

**O QUE É UMA BOA ESCOLA? ADULTOS E CRIANÇAS NEGOCIANDO SENTIDOS  
E PRÁTICAS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO**

***What is a good school? Adults and children dealing with meanings and  
actions in a public institution in Rio de Janeiro***

***¿Qué es una buena escuela? Adultos y niños negociando significados y  
prácticas en una institución pública de Río de Janeiro***

Flora Moana Van de Beuque  
Doutoranda em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
E-mail: [floramoana@gmail.com](mailto:floramoana@gmail.com)

**Áltera, João Pessoa, Número 16, 2024, e01613, p. 1-29**

ISSN 2447-9837



**RESUMO:**

Como adultos e crianças qualificam uma “boa escola”? Considerando que, mesmo num contexto de assimetria intergeracional, as crianças se colocam de forma ativa nas relações, este artigo procura responder a essa questão, com trabalho de campo numa instituição pública no Rio de Janeiro. Voltada a alunos de 4 a 10 anos, das camadas populares e médias, com negros e brancos, e marcada pela heterogeneidade, aquela é considerada uma “escola de referência”. De forma geral, os adultos enfatizaram o processo de ensino-aprendizagem como central no processo escolar, com algumas controvérsias – como sobre a dimensão política da educação. As crianças, mesmo valorizando os estudos, enfatizaram a brincadeira, a corporalidade ativa, as relações, revelando opressões étnico-raciais. No contexto da pesquisa, foi possível ver adultos e crianças produzindo diálogos, conflitos e negociações, compartilhando significados, mas também apresentando dissonâncias.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Escola. Educação. Crianças. Comunidade escolar.

**ABSTRACT:**

How do adults and children qualify a “good school”? Considering that, even in a context of intergenerational asymmetry, children take an active role in relationships, this article seeks to answer this question, with fieldwork in a public institution in Rio de Janeiro. Aimed at students aged 4 to 10, from the lower and middle classes, with distinct ethnical background, marked by heterogeneity, this institution is considered a “reference school”. In general, adults emphasized the teaching-learning process as central to the school process, though they had some controversies, such as the political dimension of education. The children, even though they valued their studies, emphasized play, active corporality, relationships, in conversations that revealed some degree of ethnic-racial oppression. In the context of the research, it was possible to see adults and children producing dialogues, conflicts and negotiations, sharing meanings, but also sharing some dissonance.

**KEYWORDS:**

School. Education. Children. School Community.

**RESUMEN:**

¿Cómo adultos y niños describen una “buena escuela”? Considerando que, incluso en un contexto de asimetría intergeneracional, los niños desempeñan un papel activo en las relaciones, este artículo pretende responder a esta pregunta mediante un trabajo de campo en una institución pública de Río de Janeiro. Dirigida a alumnos de 4 a 10 años, de clases baja y media, con negros y blancos, y marcada por la heterogeneidad, se considera una “escuela de referencia”. En general, los adultos destacaron el proceso de enseñanza-aprendizaje como central en el proceso escolar, con algunas controversias, como la dimensión política de la educación. Los niños, aunque valoraban los estudios, acentuación del juego, la actividad física y las relaciones, revelando las opresiones étnico-raciales. En el contexto de la investigación, fue posible ver a adultos y niños produciendo diálogos, conflictos y negociaciones, compartiendo significados, pero también con disonancias.

**PALABRAS CLAVE:**

Escuela. Educación. Niños. Comunidad escolar.



## INTRODUÇÃO

Como adultos e crianças qualificam o que é uma “boa escola”? Considerando a escola como um “espaço sociocultural” construído no cotidiano de forma dinâmica por diversos sujeitos sociais (equipe, responsáveis e alunos) (Dayrell, 1996), o objetivo deste artigo é explorar como adultos e crianças negociam sentidos e práticas em uma escola pública do Rio de Janeiro. As perspectivas e a participação das crianças na construção do cotidiano escolar serão especialmente privilegiadas, considerando, no entanto, sua relação significativa com os adultos – que envolve diálogos, tensões, negociações e mesmo silenciamentos.

A Escola Muller<sup>1</sup> está localizada num bairro de classe-média da Zona Norte da cidade e atende a um público das camadas populares e médias, formado por negros e brancos. É voltada a crianças entre 4 e 10 anos, da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental. Durante um ano letivo<sup>2</sup>, foi possível realizar trabalho de campo com observação-participante, entrevistas e oficinas com as crianças.

De modo geral, a visão social predominante sobre a escola entendeu historicamente que esta era um espaço de transmissão de conhecimentos e socialização vertical dos adultos em direção às crianças. Mesmo com transformações, a escola continua a ser pensada e construída a partir de uma perspectiva “adultocêntrica”, fundada nas preocupações dos adultos (Delalande, 2007).

