galpões, alguns conjuntos habitacionais populares e uma unidade da Fundação Casa. A distância do centro da cidade aparece nas falas das crianças, que

chama-no de “A Cidade”, como é possível ver neste diálogo com a professora da turma.

Onde você comprou esse dicionário?

Na cidade.

Na cidade, onde?

No centro da cidade.

Ah, bom, porque aqui também é cidade! (Anotações do caderno de campo)

Os alunos da turma estudada em 2016 (Turma da Atena), como consta em seu cadastro na escola, moravam em dois bairros próximos à escola. A professora da turma disse ser comum os pais dos alunos colocarem o endereço errado, pois alguns moram na cidade vizinha e não poderiam estudar naquela escola por não ser morador daquele município, apesar de ela ser mais perto de sua casa. Disse que muitas vezes os alunos comentam que moram na cidade vizinha.

Os bairros do cadastro fazem parte de uma mesma UDH, na qual também está localizada a escola. O IDHM da mesma (0,731) é considerado alto pela PNUD, apesar de ser inferior ao do município (0,805) e de sua região metropolitana (0,792) e ser considerada a 301ª UDH do município, de um total de 440. Entre os índices de renda, educação e longevidade, este último é o que mais contribui para aumentar o valor do IDHM nesta unidade.

Segundo os mesmos dados, nesta UDH, a renda *per capita* média em 2010 era de R\$627,28, considerada baixa em comparação com o município e a região metropolitana, respectivamente R\$ 1390,83 e R\$ 1148,94.

Quanto ao perfil educacional desta unidade, grande parte das crianças (85,45%) entre 6 e 17 anos frequentava as escolas, cursando o ensino básico regular com até dois anos e defasagem. Dos jovens adultos, entre 18 e 25 anos, apenas 6,80% estavam cursando o Ensino Superior. A população adulta, acima de 25 anos, era pouco escolarizada. Entre eles, 31,06% havia concluído o Ensino Médio, dos quais, apenas 3,87% tinham o diploma Ensino Superior. Em comparação com o município e a região metropolitana, a porcentagem de diplomados em cada um dos níveis de escolarização

apresentam-se aquém da média.

A partir desses dados, percebe-se que a população desta UDH possui um perfil socioeconômico mais baixo e com adultos com pouca proximidade com a escola. A baixa escolaridade tem relação direta com a renda da população, visto que, no Brasil, há uma relação direta entre anos de escolarização e, mais ainda, posse de diplomas e rendimento (CRESPO e REIS, 2009).

A turma observada em 2015, nomeada Turma dos Intelectuais, era composta por vinte e quatro alunos, entre eles dez meninas e quatorze meninos. Toda a turma era negra ou parda e não havia descendentes de orientais.

A turma observada em 2016, Turma da Atena, era composta por vinte e quatro alunos, apesar de um aluno ter evadido da escola. Dos vinte e três, nove são meninas e quatorze, meninos. Como a outra turma, toda a turma era negra ou parda e não havia descendentes de orientais. Muitos alunos haviam nascido em outro estado, principalmente estados da região nordeste, ou os pais deles. O estado mais citado era a Bahia.

Em geral, iam para a escola com o uniforme distribuído pela prefeitura, blusa branca com gola azul e símbolo da prefeitura no lado esquerdo próximo ao peito e um short azul. Alguns alunos trocavam a bermuda por uma calça jeans. Os sapatos nem sempre eram o tênis recebido da escola, em geral calçavam chinelos e sandálias, em geral, sem marca conhecida. Alguns alunos vestiam casacos de marcas conhecidas comprados no centro da cidade. Uma aluna que sempre ia para a escola com um agasalho e uma bolsa da marca *Hollister*, comentou com a amiga: “Essa bolsa foi cara, sessenta reais lá na cidade”.

Os objetos utilizados em sala, em sua maioria, também eram aqueles recebidos na escola. Alguns poucos alunos possuíam estojos, lápis e canetas diferentes daqueles dos colegas, que, muitas vezes, pediam emprestado. Eu utilizava uma caneta hidrográfica em minhas anotações e, em diversos momentos, os alunos pediam para utilizá-la, o que não aconteceu em momento algum na escola.

particular. Alguns alunos utilizavam a mochila fornecida pela prefeitura, as bolsas de outros variavam entre uma bolsinha do Bob Marley a uma mochila de rodinhas dos *Angry Birds*.

Os alunos referiam-se às atividades extraclasse como brincadeiras com os vizinhos de bairro, televisão, videogame, uma aluna falou que lia. Na turma da Atena, alguns alunos referiam-se bastante ao jogo *Minecraft* e ao desenho Naruto. Muitos alunos liam as revistinhas da Turma da Mônica, que, em alguns momentos, eram fornecidas pela escola. Um aluno gostava de ler Mangá. O *Youtube* também era utilizado pelos alunos, que se inscreviam em alguns canais desta plataforma de vídeos. Um dos alunos produziu um texto listando os canais que estava inscrito e achava interessantes.

Além disso, como atividade física, algumas crianças frequentavam a escola, que, por meio do projeto Mais Educação, eram oferecidas oficinas de diferentes atividades, como Taekwondo, Judô, Dança Contemporânea, Dança Étnica, entre outros. Algumas mães, segundo a professora, não permitiram que suas filhas participassem das atividades de artes marciais por terem receio de que elas “virassem lésbicas”. Com a crise econômica, estes projetos foram cortados. Um aluno disse continuar a praticar o Taekwondo porque o projeto estava funcionando nos fins de semana na escola sem receber a bolsa do governo federal.

Alguns alunos relataram que as mães eram empregadas domésticas em um bairro de grupos médios próximo ao que está localizada a escola, outros que a mãe era dona de casa e vendia algum produto para complementar a renda, outro que o pai era caminhoneiro e trabalhava para o Ceasa. Um aluno disse que o pai era analfabeto e outro que o pai trabalhava como lixeiro. Algumas crianças relataram que os pais estavam fazendo faculdade. Um fazia pedagogia e estava estagiando na escola e o outro não deixava o filho baixar o programa do *Google Earth* porque no computador tinha muitos trabalhos da faculdade.

Apesar de alguns alunos falarem sobre jogos de video-game e assuntos relacionados à internet, a relação com as tecnologias parecia distante para estes alunos. Muitos disseram não terem acesso à

internet em suas casas e algumas situações me levaram a pensar isso: ao mostrar algumas imagens em um tablet fornecido pela prefeitura, uma criança perguntou se aquele objeto era um tablet ou um Ipad. Em outro momento, um aluno queria conectar o cabo de energia no notebook da professora, mas não sabia onde era o encaixe.

Assim como com a tecnologia, a relação com viagens parecia um pouco limitada. Poucos alunos levantaram os braços quando a professora perguntou quem ali já tinha ido à praia, ao quererem desenhar um passaporte, os alunos foram perguntar à professora quais informações ele continha. Além disso, ao ler “A volta ao mundo em 80 dias”, uma aluna perguntou se ainda era possível fazê-lo em oitenta dias e outro, se a história acontecia em Londres ou na Inglaterra.

A relação com espaços culturais também não era tão comum. Ao perguntar aos alunos quem já tinha ido ao Sesc, ninguém levantou a mão. Um aluno atrasado contou, mais tarde, para a professora que tinha ido a um Sesc em São Paulo no ano anterior. A professora indicou uma exposição como uma dica para as férias e um aluno comentou que nunca tinha ido a museu.

A brincadeira mais popular para meninos e meninas, pelo menos nos dias em que eu estava observando, em geral, era o pega-pega associado a bater no colega que foi pego. Em todas as situações que observei, o colega que era pego recebia empurrões, tapas e socos que, pelo menos da posição em que eu estava, pareciam muito reais. Tudo isso, no entanto, era entrecortado por risadas tanto dos que apanhavam quanto dos que batiam. Não presenciei nenhuma escalada de violência e nem intervenção de adultos. A maior parte dos alunos estava envolvida com esse jogo, enquanto as demais ficavam sentadas nas arquibancadas em pequenos grupos, conversando em poucas palavras, com muitas pausas entre uma frase e outra, observando ao pega-pega no pátio.

Como os alunos moram próximo à escola, era muito comum as crianças de uma mesma sala serem parentes e vizinhas. Muitas sabiam falar o que tinha acontecido no caso da falta de uma à escola. E a professora costumava mandar bilhetes ou recados para os alunos faltosos por meio dos outros.

O deslocamento para a escola acontecia de diferentes maneiras: alguns alunos mais velhos chegavam a pé sozinhos, outros acompanhados dos pais, outros dos amigos. Alguns alunos chegavam de Ônibus Escolar, na garupa de moto ou bicicleta conduzida por algum adulto. Os poucos carros que traziam crianças, em geral, eram aqueles que enquadram-se na categoria populares, poucos novos e a maioria mais velhos, como Fusca, Uno Mille, Pálio, Logan.

Algumas falas da professora também mostram o conhecimento que ela tem daquele público e a posição de classe deles, como a falta da internet em casa e a dificuldade dos pais com os assuntos da escola, como nessas a seguir: “por isso que quando vocês falam que não podem fazer a lição porque não tem internet, eu reclamo. Podem fazer pesquisa em livros”, “o filme está na internet, dá pra assistir no *Youtube*. Se o seu amigo não tem, convida ele pra assistir com você”.

Quem não terminou, vai ter que fazer em casa, mas aí, vai ter o amigo pra trocar ideia? Vai ter a professora para tirar dúvidas?

Vai ter os pais.

Sim, mas não é todo mundo que os pais podem ajudar. (Anotações do Caderno de Campo)

Quadro de funcionários

O quadro de funcionários conta com oitenta profissionais, entre eles os professores, que são concursados, assim como a gestão e secretaria. Os profissionais da limpeza, cantina e segurança são terceirizados. Durante a pesquisa, os professores que alimentavam-se na catina junto aos alunos foram advertidos a não fazê-lo, sob pena de demissão dos funcionários do refeitório.

Em 2016, a escola ficou sem funcionar por duas semanas por falta de funcionários para limpeza e segurança. Os professores voltaram a poder comer com os alunos como uma forma de incentivá-los a alimentarem-se de forma saudável, como parte de um projeto da Prefeitura.

A professora do quinto ano estudado (Maria) é jovem, formada em 2005 em Pedagogia pela

Unesp e trabalha como efetiva na rede municipal desde 2010. A professora concluiu sua especialização em Psicopedagogia em 2008 e o mestrado em educação na UNICAMP em 2015.

A professora trabalha há dez anos no magistério, entre escolas da rede privada e pública. Atualmente, trabalha num regime de vinte e quatro por trinta e duas horas. As primeiras relativas às horas em sala de aula e, para as demais, está programado tempo para reuniões da equipe, orientação pedagógica, reuniões individuais com pais e planejamento de atividades. O salário da professora é de R\$ 4717, 00, inclusos acréscimos de quinquênios e o diploma da pós-graduação. Além do salário, não há benefícios na rede municipal estudada.

No mesmo concurso que Maria ingressou no trabalho nesta escola, outra professora também foi efetivada (Beatriz). Ela graduou-se em pedagogia na UNICAMP em 2004, especializou-se em Neuropsicologia em 2009 e concluiu o mestrado em educação em 2015, pela mesma universidade. Esta professora apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação com uma pesquisa sobre a escola particular estudada, onde trabalha desde então, hoje em dia, no cargo da coordenação.

As duas professoras, ao entrarem para a escola, eram as únicas que trabalhavam com o ensino fundamental I à tarde, ambas no quinto ano. Como únicas colegas de trabalho, dialogaram e trocaram muito. Maria, em entrevista, disse ter sentido-se muito desesperada e sem ferramentas para trabalhar quando se deparou com uma turma de trinta alunos, dos quais, treze não eram alfabetizados.

Beatriz começou a trabalhar com a pedagogia Freinet e inseri-la naquela escola e propôs ensiná-la para Maria como uma alternativa ao problema que estava enfrentando. Elas juntavam as salas para que Maria entendesse a forma da outra professora trabalhar. Disse terem iniciado a estudar muito, entre leituras e debates e que a abertura por parte da gestão foi essencial para o trabalho.

Maria ainda contou que as duas professoras participaram de um projeto de uma professora da UNICAMP que funcionava na escola, estudando a própria prática em sala de aula, o que proporcionou a ela a possibilidade de estudar de que forma ela estava inserindo o novo conhecimento no trabalho

pedagógico.

Então, tudo aconteceu ao mesmo tempo, chegar, encontrar uma professora que trabalhasse com essa metodologia e ter um projeto acontecendo na escola, que o projeto era você pensar as suas práticas, era desenvolver... agora não me lembro certinho, mas era o desenvolvimento humano, muito baseado em Vigotsky e, aí, assim, a gente pensar as nossas práticas. E daí, aconteceu tudo ao mesmo tempo e, para mim, foi muito bom. Porque aí, eu pude estudar a pedagogia Freinet e refletir sobre a minha prática, como eu ia me apropriando disso. (Entrevista com Maria, em 15/07/2016)

Quando perguntada o que ela esperava que um aluno com dificuldade fizesse, ela respondeu que esperava que ele perguntasse, pedisse, dissesse e gritasse socorro, apesar de saber que muitas vezes essa não era a atitude de uma pessoa com dificuldade. Por isso, achava importante circular pela turma, “ver o que eles estão fazendo, ver o que está acontecendo e estar chamando o tempo todo, né, pra participar, convocando mesmo”.

Em suas turmas, ela priorizava os trabalhos em grupos e duplas, apesar de ter que reorganizar a turma ao final das atividades do dia ou antes das aulas específicas porque os demais professores, em geral, preferiam a organização da turma em fileiras.

Ela utilizava o caderno de texto livre, organizava rodas de leitura destes textos com a turma da outra professora semanalmente e os alunos correspondiam-se com outros de uma escola diferente da deles. Os planos de trabalho e metas eram feitos a cada duas semanas, mas não havia avaliação dos mesmos e os alunos pareciam um pouco perdidos quanto à finalidade dessa atividade. Um aluno disse em voz alta, ao preencher a folha: “Minha meta é passar de ano”.

Os ateliês eram uma ferramenta que a professora utilizava bastante, pois disse facilitar o trabalho mais individualizado. Sua estratégia era oferecer quatro atividades, duas nas quais os alunos conseguiam trabalhar sozinhos, pois já dominam a habilidade que precisam desenvolver ali, como leitura ou contas de adição e subtração. As outras duas possibilidades de trabalho eram pensadas para

que ela pudesse dar atenção para alguns alunos ou desenvolver uma atividade que precisasse de sua presença. Nessa atividade os alunos escolhiam o que desejavam fazer e, em poucos casos, a professora sugeria que uma criança específica fizesse uma atividade.

A professora disse ter feito muitas sessões de Jornal de Parede em 2014, pois a turma não conseguia conviver bem e que tinha ajudado bastante, porém nas turmas observadas, não houve nenhum encontro para as assembleias.

Nas turmas observadas, a professora abria o armário todos os dias e o deixava aberto até o final da aula para que os alunos tivessem acesso a alguns materiais coletivos ali deixados, como lápis grafite, caneta, borracha, régua, clips. A professora aconselhava os alunos a levarem os livros didáticos para casa quando fosse necessário, caso contrário, o deixavam também neste armário. Havia, também, uma pequena caixa com revistas da Turma da Mônica, Recreio e alguns livros.

Não havia lugares fixos para os alunos na sala de aula. Eles se moviam sem pedir licença, inclusive para sair da sala e ir ao banheiro, o que é diferente para eles, pois a maioria dos demais professores solicitavam que pedissem autorização para isso. A regra definida pela professora era: ao sentir vontade de beber água ou ir ao banheiro, o aluno deveria escrever seu nome no quadro em uma lista que continha o nome dos demais que estavam na mesma situação. O primeiro desta lista poderia sair e, ao voltar, riscava seu nome, sinalizando que o que estava abaixo do dele poderia sair da sala.

Em aula, a professora se apoiava na vizinhança e no parentesco entre os alunos para incentivá-los a estudar juntos e a ajudarem-se nas dificuldades, além de dar dicas sobre materiais que os alunos poderiam comprar para auxiliá-los nas atividades escolares, indicando os lugares no bairro onde aquele artigo era vendido ou pedindo sugestão aos outros alunos.

A professora trabalhava de forma a deixar os alunos confortáveis e desejosos de participar das atividades. Ela requisitava a participação dos alunos em muitos momentos em suas aulas, pedindo opiniões e relato de experiências que se relacionassem com o que estavam estudando. A regra para

participarem da aula era levantarem o braço e a professora lhes dava a permissão para comentar, perguntar e participar da atividade. Em geral os alunos seguiam a regra. Quando isso não ocorria, ela os lembrava e esperava que a cumprissem. Ao longo do período de observação, notei que eram poucos os alunos que levantavam o braço e não recebiam a permissão para falar.

Além disso, Maria procurava interagir com os alunos o tempo inteiro. Sempre pausava filmes, parava leituras para checar se estavam entendendo ou para mostrar algo que achava que talvez os alunos não compreendessem o significado ou dar alguma informação que pudesse aumentar a possibilidade de conhecimento das crianças. Para interagir e trabalhar essas questões, a professora utilizava perguntas para a turma, como nos exemplos abaixo, retirados do Caderno de Campo:

Exemplo 1:

Ao lerem um texto sobre a história de autores negros, ela fez as seguintes perguntas. Por que naquele tempo era assim? Tinha escola em cada esquina? Mas gente, por que ele não pegou um ônibus? Tinha ônibus naquela época? (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 2:

Ao estudarem as regiões do Brasil, a partir de um mapa que havia no livro, ela perguntou: Quem fez esse mapa? Quem é responsável pelo IBGE? Quantos estados tem o nordeste? Agora, ele é o que tem mais estados, mas ele é o maior em tamanho? (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 3:

Ao lerem um texto sobre a origem do mundo, apareceram algumas palavras que ela perguntou para trabalhar o significado. O que são vestígios? O que seriam pistas de seres humanos? (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 4:

Em um bilhete sobre as férias, aparecia a palavra recesso. Ao explicar o conteúdo da mensagem, a professora iniciou o diálogo com a pergunta: O que é recesso? (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 5:

Para escrever a atividade que estavam realizando no caderno, estavam escrevendo o nome do filme e o responsável por ele. Antes de escrever este último item, a professora perguntou: Pessoal, quando a gente conta uma história, a gente coloca o nome do autor. No caso de um filme, o que a gente coloca? (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 6:

A professora e os alunos estavam lendo um livro coletivamente em sala de aula. Ao finalizarem o livro, a professora fez algumas perguntas, como forma de explorar ainda mais o material estudado. Eu gostaria de saber uma coisa, esse desenho aqui (ilustração do livro que estavam lendo) foi feito por quem? E a editora que fez esse livro? O que é editora? Tenho uma pergunta sobre esse capítulo: teve bastante diálogo ou narração? Débora, o que você mais gostou, do desfecho, do final da história? (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 7:

Quando cheguei à escola para fazer a segunda parte das observações, a professora pediu para eu me apresentar e contar o que estava fazendo ali. Quando falei que estudava na Unicamp, ela perguntou para os alunos se eles sabiam o que significava essa sigla e foi junto com os alunos construindo o nome Universidade Estadual de Campinas. (Anotações do caderno de campo)

As explicações também eram feitas por meio de perguntas, no diálogo com a turma. Nos dois exemplos abaixo, mostro a professora utilizando-se desta estratégia e, em um momento, ensinando-a para seus alunos.

Exemplo 1:

*- O que o escritor do texto fez para a gente entender que era um bilhete?
- Tem um espaço.
- Isso, tem um espaço, saudação, assinatura. Você pode fazer isso no seu texto, mas tem que tomar esses cuidados. A gente pode usar de exemplo o que a gente já leu. Por isso que quem lê bastante tem mais ideias, mais modelos para se inspirar. (Anotações do caderno de campo)*

Exemplo 2:

Maria faz perguntas para os alunos o tempo todo, explicando um assunto. Os alunos tinham no livro um mapa do Brasil com as regiões delimitadas e ela tinha um quadro com o mapa grande do Brasil, com os estados delimitados.

- *Como eu vou saber a região deste estado no mapa? Rondônia, é de qual região? Eu vou apontar outro estado e vocês vão me dizer de que região ele é. Mato grosso?*
- *Centro-oeste.*
- *O que tem aqui nessa região?*
- *Pau brasil!*
- *Pau brasil tinha no brasil inteiro, foi muito extraído. É uma cidade, muito importante, sede do governo brasileiro.*
- *Brasília!*
- *Brasília, foi construída. Qual foi mesmo a primeira capital brasileira?*
Os alunos foram falando várias cidades, como São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro.
- *Gente, é uma cidade, lembra, fica no litoral, perto do Monte Pascoal, que vimos ontem no Google Earth.*
- *Salvador!*
- *Isso! E a segunda?*
- *Rio!*
- *Isso! Brasília só foi construída mais tarde.*
A prof pediu para os alunos que estavam na sala explicarem o que tinham estudado para os alunos que tinham saído para ensaiar a quadrilha. Vendo a dificuldade dos alunos, ela deu uma dica:
- *Vocês têm que ir perguntando até eles responderem o que vocês querem.*
(Anotações do caderno de campo)

Neste último exemplo também é possível ver que a professora utiliza perguntas para relembrar assuntos que já estudaram antes, o que também era uma maneira que a professora costumava abordar a turma, estava sempre recordando assuntos aprendidos anteriormente, incluindo algum aluno na utilização de um conhecimento, na prática, como na escrita de uma data ou na pergunta sobre o porque de alguma atividade, buscando trazer o sentido da mesma para eles. Algumas frases como as seguintes, faziam parte da rotina de perguntas: com que letra eu abrevio a palavra hora? Qual o nome da nossa cidade? Como escreve o nome da nossa cidade? Século XIX, como era mesmo, de que ano a que ano?