A antropologia e a sociologia historicamente olharam pouco para os alunos nas escolas, em especial para as crianças. As reflexões sobre esse gênero de instituição também estiveram mais focadas nos conhecimentos e sociabilidades que as gerações mais velhas queriam transmitir para as mais novas, do que em como os alunos participavam do processo educacional, como seres ativos (Delalande, 2007).

No entanto, a antropologia tem passado por mudanças, assim como outras disciplinas, colocando em diálogo discussões mais recentes sobre crianças/infâncias, assim como novas perspectivas sobre educação/escolas. A antropologia da criança, por exemplo, mesmo com uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas, tem contribuído com o debate a partir de estudos e pesquisas, realizados nas últimas décadas, que buscam mapear as perspectivas, os olhares e as ações das crianças em seus contextos sociais, entendendo-as como agentes sociais com pontos de vistas singulares (Cohn, 2000, 2005, 2014; Pires, 2008, 2010, 2011; Toren, 2010). Outras dis-

---

1 O nome da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa serão fictícios, para sua preservação.

2 A pesquisa se deu no ano de 2019 como parte de meu doutoramento.



ciplinas, como a sociologia, a educação e a psicologia, que fazem pesquisas com as crianças e infâncias, também têm contribuído com a discussão (Corsaro, 2005; Kramer, 2002; Delgado; Muller, 2005).

A antropologia da/e educação, no contexto brasileiro, também tem pensado a escola a partir dos diversos atores envolvidos na sua construção, incluindo as contribuições e perspectivas também dos alunos (Carino, 2010; Galeno, 2011; Maia, 2019; Medaets; Mèzié; Carvalho, 2018; Tosta; Alves, 2012). Caminhando nessa direção, a antropologia tem cada vez mais incorporado a perspectiva de alunos/crianças para pensar a escola e o processo educativo. Essa nova perspectiva busca incluir o ponto de vista das crianças com atenção ao modo como elas interpretam e respondem à educação que recebem (Delalande, 2007; Oliveira; Almirante, 2014; Tassinari, 2009; Zotian, 2014).

Mesmo apostando-se no papel ativo das crianças, alguns autores lembram da importância de sempre se pensar nelas, incluindo suas relações sociais com os adultos (Pires, 2008, 2010; Fonseca; Medaets; Ribeiro, 2018). Assim, o processo de escuta das crianças precisa estar atento à diversidade de posições e, portanto, de olhares que compõem a sociedade. É preciso considerar, por exemplo, que as ações das crianças com os adultos se dão num contexto de assimetria de poder, que existe uma relação de dependência entre eles. No entanto, diante dessa assimetria, as crianças permanecem ativas, podendo obedecer, mas também resistir, se opor, negociar ou mesmo inovar quanto aos modelos trazidos pelos adultos (Fonseca; Medaets; Ribeiro, 2018).

O trabalho de campo realizado na Escola Muller revelou a pertinência de explorar esse encontro (e desencontro) de perspectivas de adultos e crianças. Logo no início da pesquisa, percebi que recorrentemente os adultos acionaram a categoria “escola de referência” para se referir à instituição. Seguindo a pista dessa categoria, que gerava grande mobilização comunitária, fui tentar entender se ela fazia sentido para as crianças também, mas percebi que não, para grande parte delas. Essa divergência de modos de categorização me pareceu ser um caminho para pensar esses diferentes olhares para a escola.

Em diálogo com as crianças, pude entender que, apesar de não se referirem à “escola de referência”, elas estavam interessadas em qualificar os sentidos e as práticas envolvidos na formação de uma “boa escola”. Tal interesse, percebi, estava também orientando a criação daquela categoria utilizada pelos adultos. Assim, este artigo aposta que explorar os diálogos e as tensões de perspectivas de adultos e crianças sobre o que seria uma “boa escola” no contexto de uma instituição pública no Rio de Janeiro é uma forma de enriquecer e complexificar o olhar que se tem so-



bre essa instituição que ocupa lugar tão central na nossa sociedade.

Em primeiro lugar, para introduzir o leitor no universo de pesquisa, discuto as particularidades envolvidas nos processos de entrada no campo na escola. Depois, contextualizo os adultos (os responsáveis dos alunos e a equipe) e faço uma discussão sobre sua participação e suas perspectivas sobre uma “boa escola”, com foco no uso da categoria “escola de referência”. Depois, contextualizo as crianças e seus modos de vida, igualmente observando sua participação e suas perspectivas sobre o que seria uma “boa escola”. Por fim, enfatizo o diálogo e as tensões entre adultos e crianças na construção dos sentidos e práticas nessa escola.