Aproveitava situações em que os alunos estavam produzindo perguntas para os colegas ou em que estavam apresentando para relembrar regras gramaticais, como a frase abaixo falada durante a

apresentação de perguntas feitas por um grupo de alunos para os colegas:

- Toda pergunta termina com o quê? Abre o caderno e veja se você colocou ponto de interrogação. E lembre que no fim da resposta tem que ter ponto final e letra maiúscula no começo da pergunta e da resposta. (Anotações do caderno de campo)

A professora também costumava desenhar um relógio no quadro e pedia para os alunos a ajudarem a preencher as horas por dentro e os minutos por fora. Depois escolhia um aluno para verificar que horas seriam naquele momento.

Quando a resposta a alguma pergunta para memorização não estava correta ou o aluno dizia não saber, a professora mostrava ao aluno como fazer a partir da prática ou o relembando, como nos exemplos abaixo.

Exemplo 1:

- Atlântico tem acento. Qual o nome desse acento?
- Agudo!
- Agudo? Vai lá no quadro e me mostra esse acento.
- Isso mesmo.
- Qual o nome dele?
- Circunflexo.
- Isso aí! (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 2

- Como vai ficar a data de hoje no código, João?
- 11... não sei.
- Conta nos dedos.
- Não sei.
- Vem aqui no quadro. Janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho (contando nos dedos junto com o aluno). Isso, agora o ano. (Anotações do caderno de campo)

Em outros momentos, relembrava o funcionamento das atividades dentro da pedagogia Freinet, como na situação abaixo.

A professora recebeu os planos de trabalho da semana anterior e entregou os novos, dizendo:

- Eu vou olhar plano por plano quem não foi em texto livre, porque tem gente com o caderninho de texto livre em branco.

- Eu preciso fazer texto

- Ah, que bom que você sabe. A professora não precisa falar isso. Pra que serve isso, Lívia? (Mostrando o plano de trabalho)

- Pra saber onde a gente vai

- Isso.

Preencheu as datas do plano com os alunos, considerando a semana de recesso. Ao final, perguntou:

- O que tem aqui embaixo?

- Meta.

- Isso, então escreve.

- A minha meta...

- Não, você não vai falar, isso é pessoal. Você tem um minuto de silêncio para pensar na sua meta. Você tem até 29 de julho para cumprir. (Anotações do caderno de campo)

Em outras situações, procurava solucionar possíveis erros ou dificuldades dos demais alunos com a ajuda da turma, colocando todos para pensarem no problema, como esse exemplo mostra.

- O que Milka queria pegar no mar, quando estava no barco?

Essa era a pergunta de um aluno sobre o livro lido para a turma. As respostas foram relacionadas com animais marinhos, como peixe, golfinho, baleia, tubarão. Enquanto o aluno esperava que fosse uma linha de pescador (na passagem do livro que o aluno usou para fazer a pergunta, o texto dizia que a linha estava dentro do barco). Ao invés de dizer que a pergunta estava errada, a professora perguntou:

- Espera, mas como ele pode melhorar essa pergunta? (Anotações do caderno de campo)

Em muitos momentos, a professora dizia frases que encorajavam os alunos a produzirem e a participarem das atividades, como as seguintes. “Você escreve bem. Precisa contar pra gente o que tem na sua cabeça e praticar mais. É igual futebol; gostei muito! Você tem que escrever mais, João! Vamos só corrigir um pouquinho algumas coisas; coruja você escreveu certinho! Parabéns!; está melhorando muito, Luana, parabéns! Está vendo como é bom praticar?; ah, uma história tão bonita dessa, conta pra

gente!”

O encorajamento também aparecia quando a professora dizia que já eram capazes de fazer mais do que estavam fazendo, como nesta frase: “pegamos livros de cinco páginas na biblioteca? Aqui é quinto ano, a gente já pode ler mais do que isso.”

Quando algum aluno não falava, a professora procurava chamá-lo para participar das atividades, como nesta situação:

- *Fala, Miriã.*
- *Professora, eu não levantei a mão.*
- *Eu sei, mas quero te ouvir. (Anotações do caderno de campo)*

Em outra fala, a professora usa o encorajamento como uma maneira de convencer uma aluna com problemas disciplinares a participar das atividades.

- Os alunos deveriam falar o que tinham aprendido durante as atividades de atelier para ir embora da escola naquele dia. Marina, uma aluna que passou o ateliê brincando com os colegas, ficou por último.*
- *E você, Marina?*
 - *Eu não aprendi nada.*
 - *Pois é, você vai continuar assim? Você é inteligente, mas precisa se concentrar mais no seu trabalho. (Anotações do caderno de campo)*

Maria buscava incentivá-los a participar das atividades voluntariamente, como nas rodas de leitura dos textos livres, mas, quando percebia que algum aluno não estava participando muito, ela exigia que o fizessem. O que em geral era cumprido e a professora elogiava os alunos, como nos comentários anteriores.

- *Pedro, vc nao vai ler?*
- *Nao*
- *Faz um tempo que vc não lê, hein? Na próxima roda você vai ler, tá? (Anotações do caderno de campo)*

Nos momentos de atividades em grupo ou individualizadas, a professora andava pela sala e buscava saber o que os alunos estavam fazendo, indo até a carteira ou perguntando como estava o

trabalho, marcando a possibilidade dos alunos a procurarem em caso de dúvidas e, muitas vezes, indicando para procurá-la em caso de dificuldade e para que checasse se estava correto. Muitas vezes os alunos guardavam as dúvida pra eles próprios e deixavam de fazer a atividade ou não mostravam o que tinham feito para a professora.

Exemplo 1:

- Bruno, alguma dúvida? Lê o texto e responde as perguntas. Se tiver dúvida, vem aqui me perguntar. (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 2:

*- Vocês já terminaram a do Robalo?
Os alunos balançaram a cabeça afirmativamente.
- Eu disse que vocês têm que vir aqui me mostrar pra eu corrigir. (Anotações do caderno de campo)*

Exemplo 3:

- Continua, depois você vai me chamando. (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 4:

*- Você descobriu?
- Ô professora, ele nasceu no dia 11/07/16.
- Ele nasceu no dia 11? O que está escrito aí?
- Que ele faz aniversário daqui a quatro dias.
Contou nos dedos
- Dia 15 de julho. (Anotações do caderno de campo)*

Exemplo 5:

*- Descobriram, meninos?
- É impossível! Não tem informação.
- Será? Lê bem, cada palavra que está escrito aí...
Depois de um tempo, ao perceber que não resolveriam sozinhos, foi até a mesa dos dois garotos para ajudá-los no problema. (Anotações do caderno de campo)*

Exemplo 6

Numa atividade sobre pontos cardeais, tinha um desenho de um menino com os braços abertos, a ponta da mão direita apontando para o sol e uma cruz riscada sob os pés do menino. A professora explicou como saber estes pontos a partir do sol. Depois, pediu para os alunos preencherem com a letra, falando qual

ponto era qual em cada ponta da cruz. Os alunos não entenderam. A aluna que estava sentada na minha frente soltou um “Hum?”, mas ninguém perguntou nada para Maria. A professora andou pelas carteiras e viu que uma aluna da sala não tinha preenchido o que ela estava querendo. Explicou, então, “Gente, no pé do boneco tem uma cruz”. Fez um desenho parecido no quadro e mostrou como fariam a atividade. (Anotações do caderno de campo)

A professora sempre respondia às perguntas dos alunos de forma que ele a pudesse entender concretamente e buscava ampliá-la. Como nas duas situações abaixo.

Exemplo 1:

Maria viu que os alunos estavam com dificuldade num problema. Explicou:
– Em um minuto, ele dá duas risadas. Precisamos fazer em cinco. Vamos contar na mão e foi falando junto com os alunos. Certo, temos dois jeitos de armar essa conta, como fazer?
– $2+2+2+2+2$ e ...
- Isso, e quantas vezes a gente repetiu o dois?
- 5?
- Isso. Agora arma a conta e vê se as duas ficam iguais. (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 2

- Professora, existe trilhão?
- Existe trilhão? Existe! Faz aqui na lousa. Coloca mil. Isso. Agora faz um milhão. Agora faz um bilhão. Isso. Agora depois da turma dos bilhões, vem a turma dos trilhões. Você vai me dar um trilhão de reais?
- Não. estou escrevendo o diário do Mine Craft 2. Tem um trilhão de inscritos.
- Quantas pessoas tem na terra?
- 29 trilhões?
- Anota no seu caderno. Faz uma pesquisa sobre quantas pessoas tem na terra. Eu não sei se tem um trilhão, deve ter até extraterrestres inscritos aí. (Anotações do caderno de campo)

Em alguns momentos de atividades coletivas, a professora, tentando fomentar a atividade em grupo, não respondia à questão do aluno e pedia para ele comentar com o colega.

Exemplo 1:

Num momento de ateliê o aluno chegou perto da professora, que estava corrigindo o texto de outro.

- Professora, eu não estou entendendo isso daqui, oh.
- Conversa com seu amigo. (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 2:

- Os alunos estavam sentados em dupla para revisarem o texto um do outro.*
- Professora, a Bruna esqueceu do r em uma palavra.
 - Nossa, conversa com a sua dupla, então. (Anotações do caderno de campo)

Exemplo 3:

Júlio foi até a professora perguntar como se escrevia oficina. “Você está num grupo com quatro amigos, pergunta pra eles, quem sabe não te ajudam?” Maria disse ser impressionante que os alunos sempre perguntam para ela as dúvidas, ao invés dos amigos, mesmo estando em grupos. Falou isso enquanto os alunos faziam uma atividade e após alguns virem tirar dúvidas ela falou pra toda a turma: “Pessoal, ficar em grupo é conversar com o colega, pedir ajuda!” (Anotações do caderno de campo)

A Rotina diária

A professora escrevia as atividades que iriam acontecer no dia no quadro, marcando o horário de aulas com outro professor e do intervalo. Ela costumava fazer o ateliê duas ou três vezes na semana.

Na Turma dos Intelectuais, as atividades realizadas foram três aulas de Matemática, leitura de um livro como atividade de História, atividade de leitura em dois dias, quatro dias com ateliês, nos quais as atividades eram relacionadas com a produção de texto, leitura e Matemática, aula de História em um dia, correção de uma atividade de Geografia, uma roda de leitura dos textos produzidos pelos alunos e início de matéria nova em Ciências.

Na Turma da Atena, cinco dias foram dedicados a atividades de leitura, atividade sobre um texto relacionado a Ciências, uma aula de Geografia, dois dias com ateliês, cujas atividades abarcavam a leitura, produção e interpretação de texto e atividades de Matemática, atividade de revisão de texto, exercício sobre pontuação, duas rodas de leitura dos textos produzidos por eles e assistiram um filme coletivamente.

Criação e história da escola

A escola surgiu em 1980, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2015, inclusa como a primeira de uma série de conquistas da comunidade daquele bairro. Além da escola, outras conquistas foram a água encanada em 1982, o centro infantil em 1992, o asfalto em 1997, a escola instalada em um novo prédio, maior, podendo atender a mais crianças e aumentar os turnos, em 2007.

Além dessas conquistas, o PPP ainda menciona, como histórico, o aumento da população do bairro e a construção de um bairro cuja população saiu de seu espaço de origem após um temporal.

Outra característica apresentada, ainda, foi a rotatividade da gestão e dos professores. A diretora iniciou seu trabalho ali em 2015 e o quadro de professores conta com oitenta e cinco por cento de pessoas que trabalham na escola a menos de quatro anos.

A estrutura hoje

No quarteirão em que a escola está instalada, há uma creche também municipal e um posto de saúde. Em frente a ela, funciona uma pequena cantina, que vende salgados, bolos, café, sucos, balas e chocolates, cartas de coleção infantis e materiais escolares, como canetas, lápis grafites e borrachas.

O contorno da escola é feito com grades de arame e concreto e há dois portões de entrada, onde dois vigias ficam sentados em cada um deles, controlando as entradas e saídas de pessoas. A estrutura deste estabelecimento de ensino é formada por três prédios compridos dispostos paralelamente, feitos de alvenaria. Ao entrar pelo portão principal, o primeiro prédio contém a coordenação, secretaria, direção e sala dos professores em um pequeno espaço, uma sala de informática, um pequeno corredor com bebedouro e duas salas de aula.

O prédio à esquerda deste contém salas de aulas e, entre eles, há dois bancos de alvenaria, pintados em cores vivas (amarelo, azul, vermelho, verde) em frente a cada sala de aula. O prédio à direita é formado pelo refeitório, um pequeno pátio coberto, banheiros e biblioteca.

Na estrutura da escola, existem ainda duas arquibancadas feitas de alvenaria, pintadas de azul e cobertas com toldo. Em frente a elas, estão alocadas duas quadras (uma coberta e outra, não) e um pequeno espaço com chão de areia e um brinquedo para crianças.

A biblioteca foi reorganizada há pouco tempo, segundo a professora do quinto ano. Com a chegada de uma professora que mudou de função, um depósito se transformou neste espaço, que possui uma variedade de livros de diferentes estilos e jogos educacionais.

A sala de informática foi reformada e reaberta nos últimos dias da pesquisa na escola. Possui trinta e cinco computadores e rede de internet banda larga. A sala é gerenciada por pessoas que trabalham em um projeto do Governo Federal que funciona na escola.

As salas de aula possuem mais cadeiras e carteiras do que o número de alunos na turma. Estes, ao chegarem à escola, escolhem o modelo daquela que querem utilizar, pois há umas mesas e cadeiras mais altas do que outras, trocando-as de lugar. Há ainda um armário de alvenaria com porta e cadeado, no qual ficam os materiais a serem utilizados pelo professor.

Nas paredes, estão colados cartazes falando sobre assuntos aprendidos pelos alunos, como uma cartolina com o desenho de uma pessoa, a indicação das partes do corpo e seus nomes em inglês ou outro indicando o que era adição, subtração, multiplicação e divisão. Em cima do quadro quadriculado que é escrito a giz, está colado o alfabeto com um desenho de uma palavra que começa com cada letra embaixo dela. Não há, porém, trabalhos ou produções artísticas feitas pelos alunos na sala de aula ou outra parte da escola. O ambiente parece ser mais impessoal.

Nota-se uma preocupação com a segurança. As janelas das salas de aula são gradeadas, assim como a porta de entrada e esta última possui um fecho que se abre por dentro ou com a chave, que fica

na posse do professor. Durante os intervalos, as portas das salas permanecem trancadas.

A vegetação na escola é escassa, há um pequeno jardim em frente à sala da gestão e outro no prédio principal das salas de aula. No meu primeiro dia de observação ali, a prefeitura havia enviado profissionais para a manutenção deste jardim. Eles o faziam com materiais elétricos, o que atrapalhou as aulas.

Apesar de muitas vezes a estrutura dos prédios me transmitirem a sensação de cuidado com a segurança, tanto nas entradas e saídas quanto nas grades nas janelas e fechos nas portas das salas de aula e o espaço todo construído em concreto, havia também um cuidado com a pintura e com as cores, que traziam maior leveza para o ambiente. A escola me pareceu bem cuidada, organizada de forma que atenda à quantidade de alunos e turnos com que trabalha e dispondo de muitos recursos materiais, o que me surpreendeu, pois imagino que a verba para a manutenção de uma escola pública, mesmo a municipal, não seja muito alta.

As atividades e organização da escola

A EMEF estudada funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, atendendo alunos ao longo de todo o Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). No turno da manhã estudam os alunos do primeiro ao quinto anos, o horário da tarde atende crianças dos sextos aos nonos anos e à noite, jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental.

A escola abre às 6:50, quando oferece café da manhã aos alunos, e fecha às 22:45, ao final das aulas do EJA. Atende setecentos e oitenta e dois alunos em vinte e oito turmas e a média é de vinte e seis alunos por turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de o limite por turma ser de trinta e cinco alunos.

Além das aulas regulares, a escola participa do Programa Mais Educação do Governo Federal, pelo qual são oferecidas oficinas no contraturno, sugeridas, através de projeto, pelo oficinairo. São feitos contratos de pessoas, também, para auxiliarem os professores na sala de aula ou na organização de espaços na escola, como o laboratório de informática neste estabelecimento de ensino.

Outro projeto desenvolvido na escola é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PIBID é um projeto proposto por professores uma Instituição de Ensino Superior no qual o proponente coordena junto a um professor de escola pública na orientação e supervisão de atividades aplicadas por estudantes de pedagogia e licenciaturas nos estabelecimentos de ensino públicos.

O projeto desenvolvido nesta escola tem como objetivo propiciar a integração psíquica dos alunos e o bem-estar emocional dos mesmos, construindo um horário semanal para os alunos brincarem dentro da sala de aula (AYOUB, PRADO, 2014). As atividades que observei começavam com a estagiária contando uma história para os alunos, sentados em uma colcha colocada no chão e conversando um pouco com eles sobre o texto.

Depois disso, os alunos faziam alguma produção escrita que era entregue para ela e, então, buscavam um baú com brinquedos dos mais diversos (fortes apaches, maquiagens, carrinhos, espadas, bonecas, entre outros), com os quais passavam uma hora brincando com os colegas de sala.

Os projetos desenvolvidos pelo programa Mais Educação do governo federal foram encerrados em 2016 na escola e o número de estagiários do Pibid diminuiu ambos por cortes de verbas para os programas. Os professores que aceitam as atividades elaboradas pelo PIBID em sua sala de aula começaram a aplicar o projeto também por falta de estagiários para realizarem os trabalhos.

No horário do lanche, os alunos se organizam em duas filas separadas por gênero para lavarem as mãos e irem para o refeitório. Ali, a comida fica disposta na mesa e os próprios alunos se servem. Há

sempre alguma carne, salada, fruta, arroz e feijão. Eles se distribuem pelos bancos de madeira dispostos ao lado de duas longas mesas sem nenhum controle sobre o lugar em que a criança deve sentar.

No horário da saída, os professores pedem que cada fileira de carteira de alunos na sala saiam separadamente. Alguns pais esperam os filhos do lado de fora do portão da escola. Assim como na entrada, algumas crianças vão embora com amigos ou sozinhos a pé. Alguns pegam ônibus e poucos vão embora de carro.

As aulas têm duração de cinquenta minutos e, para não haver tumulto, segundo a professora, o horário das aulas foi organizado de forma que o período de recreio dos alunos menores do turno não coincidissem com o dos maiores.

Os alunos tem as aulas em disciplinas separadas, ou seja, ao organizar o horário, os alunos tem um horário para cada uma delas, ainda que a professora seja a mesma, e não um assunto a ser estudado. As atividades sob responsabilidade da professora referência são Português, História, Ciências, Matemática, Informática e um horário na Biblioteca. Outros professores lecionam Educação Física, Artes e Inglês.

Na biblioteca, os alunos procuram os livros que querem ler durante a semana e devolvem o anterior. O tempo restante é destinado para começar a leitura em mesas compridas e cadeiras, dispostas neste espaço.

As atividades na sala de informática são organizadas pelo professor da turma de acordo com o seu perfil e conhecimento. A professora desta turma disse utilizar o horário e tempo para mostrar sites interessantes e aprender assuntos relacionados com algo que estejam estudando. A aula que eu observei foi destinada a explorar o mapa-mundi interativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Uma parte da aula foi destinada a entrar no site e fazer uma pesquisa coletivamente e outra para descobertas sobre as cidades que os alunos, organizados em dupla, se interessassem.

As aulas de Educação Física priorizavam o estudo dos esportes. Com a proximidade das Olimpíadas, o professor decidiu estudar e fazê-los vivenciar cada uma das disputas que acontecerão no evento em ordem alfabética. Observei algumas aulas de atletismo, nas quais o professor procurava fazê-los vivenciar, mesmo que de uma forma diferente por falta de materiais apropriados, duas ou três modalidades deste esporte por aula.

O professor exigia que, em suas aulas, os alunos usassem roupas leves e tênis. Muitos alunos, em geral meninas, fingiam ter esquecido a roupa em casa para não participar das atividades, o que não era repreendido por ele. Outros, ainda, dos dois gêneros, simplesmente não participavam e quando perguntados sobre o porquê, faziam uma expressão de vergonha e diziam não serem “bons” ou não saberem. O professor continuava sua aula sem exigir ou tentar convencer o aluno a participar dela.