## **CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE PESQUISA COM CRIANÇAS E ADULTOS EM UMA ESCOLA**

A construção de relações de pesquisa em escolas tem particularidades que podem ajudar a revelar os modos de relação entre adultos e crianças nesse espaço institucional. Quando cheguei à Escola Muller, no primeiro semestre de 2019, fiz um período de imersão no cotidiano escolar, visitando algumas vezes por semana a instituição. No segundo semestre, além da observação-participante, foram realizadas dez entrevistas com alunos, onze com responsáveis e quinze com integrantes da equipe. Com as crianças, além das entrevistas, foram feitas oito oficinas com uma turma do 4º ano do ensino fundamental e uma com uma turma da educação infantil. Cada oficina teve a duração de 50 minutos.

Através da observação-participante, pude compreender algumas dimensões significativas da vida institucional; por exemplo, como se dá a participação de crianças e adultos no cotidiano. Paul Willis (1991) afirmou que esse modo de fazer trabalho de campo é valioso na escola porque o que não é dito verbalmente ao pesquisador pode ser expresso nas ações dos alunos. Entendo que, com um período no campo razoavelmente longo, pude entender algumas sutilezas, já que “o cotidiano não se manifesta ou dá a conhecer à primeira vista” (Rocha; Tosta, 2009, p. 137).

A construção de minha inserção no cotidiano da escola se fez lentamente. Mesmo que todos da equipe fossem muito solícitos, nossas relações foram bastante formais no início. Comecei a assistir às aulas e participar da rotina institucional, mas demorei para aprofundar os vínculos. Diversos autores relataram encontrar em escolas, pelo menos inicialmente, comportamentos de resistência da equipe em relação à pesquisa (Becker, 2013; Rosistolato, 2013; Oliveira; Boin; Búrigo, 2018). Segundo Howard Becker, “Geralmente imaginam que alguém que circule tempo



suficiente, metendo-se em tudo, vai acabar achando algo de que sejam culpados” (2013, p. 9).

Entendo, como Amurabi Oliveira, Felipe Boin e Beatriz Búrigo (2018), que as barreiras enfrentadas no campo sejam convertidas em dados para análise, em vez de serem vistas como “buracos” da pesquisa. Uma crítica comum de profissionais da educação em relação a acadêmicos que escrevem sobre escolas é que estes fazem avaliações descontextualizadas sobre essas instituições, sem conhecer a concretude de seu cotidiano e suas necessidades (Pereira, 2017). Em diálogo com essas críticas, me propus a uma entrada no campo cuidadosa e reflexiva, buscando estabelecer relações afetivas e dialógicas.

Com as crianças, o primeiro contato sempre foi um momento marcante. Enquanto os adultos eram mais contidos, os alunos, principalmente os menores, eram calorosos. Porém, passados os primeiros contatos, eu e as crianças não tínhamos muitas oportunidades de aprofundar. As crianças na escola têm poucos momentos não regulados, e suas atividades mais livres ficam restritas ao recreio (Delalande, 2006). Tatiana Cipiniuk (2014, p. 88) notou o caráter “normativo” da escola pública brasileira, marcada por “rotinas padronizadas, mantenedoras de socializações disciplinares”.

Willian Corsaro (2005) aponta que a construção da interlocução com crianças é desafiadora, tanto pelas diferenças de comunicação, poder e tamanho do pesquisador em relação aos alunos quanto por conta das negociações com os adultos responsáveis por elas nesses espaços. Um evento que ocorreu no campo foi decisivo para que a minha relação com a equipe tivesse uma virada qualitativa positiva. No contexto de uma ida ao cinema com toda a escola, pude ajudar com as crianças. Ao me responsabilizar pelos cuidados dos alunos, acabei saindo de um lugar de observação, que facilitaria uma posição de avaliação e crítica em relação à equipe, para ter uma experiência semelhante à que os adultos tinham cotidianamente. Tal situação nos remete à célebre passagem de Clifford Geertz (1989), quando conta que só foi aceito por seus interlocutores em Bali quando cúmplice de uma fuga da polícia durante uma rinha de galos.

Com o passar do tempo, e com a maior proximidade desenvolvida com a equipe, fui me sentindo mais autorizada a me aproximar das crianças em suas atividades ordinárias na escola, principalmente no recreio. Percebi que o modo de aproximação e uso de linguagem, dependendo da idade das crianças, deveria ser bem diferente. Com as maiores, eu deveria usar mais conversa, e, com as menores, mais brincadeira. No recreio, percebia que a lógica da brincadeira permitia aproximações. Um dos modos de sinalizar para elas que desejava brincar era pedir para entrar no parquinho



e na casinha de bonecas, espaços que normalmente os adultos não entram. Um guia importante do trabalho de campo foi buscar construir a pesquisa “com” as crianças e não “sobre” elas (Cohn, 2014).