Durante as aulas de inglês, a professora escrevia pequenas atividades no quadro, lia textos junto aos alunos, sempre traduzindo palavra por palavra aquilo que estava escrito. Nos dias de observação para a pesquisa, os alunos não escreveram nesta língua.

Não havia na escola professor de Artes para esta turma, nem professor substituto porque a professora que passou no concurso já tinha ocupado a vaga, mas não tinha tomado posse até o final da pesquisa. Por isso, estas aulas transformaram-se em construção de um cartão de dia dos pais sugerido pela professora da turma, sem a abertura para ouvir possíveis ideias de aula sobre outras possibilidades de presentes construídos pelos alunos, aula expositiva sobre sólidos geométricos e construção dos mesmos e pintura de um desenho. Cada aula observada foi lecionada por uma pessoa diferente. Em 2016, o professor de Artes estava dando aula e, desta vez, faltava professor de Inglês.

Havia ainda uma outra maneira de organizar as turmas que funcionava como um projeto dos professores dos quartos e quintos anos da escola. Eles redividiam as suas turmas em três horários e dois dias na semana para trabalhar questões de leitura com os alunos a partir de seu níveis de compreensão. Eram quatro grupos que iam de alfabetização a uma leitura que exigia mais habilidades nesta tarefa

como “A volta ao mundo em 80 dias”. Este projeto em 2016 também não estava funcionando porque alguns professores optaram por não aderir a ele.

O material pedagógico

Nesta escola, os materiais são fornecidos pela prefeitura, desde os uniformes e tênis a lápis grafite, conjunto de lápis de cor, régua, tesoura, cola e cadernos. Os alunos ainda recebem os livros didáticos, que devem ser devolvidos para a escola reutilizá-lo no ano seguinte. Não há escolha ou gosto pelos materiais utilizados pelas crianças, eles são vistos como objetos destinados ao bom aprendizado de uma massa de crianças

O espaço de convivência

No momento de entrada das crianças, os pais que as acompanham, em geral, ficam no portão da escola vendo os filhos entrarem. São poucos os que entram na escola. Estes ficam de pé próximos à arquibancada, enquanto as crianças entram no pátio. Ali, há um espaço para cada turma que se organiza em duas filas, uma de meninos e outra de meninas, para em seguida serem levados pelo professor até a sala de aula. Notei pouca interação entre os pais neste momento. Na saída dos alunos, o adulto o espera para fora do portão da escola.

Durante a pesquisa, foram poucas as situações em que os professores ou algum profissional da coordenação solicitava o contato com os pais dos alunos. Isto ocorreu quando pediram para que eles assinassem o termo de aceite da participação dos alunos em oficinas do Mais Educação e o incentivo da professora quanto à participação do aluno em um concurso de redação com o tema “Família na

Escola”, organizado pela prefeitura, quando ela mencionou alguns alunos cujos pais participavam do conselho escolar.

A professora, nesta mesma atividade, falou que uma maneira do pai participar seria fazer perguntas ao filho sobre o seu dia na escola. Em seguida, perguntou quais pais faziam isso e quatro alunos levantaram o braço

4. CAPÍTULO III: O que as observações sugerem

Neste capítulo, organizei as situações observadas por mim em sala de aula, junto à análise que fiz das tabelas preenchidas durante a pesquisa, procurando tornar visível a dinâmica das solicitações de atenção na sala de aula a partir das crianças e das situações anotadas, por mim, no caderno de campo . Para isso, dividi o texto em quatro itens, procurando identificar como ocorre em cada sala de aula: i) a quantidade de vezes, quais os alunos e qual movimento faziam para solicitar a participação nas aulas, ii) a dinâmica das perguntas e respostas, iii) a ajuda fornecida pelos colegas e iv) a solicitação de ajuda, por parte dos alunos, aos professores.

No primeiro item, mostrei que, na escola pública, algumas crianças não buscaram a atenção da professora para solucionar uma dificuldade sua nos estudos e, até mesmo, em alguns casos, não comunicaram problemas que os impedia de participar das atividades da sala de aula, deixando-se prejudicar. Ao contrário, na escola particular, todos os alunos mostraram-se engajados na aquisição de atenção individualizada pela professora, principalmente.

No segundo, descrevi as maneiras como as perguntas eram feitas pelos alunos. Na escola pública, elas eram mais diretas, o conhecimento buscado com ela era mais pontual e, ao receberem a resposta, os alunos a aceitavam prontamente, sem nenhum questionamento. Já os alunos dos grupos médios, mostraram-se empenhados, por meio de perguntas aos professores e colegas, em compreender, em detalhes, questionamentos que apareciam nas atividades, assim como precisavam checar se o que pensavam sobre os assuntos abordados em sala de aula estavam corretos, demandando explicações mais longas e complexas por parte dos adultos e colegas.

No terceiro, apresentei a maneira como a explicação para o colega acontecia, levando em conta que tratava-se de um comportamento valorizado e incentivado nos dois ambientes. Na escola pública,

ao serem solicitados por um colega para ajudá-lo em alguma questão que aparecia numa atividade que estavam realizando, os alunos a respondiam por ele, sem mostrar o caminho que percorreram para chegar nela ou criticando-o por erros. Por outro lado, na escola privada, os alunos tentavam imitar as atitudes dos professores, colocando-se no lugar dele, demonstrando entender bem a pergunta a ponto de explicá-la em detalhes para os colegas.

No último item, apresento situações em que os alunos dos grupos médios impunham seu desejo de atenção, agindo de forma a garantir que eles recebessem um cuidado individualizado.

(a) Quem solicitava a participação durante as aulas

Partindo das tabelas e anotações do caderno de campo, percebi que de fato, alunos dos grupos populares estão menos engajados no sentido de solucionar suas dificuldades a partir do pedido de ajuda ao professor. Esta comparação pode ser interessante no caso de alunos com necessidades especiais ou com muita dificuldade, pois, mesmo estes alunos na classe média colocavam-se ativamente no contato com a professora na solução de suas dificuldades e aprimoramento de habilidades.

O papel do professor é importante nesta interação, podendo aumentar ou diminuir o número de solicitações de atenção. Contudo, no caso desta pesquisa, é possível perceber a ação das crianças em cada contexto.

Análise dos números e tipos de solicitações de participação a partir das tabelas

Analisando as tabelas preenchidas, percebi que há diferenças na maneira como os alunos interagem com suas professoras. Na escola pública, na primeira parte da pesquisa (Turma dos Intelectuais), o número de crianças que procurava a atenção da professora para fins de aula (comentário

sobre algum assunto que a professora estivesse tratando, participação em sala de aula e pedido de ajuda) num mesmo dia era pequeno, quase sempre, inferior à metade da turma, numa média de 44,41% ao longo de toda a pesquisa, sendo que três alunos não requisitaram a professora em nenhum dia deste período. Na segunda parte, na Turma da Atena, a média foi para 31,25% e oito alunos não requisitaram a professora em nenhum momento.

Ao contrário, na escola particular, o número de crianças que buscava a interação com a professora era alto, quase sempre acima de dois terços da turma, numa média de 62% na Turma dos Piratas e 74,4% na turma da Tecnologia. Em um dia da pesquisa, todos os alunos solicitaram alguma atenção durante as aulas. Na segunda parte das atividades, na Turma das Artes, embora os valores tenham sido inferiores às demais turmas, eles permaneceram acima do valor comparado com a escola pública, num total de 45,83%, sendo que quatro alunos não se manifestaram ao longo do período estudado.

Durante um dia de observação na escola pública, o número de solicitações costumava ser baixo, se comparado com um dia na escola particular. Na primeira, esse valor costumava ser por volta de trinta requerimentos de atenção, apesar de dois dias excepcionais, um com oitenta e quatro solicitações e outro com noventa. No primeiro dia, durante a aula da reorganização, a professora mostrou algumas fotos da Índia, assunto discutido na parte do livro que estavam lendo, o que gerou uma conversa sobre este país e seus costumes e, ainda, a professora pediu para que, em grupos, os alunos produzissem duas perguntas sobre o capítulo, que em seguida foram respondidas coletivamente. A participação e comentários nesta atividade foram altos. No segundo, a professora iniciou atividades sobre o universo e o sistema solar em Ciências com leitura de materiais e discussão do assunto em duas aulas. A maior parte dos alunos pediu para ler e fez comentários sobre o que já sabiam sobre o assunto.

Na escola particular, o número de solicitações costumava ser alto (quarenta e oito para a turma da manhã e sessenta e nove para a da tarde), embora tenha diminuído um pouco à medida que a Festa

da Primavera se aproximou, chegando a dezenove na primeira turma e vinte e uma na segunda nas vésperas da Festa, nestes momentos, as atividades realizadas em sala de aula são voltadas para a produção de material com cunho mais artístico, mais relacionadas com a expressão do aluno, como a produção de desenhos, construção de uma flor, de um boneco, o que gera menos necessidade de ajuda por parte dele.

Isolando apenas os pedidos de ajuda, há uma diferença grande entre as interações nas duas escolas. Nas turmas de grupos médios, os pedidos de ajuda são a principal forma de participação em classe, enquanto nas turmas de grupos populares, este requerimento não acontece muito. No total, durante os seis dias em que observei a classe, preenchendo a planilha, os alunos da escola pública fizeram 328 solicitações, sendo 76 pedidos de ajuda, na segunda parte da pesquisa, em quatro dias, foram 54 solicitações e 27 pedido de ajuda. Por outro lado, na escola particular, os alunos do quinto ano da manhã fizeram 206 solicitações, sendo 178 pedidos de ajuda e os da tarde, 242 e 196 pedidos de ajuda. Nas atividades observadas em 2016, foram 118 solicitações e 100 pedidos de ajuda. As participações e comentários praticamente não aconteciam nestas turmas porque as correções coletivas e aulas para todo o grupo praticamente não aconteciam (presenciei apenas uma aula expositiva em cada turma durante toda a pesquisa e nenhuma correção). Os alunos, todos os dias, trabalhavam nos ateliês e metas.

Observando as interações em sala de aula, notei que as participações ou comentários geravam respostas pontuais dos professores. As participações geravam a atividades em si, uma experiência de leitura ou a resposta de uma atividade com a correção do professor. Já os pedidos de ajuda, geravam uma interação mais longa, uma dúvida a ser respondida, que gerava o comentário sobre o assunto.

A partir das planilhas, percebi ainda, que diferença na maneira como os alunos abordavam as professoras. Enquanto na escola pública, os alunos, em geral falavam do próprio lugar, na particular,

levantavam-se e falavam com a professora, sendo este último mais assertivo na aquisição de atenção por parte do adulto.