Ana Delgado e Fernanda Muller lembram da necessidade de atenção às desigualdades e relações de poder envolvidas na relação entre adultos e crianças: “em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias” (2005, p. 355). Segundo Sonia Kramer (2002), é necessário garantir que as crianças tenham o direito da não participação. Em total acordo com o entendimento com essas discussões, me propus, em todos os momentos que estive com elas, a tecer as relações com calma e respeito, buscando atender aos seus interesses e desejos de interação.

Além da observação-participante, as oficinas permitiram ter acesso às suas complexas e múltiplas perspectivas; e geraram reflexões e experimentações metodológicas importantes. Entre outras apostas, busquei desenhar atividades lúdicas, acolhendo e respeitando os modos de concepção e expressão de mundo das crianças. Entre outras estratégias de diálogo, fiz uso de desenhos, brincadeiras e dramatizações. Segundo Beatriz Perez e Marina Jardim, com as crianças é preciso ultrapassar “os limites do discurso racional e argumentativo” (2015, p. 217). Em direção semelhante, Flávia Pires afirma que “as crianças têm suas particularidades na forma de conceber e experimentar o mundo: é sábio não negligenciá-las” (2008, p. 141).

Também busquei incluir as crianças na construção das atividades, sempre que possível. Com a turma do 4º ano, com crianças em torno de 9 anos, foram oito oficinas. Com as crianças da educação infantil, fiz uma oficina, com uma turma de Pré-I, com crianças de 4 anos.

De modo geral, as oficinas foram momentos nos quais pude estabelecer relações mais próximas. Um dos maiores desafios da oficina foi o novo lugar que acabei ocupando ao realizá-las. Deixei de ser apenas “pesquisadora”, com a possibilidade de ter uma relação mais paritária e mais permeada por liberdades mútuas. Passei para um lugar híbrido: em algumas situações, era “pesquisadora” e, em outras, era “professora”. Como “professora” (como fui muitas vezes chamada nesses contextos), me sentia convocada, tanto pelas crianças como pelos adultos, a fazer mais uso de minha autoridade, num lugar de “adulto típico” (Corsaro, 2005, p. 446).

Vemos, assim, que a chegada ao campo e as relações desenvolvidas nele trazem pistas importantes sobre as configurações desse universo social e sobre como fazer pesquisas com esses sujeitos.



## ADULTOS E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE UMA “ESCOLA DE REFERÊNCIA”

No decorrer do trabalho de campo, ficou evidente que, para entender a escola em sua complexidade, seria necessário explorar as perspectivas das crianças, mas também as dos adultos que fazem parte desse contexto. Segundo Pires: “[...] baseada nos dados de campo que produzi, sugiro que quando estudamos as crianças é preciso incluir os adultos” (2008, p. 140). A inclusão dos adultos torna-se necessária também diante da assimetria de poder entre esses grupos etários, pois o que é definido e pautado pelos mais velhos tem grande influência na vida dos mais novos. Desse modo, torna-se oportuno, para pensar as crianças na escola, olhar para as lógicas e controvérsias existentes na rede de instituições e pessoas que atuam no atendimento às crianças – que terá grande impacto em suas vidas (Fonseca; Medaets; Ribeiro, 2018).

O bairro de classe média na Zona Norte do Rio de Janeiro<sup>3</sup> onde a escola está localizada possui o maior estádio da cidade. É plenamente urbanizado, com muitos prédios e algumas casas. A escola tem em torno de quatrocentos alunos, sendo pequena para o contexto da rede municipal do Rio de Janeiro. Oferece os dois últimos anos da educação infantil, com duas turmas, e o primeiro ciclo do ensino fundamental, com dez turmas. Funciona em dois turnos, de manhã e à tarde.

O público da escola é apresentado, pela maioria dos entrevistados, tanto da equipe como dos responsáveis, como sendo “mais elitizado” e “mais branco” do que outros da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. Sobre a escola ser mais elitizada, Joana, mãe de um aluno, afirmou: “essa escola atende à classe-média pobre”. Bernardo, pai de outro aluno, disse: “não é uma escola representativa da rede. Existe estudante de baixa renda, com vulnerabilidade, mas não são maioria. Aqui a realidade é diferente”. Sobre a composição étnico-racial da escola, Ricardo, “mediador” de uma criança com deficiência, disse: “Escola pública normalmente ajuda você a se situar, porque o público é majoritariamente negro. Só que aqui isso não acontece. [Se você] Vai para escola que seja de bairro que tenha favela, vai notar que a grande maioria é de pretos e pretas” (2019).