Buscando deixar claro essas observações que fiz a partir das planilhas preenchidas ao longo da pesquisa, construí a tabela abaixo com estas informações de forma que fique mais fácil visualizá-las.

Solicitações de atenção a partir das planilhas por turma

	Total de solicitações	Total de pedidos de ajuda	Média dos alunos que fizeram alguma solicitação	Média dos alunos que pediram ajuda	Ação corporal mais usada
Turma dos Intelectuais (escola pública)	328	76	10,66 (44,41%)	5,66 (23,58%)	Fala do lugar
Turma da Atena (escola pública)	54	27	7,5 (31,25%)	3,75 (15,62%)	Fala do lugar
Turma dos Piratas (escola privada- manhã)	206	178	15 (62,5%)	14,16 (59%)	Levanta e fala com o/a professor/a
Turma da Tecnologia (escola privada- tarde)	242	196	11,16 (74,4%)	10,33 (68,86%)	Levanta e fala com o/a professor/a
Turma das Artes (escola privada)	118	100	11 (45,83%)	9,5 (39,58%)	Levanta e fala com o/a professor/a

O papel do professor na diferença de participação

A maneira como os professores conduziam as atividades e a organização da sala de aula limitava ou ampliava a participação dos alunos. Na escola privada, a professora da turma, como dito no

primeiro capítulo, era diferente das demais por não corrigir trabalhos coletivamente, exigir cópias de textos todos os dias, solicitar que sentassem-se voltados para o quadro negro na maioria dos dias. Os professores das disciplinas extras eram mais abertos, sempre solicitavam e aceitavam a contribuição dos alunos nas aulas. Com a primeira professora, os alunos faziam menos solicitações do que com os demais, ao avaliar o mesmo período de tempo e, em alguns momentos, as crianças pareciam com medo de procurar a primeira em casos de dúvida, pedindo ajuda para colegas e outros adultos, como eu e a auxiliar da turma.

O mesmo ocorreu na escola pública. Neste caso a professora da turma era mais aberta e estava sempre solicitando que os alunos participassem das aulas e encorajando-os a isso com frases como “você está com cara de que sabe a resposta”. Os professores das outras disciplinas pouco pediam a participação dos alunos e, muitas vezes, não os deixava falar quando esses levantavam a mão, sinalizando o código de pedido de atenção. Os alunos, então, participavam muito mais das aulas que a professora da turma ministrava do que nas demais.

Contudo, mesmo considerando a relação com Rita, que diminuía a quantidade de solicitações dos alunos durante as aulas da escola privada e a relação estabelecida pela Maria que possibilitava maior número de requerimento por parte dos alunos, como visto na análise das tabelas, mais alunos por turma requisitam atenção do professor e o número de pedidos de ajuda, solicitação que garante mais tempo de atenção individualizada é muito maior na escola privada.

A Diferença nas maneiras de agir de alunos com muita dificuldade nas duas escolas

A maneira como os alunos com necessidades especiais ou com dificuldades no aprendizado colocavam-se em sala de aula era completamente diferente. Por um lado, na escola pública, alguns alunos pareciam ter medo de se expor, não participando de uma atividade de leitura em voz alta ou não

falando uma resposta que sabiam, mesmo quando a professora os encorajava. Além de, mesmo sendo prejudicados, alguns não expressarem suas necessidades. Já na escola particular até mesmo os alunos com necessidades especiais expunham suas dificuldades, no intuito de saná-la e buscavam participar das aulas, ainda que naquele contexto, estes fossem os alunos que menos faziam alguma solicitação.

Para exemplificar, separei casos de alunos das duas escolas que podem demonstrar isso. Na escola pública, situações com Júlia e Davi, são exemplos de como nem mesmo em momentos que eram prejudicados, os alunos solicitavam ajuda.

Júlia era uma aluna que estava em alfabetização por sequela de uma meningite infantil. Foi um custo, segundo a professora, ela memorizar as letras do alfabeto e estava começando a formar palavras no momento da pesquisa. Sentou-se ao meu lado no segundo dia de observação e, aos poucos foi se fixando, pedia para eu sentar ao seu lado e em raros momentos falava sua dificuldade ou o que achava de alguma situação. Na maioria do tempo ficava calada e pouco respondia às minhas perguntas.

Conversando com Júlia, a aluna disse que não se sentia bem: se sentia tonta, sua mão estava gelada e não tinha comido nada desde que acordou até aquela hora (10:20). Era aula de Educação Física e estava sentada ao meu lado porque não trouxe o uniforme. Falei para ela falar com o professor para comer alguma coisa ou poderia passar muito mal e ela me respondeu que ele não a deixaria sair e continuou sentada até o fim da aula. (Anotações do caderno de campo)

Em outros momentos, as atitudes da aluna são parecidas. Sempre dando o próprio “jeito” e ficando sem a atividade proposta ou se prejudicando por achar que seria errado ou que não daria certo, como a situação a seguir:

Aula de Geometria com uma professora substituta. A professora pediu para alguns alunos distribuírem os livros que utilizariam na aula para os colegas. Eles não entregaram para alguns colegas, entre eles, Júlia. Depois de alguns minutos, a menina vira para trás e me fala: “Eu acho que não vou fazer” “Por que?” “Não tem livro pra mim!”. Havia uma porção de livros empilhados sobre uma carteira. Júlia não pegou um livro e não acompanhou a aula. Passados alguns minutos, me comunicou: “Vou pegar um joguinho ali no armário”. (Anotações do caderno de campo)

Era difícil, também, Júlia pedir auxílio para alguma situação de dúvida ou dificuldade como, por exemplo, numa aula de geometria/artes com uma professora substituta, na qual os alunos estavam construindo um paralelepípedo de papel. A atividade consistia em colorir o desenho, recortar a figura e colar algumas partes. A aluna me falou que não sabia como fazer o sólido, mas não foi até a professora perguntar. Depois de algum tempo, vendo que ela não estava fazendo a atividade, a professora pediu para outra aluna ajudá-la.

Davi também é um aluno tímido, que não fala com ninguém na turma e quase não conversa com a professora da turma. Suas ações me dão a impressão de que está sempre parado, impedido de tomar atitudes ou se sentindo errado de falar quando tinha algum problema.

Davi estava parado na frente de Maria, pois ela estava sentada junto a um aluno, bloqueando a passagem. Livia chegou depois de um tempo e logo falou que ela e Davi queriam passar. “Você quer passar, Davi? Você tem que falar: professora, quero passar. Me dá licença” (Anotações do caderno de campo)

Em outro momento, mesmo prejudicando-se, o aluno não tomou a iniciativa e relatou seu problema para a professora:

Davi não recebeu o livro que os alunos distribuíram e estavam lendo coletivamente na sala de aula. Maria viu e perguntou se ele estava sem o livro, que confirmou com a cabeça. Ela então o incentivou novamente: “Davi, você tem que falar: professora, estou sem livro! Vem buscar o seu, vai?” (Anotações do caderno de campo)

Por outro lado, na escola de classe média, coloco o exemplo de Bruno, Manuel e José, três alunos especiais que participavam ativamente das atividades. Bruno era um aluno que sofreu uma paralisia cerebral quando criança. Era cadeirante, tinha muita dificuldade motora e estava em alfabetização. Apesar das dificuldades, estava sempre participando e exigindo-a em todas as atividades. Sempre escrevia textos com a professora e pedia para algum colega lê-los na roda de leitura, em uma aula expositiva sobre números inteiros, quis fazer a conta que estava no quadro como exemplo em voz

alta, mesmo não compreendendo o conteúdo e dando a resposta errada, deitando para descansar (o que não era incomum na rotina deste aluno), Bruno pedia para acordá-lo para o Jornal de Parede, momento em que mais participava das atividades, em aulas de Educação Física, fazia questão de incluir-se, mesmo em jogos como Queimada. Comparo o caso de Bruno com o de Júlia, pois este aluno também sofreu uma lesão cerebral e não era alfabetizado, como a aluna.

Já Manoel era um aluno que se intimidava, pouco pedia ajuda, mantendo muitas dúvidas para si ou muitas vezes não entendendo a explicação de alguma matéria nova. Estudou até o último ano numa escola estadual e possuía a Síndrome de Crouton. Mesmo sendo o aluno menos participativo da turma, o aluno não ficava calado, como alguns alunos da escola pública estudada, quando ia ser muito desfavorecido. Nas aulas de inglês, sempre pedia para a escolher uma música e a professora passava para os outros alunos. Quando não era atendido, brigava com ela.

Manoel ficou assistindo desesperado a professora apagar o quadro, pois ainda não havia terminado de copiar a lição. De repente a chamou: “Professora, eu não terminei!” (Anotação do caderno de campo)

Manoel estava fazendo o rascunho para o trabalho dos Deuses Africanos (estavam produzindo os Deuses e cada aluno deveria fazer um). Foi até Rita e perguntou se sua paleta de cores estava boa: ouro – amarelo, madeira – marrom, água – água, (...) (Anotação do caderno de campo)

O terceiro aluno, José, tinha um deficit de atenção e aprendizagem, mas participava de todas as atividades normalmente, apesar de certa dificuldade nas disciplinas, que estava sanando em aulas particulares. Numa aula sobre números inteiros quis falar todos os exemplos, mostrando que tinha entendido tudo o que a professora explicou.

As perguntas e respostas

As perguntas e respostas eram muito diferentes nas duas turmas. Na turma dos grupos populares, as perguntas eram mais curtas e as dúvidas mais direta, como por exemplo, muitos perguntavam a

ortografia de uma palavra, como oficina e *Lamborghini* e a localização de uma cidade conhecida no mapa. Algumas perguntas tinham como resposta, sim ou não, como “Professora, ainda é possível dar a volta no mundo em 80 dias?”, que permite à professora completar a resposta ou não, e poucas estavam relacionadas com os porquês ou informações maiores, como: “Por que é Porto Seguro?”, “Por que é Mar Vermelho”, “Por que é em Londres?” (referência ao local onde começa a história de um livro que estavam lendo). Além disso, os alunos pouco questionavam a resposta da professora, que era aceita de pronto.

Por outro lado, nas turmas de classe média, as dúvidas estavam relacionadas com as atividades, a dificuldade num exercício ou pergunta de alguma ficha a ser respondida. A resposta era vista como uma necessidade e eles a buscavam com muito empenho. Além disso, sempre pareciam querer ter certeza da resposta, sendo o professor a autoridade máxima para isso e com a possibilidade de questioná-lo até a solução do problema. Algumas situações exemplificam isso:

Beatriz me perguntou se existia “que” com acento. Contou que a dúvida apareceu em casa e o pai, francês, a aconselhou a procurar a professora. Respondi o que lembrava, mas disse que não estava completamente certa. Ela, então, falou que ia perguntar para Rita para ficar mais segura da resposta. (Anotação do caderno de campo)

Em outra, além das alunas quererem entender a pergunta a ser respondida e não aceitarem a primeira resposta dos colegas, colocavam a professora como autoridade para a explicação.