Essa percepção dos responsáveis e da equipe, sobre a escola ser “mais elitizada” e “mais branca” que outras da rede, condiz com os dados oficiais. Segundo informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019<sup>4</sup>, em relação à

3 Esse bairro, segundo o Índice de Progresso Social (IPS), criado pela Prefeitura do Rio de Janeiro para mensurar o desenvolvimento humano na cidade, ocupa o 14º lugar na classificação de bairros, com valor de 73,46 (numa escala de 0 a 100). Para comparação, o valor do Rio de Janeiro no IPS é de 64,34, e o último colocado na classificação, na posição de 158, recebeu o valor de 50,43 (Rio de Janeiro, 2022).

4 O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os dados acima foram obtidos no âmbito do Saeb a partir de questionários respondidos por alunos do 5º ano (Brasil, 2021).





escolaridade da mãe, indicador utilizado para aferição de perfil socioeconômico, nessa escola, 29% delas possuíam ensino superior, enquanto a média das outras escolas da rede é de 7%. Em relação a cor e raça, nessa escola, 39% das crianças se identificaram como brancas, 43%, como negras, e 18% se enquadram em outras classificações. Considerando o universo das escolas da rede municipal de ensino, vemos 25% das crianças se declararem como brancas, 57%, negras, e 18%, em outras classificações (Brasil, 2021).

Importante frisar, no entanto, que, mesmo que a escola seja “mais elitizada” e “mais branca” do que outras da rede, isso não exclui a existência de diversidade interna em relação a indicadores socioeconômicos e composição étnico-racial, como os dados oficiais também mostram. Vemos, por exemplo, que a escola conta com mais crianças que se declaram como negras do que como brancas.

Existem outras diversidades também que marcam o público desse contexto escolar. A territorial é uma delas: há moradores dos bairros de classe-média vizinhos, mas também de favelas próximas e bairros populares de regiões mais distantes. Também foi possível perceber que a diversidade entre os responsáveis se expressa na religiosidade (católicos, espíritas, umbandistas, evangélicos, ateus), na política (pude escutar o acionamento de categorias de acusação como “a professora é petista” ou “eles votaram no Bolsonaro”) e mesmo em relação aos posicionamentos em relação à proposta pedagógica da escola.

Percebemos que esse universo social é marcado por continuidades em relação ao perfil do público, mas também há “heterogeneidade cultural” (Velho, 2013, p. 88), já que convivem indivíduos com origens socioculturais distintas e que circulam por contextos diversos. Sobre a equipe, existem os profissionais de gestão, os professores, os funcionários e os estagiários. Entre os gestores e os professores, a grande maioria é de mulheres<sup>5</sup>; há poucos homens. A maioria possui ensino superior completo e é branca; há poucos negros. Entre os funcionários, a maioria é composta por mulheres, com diferentes níveis educacionais.

Entre os funcionários, aqueles que cuidam da limpeza e da cozinha são em sua maioria negros. Por fim, existem os estagiários, que são normalmente jovens universitários, com maior diversidade de gênero e maior paridade étnico-racial. No grupo da equipe, como vemos, temos pessoas ocupando funções escolares distintas. No entanto, a escola, mesmo com alguma diversidade de gênero e étnico-racial, é composta por uma equipe em sua maioria formada por mulheres brancas. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a equipe também é marcada por compartilhamento de universos socioculturais, mas também pela “heterogeneidade cultural”

---

5 Segundo Jussara Prá e Amanda Cegatti (2016), o processo de feminização do magistério se deu como uma conquista das mulheres do mercado de trabalho, mas seus baixos ganhos salariais revelam o menor valor social da mulher.



(Velho, 2013, p. 88)<sup>6</sup>.

A partir da observação-participante e das entrevistas, fui entendendo que os responsáveis e a equipe partilhavam entre si de muitos entendimentos, como aquele de que essa era uma “boa escola” da rede pública, com o uso da categoria nativa “escola de referência”. Como nos mostra Velho, as sociedades complexas são marcadas pela “fragmentação”, mas também pela “unidade” (2013, p. 123).

Percebi, no decorrer da pesquisa, tanto pela equipe como pelos responsáveis, que a escola recebia o qualificativo de “escola de referência”, entre outros motivos, porque, em relação a outras da rede pública municipal, tem obtido sistematicamente notas mais elevadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo avaliar a qualidade da educação em larga escala<sup>7</sup>.

Existe um entendimento, pela equipe, de que esse resultado no Ideb seria fruto de um trabalho continuado persistente, com forte investimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, junto a outras qualidades da escola. O desempenho nas provas do MEC é visto, no entanto, como um peso para parte da equipe, que sente cobrada a se sair bem em todas as edições.

Além do bom desempenho nas provas, um outro diferencial da escola em relação à rede pública municipal é que aquela utiliza o sistema de “projetos”. São escolhidos temas semestrais, trabalhados por toda a escola. A escola teria ainda um número considerável de aulas extras e parcerias institucionais, mais do que outras da rede. Outro fator que explicaria o título é sua boa estrutura física. Por fim, a escola também seria valorizada por seu trabalho com crianças com deficiência<sup>8</sup>.

Tanto os integrantes da equipe como os responsáveis entendem que a “parceria” estabelecida entre a escola e as famílias também é fundamental para a excelência da escola. O engajamento e compromisso da equipe em desenvolver um bom trabalho também são vistos como essenciais para o sucesso da escola. Assim, os motivos acima elencados são todos bastante consensuais entre equipe e responsáveis na definição da “escola de referência”. Para os responsáveis, especificamente, a “escola de referência”, com todas essas qualidades, seria fundamental para garantir oportunidades futuras aos alunos, de forma geral. Entendi que a maioria das famílias escolheu a escola pensando em um “projeto” (Velho, 2013) para seus filhos, no qual a garantia de um

6 Neste artigo, a maior parte da análise traz a perspectiva de parte da equipe mais envolvida com o projeto pedagógico: gestão, professores, um secretário escolar e “mediadores”.

7 O Ideb foi instituído em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ligado ao MEC, o Ideb reúne dois valores: dados sobre a aprovação escolar e médias de desempenho do Saeb.

8 A escola tem em torno de 25 crianças com deficiência.



bom “futuro” é fundamental. Eliel, pai de uma aluna, disse: “se você tem uma boa escola, você se preocupa com o aprendizado deles, com o futuro deles” (2019).

No entanto, ao entrevistar responsáveis com perfis socioeconômicos distintos, pude entender que a escolha dessa escola partia de estratégias diferentes, dependendo da trajetória da família. Alguns responsáveis provenientes das camadas populares, por exemplo, entendem que a escola pode ajudar seus filhos a ampliar seu “campo de possibilidades” (Velho, 2010) em relação à sua própria trajetória pessoal. Quênia, mãe de aluno, disse: “Eu só fiz o antigo primeiro grau, que agora é ensino fundamental. Essa escola tem um diferencial. Quero que futuramente ele vá para uma escola federal ou militar, ele é especial” (2019). Nesse sentido, Maria Barbosa e Maria Sant’Anna (2010) mostram que as famílias das camadas populares valorizam o processo educacional de seus filhos, principalmente as mães.

Outras famílias, provenientes das camadas médias, e cujos responsáveis possuem ensino superior, por exemplo, enfatizavam que a escola pode ajudar na manutenção do “campo de possibilidades” familiares. Conseguir que o filho seja matriculado nessa escola não é fácil. Muitas responsáveis me relataram que tentaram por alguns anos o ingresso, até obter sucesso. Marcio da Costa, ao descrever a disputa existente pelas “boas” instituições, afirmou: “Tal quadro é reflexo possível de uma situação de grande competição por poucas oportunidades e por bloqueio nos canais de ascensão” (2008, p. 468).

Voltando às formas de qualificação da “escola de referência”, enquanto alguns motivos são mais consensuais, outras questões, no entanto, seriam mais controversas. Um fator de divergência dentro da equipe e entre os responsáveis é em que medida a escola deve estimular o “pensamento crítico” dos alunos e valorizar a memória de “luta” que a comunidade empreendeu para resistir contra uma possível remoção pelo governo do estado. Aqueles que criticam essas apostas consideram que é uma politização excessiva da vida escolar. Já outros entendem que a educação tem uma dimensão política que deve ser explorada. Dentro desse contexto, um tema que também causou tensões foi o quanto a escola deveria investir no projeto de uma educação antirracista, o que foi defendido por parte importante dos responsáveis e da equipe, mas questionado por outros.

Segundo meus interlocutores, a existência desse tensionamento entre os posicionamentos se revelou fortemente no contexto da eleição presidencial de 2018, disputada entre Jair Bolsonaro e Fernando Haddad. Tendo o primeiro saído vitorioso, as eleições trouxeram à tona divergências políticas entre os responsáveis e entre os integrantes da equipe. Esse acirramento de perspectivas ocorreu não apenas nessa escola, mas também nacionalmente. Segundo Mylene Mizrahi (2023), a década de 2010, por um lado, trouxe avanços, como o maior protagonismo de gênero, sexualidade, raça e classe; mas também culminou com a ascensão de forças reacionárias da extrema-direita ao poder.