Quatro alunos (Bruna, Juliana, Daniela e João) estão sentados num grupo, com trabalhos diferentes. Bruna pediu ajuda para Juliana e Daniela para responder uma questão de um texto sobre história do Brasil e seu mapa:

- Eu não entendo essa pergunta.

- Juliana tentou ajudá-la, falando a resposta, mas ela fala:

- Mas eu não entendi a pergunta ainda.

João pede pra Bruna ler a pergunta pra ele. Ela lê e ele prontamente responde que é não. Ela reclama:

- Mas eu quero entender a pergunta e não a resposta.

Ela vai até a substituta da professora, mas Juliana diz que vai ajudá-la e consegue explicar de um jeito que ela disse entender a pergunta. Daniela pede a mesma explicação para Juliana e, de repente, Bruna diz:

- Eu só não entendi o que é pra explicar aqui.

Juliana volta a tentar fazê-la entender a questão, mas ela não entende e pede ajuda para a substituta. (Anotação do caderno de campo)

Assim como no caso da situação anterior, mesmo sabendo os caminhos para chegar à resposta da dúvida que apareceu para o aluno e com os colegas para auxiliá-los, em muitos momentos, pareciam precisar certificar-se com a professora. Isso pode ser visto também num momento em que dois alunos não sabiam o que significava “difere”, palavra que apareceu no texto que estavam lendo. Pegaram o dicionário e encontraram diferir, mas não tinham certeza de que era a mesma palavra. Foram, então, até a professora para sentirem-se seguros.

Em outro momento, a aluna parecia precisar checar se seu raciocínio, no exercício que fez sozinha e já sabia a resposta, estava correto.

Daniela levou o CAC para Rita. “Queria que você me ajudasse aqui.” Rita explicou e a aluna continuou: “Então, não seria mais ou menos assim, oh (SIC)?” e explicou com as próprias palavras. Rita continuou a explicação a partir do que ela tinha falado. Ela mostrou os outros exemplos e Daniela comentava. Rita finalizou, então dizendo que ela já tinha entendido. (Anotação do caderno de campo)

Em outro, ainda, o aluno precisou refletir sobre o assunto estudado para construir o enunciado: “*Rita, onde entra o petróleo, nos setores primário e secundário?*” (Anotação do caderno de campo). Em outras situações, os alunos procuram entender os enunciados e porquês das questões dos professores, como nos dois exemplos abaixo:

Exemplo 1:

- Como assim, em linhas gerais (termo que apareceu no enunciado da lição de casa)?

- Obrigada, Aline! Você não precisa fazer com tantos detalhes. Não é um texto tão longo quanto as pesquisas, mas não tão pequeno com três parágrafos. (Anotação do caderno de campo)

Exemplo 2:

- Rita, na pergunta um você escreveu República com letra maiúscula e na dois em minúscula. Por quê? (Anotação do caderno de campo)

Não aceitando de antemão a resposta a uma pergunta feita a colegas ou professora ou como estão descritas as atividades, os alunos, além de compreenderem a questão de forma mais complexa, recebem por mais tempo uma atenção individualizada em função de seus conhecimentos.

A importância dada à figura do professor para responder às questões por parte de pessoas de grupos médios também foi percebido na pesquisa da Calarco (2011), que argumenta que, buscando ajuda com o docente, o aluno se assegura de que a resposta estará correta. Da mesma forma, a autora argumenta que a checagem das respostas eram um tipo de pedido de ajuda dos alunos provenientes da grupos médios em seu estudo e, fazendo isso, eles completavam a tarefa mais rápida e corretamente.

As ajudas dos colegas

Apesar de os alunos serem incentivados a ajudar o colega nas atividades em todas as turmas observadas e em nenhuma delas eu ter visto a professora ensinando como fazê-lo, a maneira como isso ocorria era diferente. Os alunos da escola dos grupos populares pareciam não saber fazê-lo: em alguns momentos, faziam a atividade pelo colega ou apontavam o que acreditavam ser um erro e não explicavam como resolvê-lo. No ambiente dos grupos médios, os alunos sempre tentavam explicar para o colega, como se nesse momento fossem o próprio professor. Fazendo isso, esses alunos reelaboram o conteúdo que aprenderam com suas palavras.

A exigência da ajuda dos colegas e professores

Além de pedirem ajuda e checarem suas respostas com maior frequência, os alunos de classe média estudados pareciam exigir que os colegas e professora solucionassem suas dúvidas e imediatamente. Coloco abaixo algumas situações em que se pode perceber isso.

Exemplo 1:

Uma aluna pediu ajuda para outra, que pediu para esperar um pouco. Ela então, em tom de reprovação disse: “Eu preciso de ajuda e você já acabou, pode me ajudar!” (Anotação do caderno de campo)

Exemplo 2

“Professora, eu estou com a mão levantada, você não vai me atender?” (Anotação do caderno de campo)

Exemplo 3:

“Teacher, depois é a Juliana e depois sou eu, tá?” Falou Daniela pra professora, que estava passando pelas carteiras para ajudar os alunos numa produção de texto. (Anotação do caderno de campo)

Exemplo 4:

Daniela, em tom de exigência, pede para Juliana ajudá-la numa parte, depois de esperar por ela há algum tempo: “Juliana, lembra que você prometeu me ajudar nessa parte aqui?” (Anotação do caderno de campo)

Exemplo 5:

Daniel ficou com a mão levantada por muito tempo, em sinal de pedido da palavra. Reclamou por não ter sido atendido e foi até Andrea comentar: “Existe a escravidão contemporânea, não é, professora?”. Ela não comentou muito e ele, então, foi até um colega para fazer o mesmo comentário. (Anotação do caderno de campo)

Nesta última situação, a exigência é que seja a professora a pessoa a resolver o problema da aluna, a autoridade máxima da turma. A auxiliar não teria esta função.

Apesar de Rita ter falado para procurarem a auxiliar em caso de dúvidas, pois estava fechando notas, Juliana foi até a professora fazer uma pergunta sobre o que estava estudando. (Anotação do caderno de campo)

A exigência da ajuda por parte dos alunos provenientes dos grupos médios também foi percebida no trabalho de Calarco (2011). A autora relacionou esta maneira de agir com o sentimento emergente de direito, identificado por Lareau (2007) a partir de um estudo feito sobre a criação das crianças em famílias de classe média e popular. Esta autora argumenta que as famílias de classe média ensinam a criança a intervirem em seu próprio interesse em instituições como a escola e hospitais, o que faz com que ajam no sentido de encorajar os adultos a acomodarem os processos institucionais a suas preferências e necessidades. Dessa forma, então, os alunos agem de forma a garantirem a atenção do professor e colegas voltada para a sua dificuldade.

5. OBSERVAÇÕES FINAIS

Apesar de uma área da sociologia compreender as crianças como agentes sociais (QUINTEIRO, 2002; MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2005), pouco é conhecida e estudada a contribuição que elas dão para a reprodução das desigualdades educacionais. Alguns estudos (CALARCO, 2011; STREIB, 2011; CÂMARA e ALMEIDA, 2012; NELSON e SCHULTZ 2007) procuraram explicações para a desigualdade escolar na agência dos alunos, ainda crianças, em sua relação, no contexto escolar, com os professores e colegas. Esses trabalhos indicam que, mesmo ainda pequenas, as crianças mobilizam, nas interações em sala de aula, uma maneira de agir apreendida no seio da família e, portanto, associada ao seu contexto de classe. Esses estudos mostram, em particular, que crianças de grupos médios agem de forma a garantir mais atenção individualizada de professores e outras vantagens no contexto escolar, como um maior tempo de exposição aos conteúdos.

Da mesma forma, em minha pesquisa, procurei identificar se e de que forma crianças, em contextos de classe social distintos, agiam em sala de aula e discutir as diferenças em termos de suas consequências para a desigualdade escolar. Estudei, então, as interações com as professoras estabelecidas por alunos de duas escolas, uma privada e uma pública. Mais especificamente, estudei as solicitações de atenção dos mesmos, os pedidos de ajuda, participação e comentários em sala de aula em todas as aulas por um período determinado em seis turmas.

Na literatura sobre pedidos de ajuda, os instrumentais são identificados como uma possibilidade de estudar a habilidade da criança em função de seu conhecimento na interação com o professor no contexto educacional (GALL, 1981; GALL, 1985; SERAFIM, 2010; NEWMAN, 2000) e são vistos como uma habilidade desenvolvida ao longo dos anos (NEWMAN, 2000). Aqueles que a possuem tornam-se alunos autoregulados, considerados mais envolvidos e mais focados no objetivo do

aprendizado(GALL, 1981; GALL, 1985; NEWMAN, 2000; NEWMAN, 2002; SERAFIM, BUROCHOVITCH, 2010).

Entre os tipos de participação dos alunos, os pedidos de ajuda são particularmente valorizados. Ambas as professoras principais estudadas disseram valorizar o aluno que pede ajuda e que pergunta, seja porque espera que ele o faça quando estiver com alguma dificuldade, seja porque vê a sua função como fornecedora de respostas para as perguntas das crianças. Ambas parecem esperar que seus alunos virem crianças perguntadoras.

Todas as turmas estudadas tinham como base do trabalho pedagógico a Pedagogia Freinet. Esta pedagogia estimula o aluno a ocupar uma posição ativa na construção do próprio conhecimento e apoia esforços para que ele aja no sentido de responsabilizar-se pelo próprio conhecimento e pelo trabalho educacional. Um aluno valorizado pelas escolas que se apoiam na pedagogia Freinet é, portanto, aquele que consegue se responsabilizar pelo próprio processo educacional, que busca mais atenção individualizada para suas dificuldades.

Como resultado das observações realizadas, pude perceber que as crianças da escola particular agiam de forma a garantir mais atenção individualizada e por um tempo maior que os alunos da escola pública. Entre as solicitações de atenção (entre pedido de ajuda, participação e comentário), foram registradas mais frequentemente as demandas de explicação por parte da professora, o que levava a maior tempo de atenção individualizada. A maneira como as perguntas eram elaboradas demandava respostas mais complexas explicações. As respostas dos professores davam frequentemente origem a réplicas e tréplicas por parte dos alunos, também estendendo o tempo de contato com o conteúdo e o atendimento das dúvidas pessoais. Isso praticamente não acontecia no contexto da escola pública. Ali, na maior parte do tempo, os alunos se manifestavam para solicitar autorização para participar de uma atividade ou para fazer comentários a respeito de algum assunto que estava sendo discutido. As

perguntas, em sua maioria, não exigiam da professora uma resposta longa, ficando a critério dela aprofundar o assunto abordado. Por fim, as respostas eram aceitas prontamente.