No ano de meu trabalho de campo, a equipe deu centralidade à inclusão da temática étnico-racial nas atividades pedagógicas da escola, no seu “projeto” anual. No primeiro semestre, o foco foi a “cultura dos povos indígenas”, e no segundo, a “cultura afro-brasileira”. Nesse contexto, vieram convidados à escola para tratar a temática, e foi realizada uma formação com os professores<sup>9</sup>. Nilma Lino Gomes (2005) aponta que muitos ainda têm a ideia de que não é papel da escola discutir as relações étnico-raciais. Ele diz, no entanto, que é necessário assumir que o racismo existe na sociedade brasileira e, portanto, na escola, e desenvolver ações para combatê-lo.

Assim, a categoria “escola de referência” se mostrou polissêmica na perspectiva dos responsáveis e dos profissionais de educação, não havendo uma definição única do que a compõe (Velho, 2010). Algumas dimensões pareceram bem consensuais, como a centralidade de um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido. Além disso, vê-se um mosaico de “referências” adicionais, como: o sistema de “projetos”; a quantidade de aulas extras e parcerias institucionais; a boa estrutura física; e o trabalho realizado com crianças com deficiência. Por outro lado, algumas “referências” estavam em disputa, como a defesa do estímulo ao “pensamento crítico”, a memória da “luta” de que a escola participou e a construção de um “projeto” com temática étnico-racial.

## **EXPERIÊNCIAS DE HETEROGENEIDADE ENTRE AS CRIANÇAS DENTRO E FORA DA ESCOLA**

A “heterogeneidade cultural” (Velho, 2013, p. 88) que se apresenta entre os adultos também aparece entre as crianças, com continuidades e descontinuidades socioculturais. Para que se conheça melhor as crianças, trarei algumas informações que ajudam a contextualizá-las, às quais tive acesso na interlocução nas oficinas, entrevistas e experiências da observação-participante.

Marcel Mauss (2010) aponta para a necessidade de se estudar a relação entre as crianças e seus meios e se refere a uma pesquisa que mostra como crianças, numa mesma escola, vindo de contextos distintos, tinham algumas concepções morais semelhantes, e outras, bem distintas.

Assim, considerando a importância de se entender os universos de práticas e sentidos nos quais as crianças envolvidas na pesquisa estão inseridas, em seus contextos de origem, me pus a ouvi-las sobre os momentos vividos fora da escola. Também

9 Essas iniciativas demonstram que a escola está empenhada com a aplicação da lei 10.639/03 (que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileiras) e da lei 11.645 (que acrescenta a temática indígena). Essas leis são um marco na luta pela inclusão da temática da diversidade étnico-racial na educação brasileira. Apesar de sua aplicação estar aquém da desejada, elas têm tido um papel indutor importante nas políticas públicas de educação (Gomes, 2009; Oliveira, 2013).



atentei para como aquilo que os alunos trazem de sua experiência fora da escola é vivido nas relações travadas na escola.

Um dos modos de conhecer as crianças é acessar seu universo de referência sociocultural, através de seus gostos estéticos, por exemplo. Em uma das oficinas, com as crianças de 9 anos, fiz o pedido que cantassem sua música predileta. A maioria das músicas escolhidas foram pop ou funk brasileiro.

Sobre o funk brasileiro – parte da nossa cultura negra –, pude perceber, tanto nas oficinas como no cotidiano, que ele está fortemente presente na vida de muitas crianças, negras e brancas. Segundo Gomes (2003), a cultura negra brasileira precisa ser valorizada na escola, sendo pensada em relação a outras culturas do país, de forma não essencializada. Um modo como essa instituição poderia trabalhar com aquela cultura seria dando atenção aos modos como, no cotidiano, os sujeitos constroem, vivem e reinventam suas tradições de matriz africana.

Em relação ao funk, pude perceber que as crianças, sempre que podem, e mesmo quando não é esperado que o façam (no meio das aulas por exemplo), começam a cantá-lo. Elas também adoram dançar o passinho, que é uma dança também conectada à cultura negra, ligada à música funk. Perguntei a uma aluna, Sara, do 4º ano, se os alunos podem cantar funk e dançar o passinho na escola. E ela respondeu: “funk não pode, só no dia do Show de Talentos, e não pode ter palavrão, nem falar de intimidade” (2019). O passinho poderia apenas na hora do recreio.

Vemos, assim, que a escola, apesar de realizar ações na direção de valorizar a cultura negra através de seu “projeto” com a temática da diversidade étnico-racial, parece ter mais dificuldade em dar destaque no cotidiano a essas expressões da cultura negra que os alunos trazem, que acabam ficando limitadas a momentos específicos nos quais eles são autorizados a praticá-las.