Além disso, o número de alunos que fazia algum tipo de solicitação à professora variou bastante entre um grupo e o outro. Na escola pública, poucos alunos requeriam algum tipo de participação nas atividades. Em alguns casos, chegavam a se prejudicar por não dizer que estava com dificuldade em uma atividade. Por outro lado, na escola privada, a maior parte da turma solicitava algum tipo de atenção. Em algumas situações, identifiquei uma exigência de ajuda por meio de falas de alguns alunos com colegas, auxiliares e professora. Mesmo os alunos especiais em muitas situações também se empenhavam em solicitar algum tipo de participação.

Estas observações repetem o que verificou Calarco (2011), Streib (2011), Câmara e Almeida (2012) e Nelson e Schultz (2007) nos quais identificam que as crianças de classe média, no contexto estudado, pediam ajuda com mais frequência e mostravam-se mais assertivas nesta interação com os professores e, por isso, recebiam maior atenção deles.

Ao identificarmos que os pedidos de ajuda são valorizados na interação em sala de aula, tanto pela literatura, quanto pelas professoras e pelo próprio contexto educacional e que as ações dos alunos dos grupos médios são mais frequentes e mais assertivas neste tipo de interação, pode-se concluir que estes alunos acabam por obter algumas vantagens educacionais. Nesse sentido, pode-se conceituar a participação em classe como um tipo de capital cultural, como propõe Calarco (2011).

Observa-se, porém, que foram registradas diferenças importantes no modo de organização do trabalho em uma e noutra escola. Essas diferenças deviam-se a modos de organizar o conteúdo mas também aos estilos das professoras.

A professora principal dos alunos da escola particular não demandava muita participação dos alunos, não fazia muitas atividades coletivas para resolução ou correção de exercícios e não dava muitas aulas expositivas. Suas respostas aos alunos eram mais peremptórias e curtas, como que

encerrando o assunto. Observei que as crianças, em reação, não se animavam a insistir muito nas interações como costumavam fazer com as professoras das outras matérias. Ao mesmo tempo, em muitos momentos ela também indicava aos alunos que eles deviam responsabilizar-se por suas ações e deixava claro que estava ali apenas para ajudá-los em caso de dificuldade. Por outro lado, a professora principal da turma da escola pública mostrava-se mais receptiva à demanda dos alunos, buscava estimulá-los a se interessar pelos assuntos tratados em classe fazendo muitas perguntas e extrapolando o tema da aula para incluir assuntos próximos à experiência das crianças. Não vi, porém, muita referência da professora, em diálogo com os alunos, no sentido de responsabilizá-los pela produção do seu próprio conhecimento, a não ser nas atividades próprias da pedagogia Freinet, como na produção de um plano individual que acontecia a cada quinze dias em sala de aula. Como pude observar, os alunos interagiam mais com a professora principal do que com as professoras das demais disciplinas.

É interessante notar que dentro de uma mesma instituição de ensino, há professores com diferentes maneiras de trabalhar em sala de aula e que os alunos respondem a essas maneiras de formas distintas. Assim, as ações dos professores, promovendo um ambiente mais aberto e incentivando os alunos a participarem coletivamente pode ser considerada como um elemento importante para que os alunos sejam motivados a solicitar algum tipo de atenção.

As atividades realizadas em sala de aula e o calendário escolar também mostraram-se importante para o objeto estudado.

A pesquisa foi realizada em momentos em que as turmas da escola privada estavam se preparando para a organização de festas, primeiro a Festa da Primavera e, depois, a Festa Junina. Nestes momentos, muitas atividades estavam relacionadas com a produção artística e expressão dos alunos, o que diminuiu a quantidade de solicitações de atenção por parte deles. Na terceira parte da pesquisa, ainda, houve muita apresentação de pesquisas individuais, o que também diminuiu o pedido de atenção porque os alunos eram os responsáveis pela atividade.

Já na escola pública, as aulas seguiram seu ritmo normal, com atividades de leitura coletivas, discussão de temas, início de trabalho com algum tema. A reposição das aulas, por causa da greve, na terceira fase da pesquisa, alterou um pouco a dinâmica das aulas, pois diminuiu um pouco o tempo das atividades na escola e houve atividades de educação física em todos os dias, mas as atividades da professora titular permaneceram como na fase anterior.

O momento do ano letivo em que foi realizado o trabalho de campo revelou-se, assim, um condicionante dos resultados.

No entanto, mesmo levando em conta essas e outras diferenças entre as escolas, os resultados indicam que a participação dos alunos em sala de aula podem ser pensados como uma maneira das crianças agirem na produção e reprodução das desigualdades escolares. Mais estudos são, no entanto, necessários para compreender os fatores que contribuem para essas diferenças de comportamento entre os alunos, assim como os seus efeitos a longo prazo. Trata-se de um aspecto importante da dinâmica escolar que, adequadamente discutido e estudado nos cursos de formação de professores, pode se tornar um foco de ação pedagógica que vise interromper o ciclo da reprodução das desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. **Educação e estratificação social: a aprendizagem da diferença**. Caxambu: Anped, 2000.

ARCHANGELO, Ana; LUZ, Tagiane Maria da Rocha; SANTOS, Bárbara Siminatti; DEL GALLO, Francieli Caetano; FABRICIO, Ricardo Cesar. Contribuições de uma área para ‘o brincar’ em salas de aula do ensino fundamental . In: **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública** / Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo Prado (organizadores). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014.

ARENHART, Deise. Geração e classe social num estudo sobre culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade. **Zero-a-Seis**, v. 17, n. 32, p. 193-209, 2015.

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo**: efeitos de geração e classe social em culturas infantis. 2012. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/UFF.

AZEVEDO, Milena Cunha de. **Celestin Freinet**: a pedagogia de uma escola moderna. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.p.], 2007

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves Editora S/A: Rio de Janeiro, 1975.

_____. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. **Florianópolis: Editora da UFSC**, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Pierre Bourdieu: escritos de educação**, p. 39-64, 1998.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. **O Texto Livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n.], 2015.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 113, p. 153-165, 2001.

CALARCO, Jessica McCrory, ‘I Need Help!’ Social Class and Children’s Help-Seeking in Elementary School, **American Sociological Review**, n. 76 (6), p. 862–882, 2011.

CÂMARA, Ana Carolina Marques; ALMEIDA, Ana Maria F. Classe Social na Creche. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 35-64, 2012.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade e culturas**, v. 17, p. 113-134, 2002.

_____. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

CRESPO, Anna Risi Vianna; REIS, Mauricio Cortez. O Efeito-Diploma e a Relação Entre Rendimentos e Educação: Uma Análise da Evolução ao Longo do Tempo no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 63, n. 3, p. 209-231, 2009.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 2, p. 40-42, 1996.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet: Teoria e prática**. Campinas: Parirus, 1996.

FERREIRA, Gláucia de Melo. Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. Trad: J Batista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALL, Sharon Nelson-Le; GLOR-SCHEIB, Susan. Help seeking in elementary classrooms: An observational study. **Contemporary Educational Psychology**, v. 10, n. 1, p. 58-71, 1985.

GALL, Sharon Nelson-Le. Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. **Developmental Review**, v. 1, n. 3, p. 224-246, 1981.

_____. Help-seeking behavior in learning. **Review of research in education**, v. 12, p. 55-90, 1985.

GOURASH, Nancy. Help-seeking: A review of the literature. **American journal of community psychology**, v. 6, n. 5, p. 413-423, 1978.

JÄRVELÄ, Sanna. How does help seeking help?—New prospects in a variety of contexts. **Learning and Instruction**, v. 21, n. 2, p. 297-299, 2011.

LAREAU, Annette. **Unequal childhoods: Class, Race, and Family Life**. University of California Press, Berkeley, 2003.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 112, p. 33-61, 2001.

MOTA, Ana Paula Soares da. **Pedagogia Freinet em escolas da rede pública**: os desafios de andarna contramão. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

NELSON, M.K.; SCHUTZ, R. Day Care Differences and the Reproduction of Social Class. **Journal of Contemporary Ethnography** n. 36 (3), p. 281-317.

NEWMAN, Richard S. Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. **Developmental Review**, v. 20, n. 3, p. 350-404, 2000.

_____. How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 132-138, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

PICCOLOMINI, Veruska Tassinari. **Freinet na escola Curumim**. Trabalho de Conclusão de curso (graduação). Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 1998.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi; PEROSA, Graziela Serroni da. Notas Etnográficas Sobre a Desigualdade Educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 425-449, maio/ago. 2008.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, p. 29-60, 2013.

SERAFIM, T. M. A estratégia de pedir ajuda de estudantes do ensino fundamental (Dissertação de Mestrado). **Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP**, 2009.

SERAFIM, Tania Maria; BUROCHOVITCH, Evely. O pedir ajuda: concepções dos estudantes do ensino fundamental. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v.1, n.2, p. 159-171, 2010.

_____. A estratégia de pedir ajuda em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 404-417, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate**. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010

SANTOS, Fernandes Sandro Vinicius Sales. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

_____. MARCHI, Rita de Cássia (2008) Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, Configurações, **Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho**, nº 4: 91-113.

SILVA, Ana Flávia Valente Teixeira da. **Nesta tribo cabem todos**: a Escola Curumim e a inclusão escolar. Trabalho de conclusão de curso (graduação)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdades de Educação. Campinas, SP: [s.n.],2004.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7-31, março/ 2001.

STREIB, J. Class Reproduction by Four Year Olds, **Qualitative Sociology**, n. 34, p. 337–352, 2011.

TANIKAWA, Helena Akemi Motoki. **Monitoramento Metacognitivo**: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

VILLELA, Maria Fernanda Ferraz. **A pedagogia Freinet e a escola pública**: uma abordagem para um velho problema. Trabalho de conclusão de curso (graduação)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdades de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 1989.

Sites consultados

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> Acesso em: 22 nov.2015.

<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/> Acesso em: 22 nov. 2015.

<http://www.freinet.org.br/jornal-de-parede-assembleia> Acesso em 23 nov. 2015.

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0028c.html> Acesso em: 25 nov. 2015.

<http://www.redefreinet.com.br/> Acesso em: 25 nov. 2015.

<http://www.escolacurumim.com.br/> Acesso em: 26 nov. 2015.