No decorrer do trabalho de campo, pude perceber também que as crianças não trouxeram apenas o funk para a escola, mas também o samba, outra expressão da cultura negra. Certa vez, pude ouvir uma conversa entre duas funcionárias que falavam que um aluno, Gabriel, do 2º ano, morador de uma favela próxima à escola, na qual está localizada uma grande escola de samba, “vivia batucando na escola”. Podemos pensar que a inserção dessa criança naquele contexto sociocultural garantiu seu acesso a esse bem cultural, permitindo que aprendesse o samba ainda criança, o que é menos comum em outros grupos sociais. Vemos, assim, a potência da cultura negra, definida por Gomes como uma herança que

[...] está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/griots, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afro-brasileira, na estética, no corpo (Gomes, 2003, p. 79).

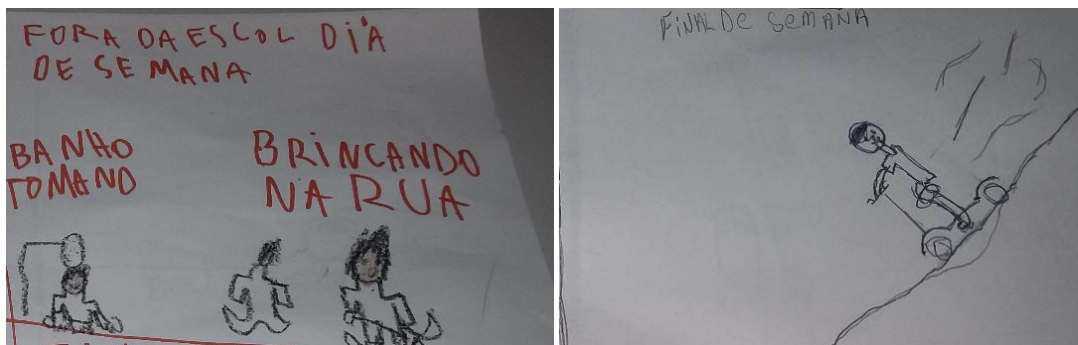


Na oficina com o 4º ano, com crianças de 9 anos, para saber mais sobre sua vida fora da instituição, pedi que me contassem e desenhassem o que fazem nos dias de semana fora do horário escolar e nos finais de semana. Também pedi que contassem sobre seu lugar de moradia. Nos dias de semana, entre a maioria dos alunos, principalmente os moradores dos bairros de classe-média, o tempo era mais utilizado dentro de casa, com bastante acesso à televisão e a jogos eletrônicos. Os cursos (inglês, reforço, esporte) foram mencionados como ocupação para alguns dos turnos livres.

Um número mais restrito de crianças, principalmente as moradoras de favelas e periferias, utilizavam a rua como espaço para brincadeira, mesmo que também mencionassem grande uso de celular para diversão. Os relatos sobre a ocupação da rua vieram mais de meninos do que de meninas, mesmo que algumas poucas meninas também relatassem frequentar esse espaço. No final de semana, o espaço ao ar livre vem mais à cena para a maioria desses alunos do 4º ano. Os alunos relataram ir a parques, prática de esportes, feitura de “piqueniques”, compras na feira, etc.



Figura 1 – Desenhos feitos em oficina com o 4º ano. Fonte: Acervo próprio, 2019.



Figuras 2 e 3 – Desenhos feitos em oficina com o 4º ano. Fonte: Acervo próprio, 2019.

Percebemos que o espaço da casa é mais utilizado durante a semana, e a rua é mais ocupada no final de semana pela maioria das crianças. Analisando os desenhos sobre a vida fora da escola nos dias de semana, vemos que estiveram associadas a um corpo mais inerte, sentado, enquanto os desenhos dos finais de semana revelavam mais as crianças em movimento.

Também percebemos diferenças das atividades fora da escola dependendo dos perfis socioeconômicos e territoriais. Nos dias de semana, crianças moradoras de bairros de classe-média tendem a ficar mais no espaço doméstico do que aquelas de favelas e periferias. E essas diferenças têm impactos nas vivências escolares.

A história de Estela ajuda a exemplificar esse ponto. Estela, do 5º ano, se tornou uma interlocutora privilegiada da pesquisa. Em entrevista, contou sobre os impactos das sociabilidades vividas próximas à sua casa (em uma cidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro) em sua socialização na escola. Segundo ela, que brinca na rua de sua casa, se aprendem nesse contexto atividades que, quando trazidas para a escola, são consideradas inadequadas, muito corporais, vistas principalmente pelas meninas como “diferentes”, como “coisa de menino”.

Gomes (2003) aponta que dois aspectos devem ser observados pelos educadores ao se discutirem expressões da cultura negra: a manipulação do cabelo e o cabelo. Nesse caso de Estela, uma menina negra, vemos que sua corporalidade foi alvo de preconceito, tanto por uma questão de gênero como por uma questão territorial, mas talvez também por uma questão étnico-racial, mesmo que ela não tenha assim nomeado, já que a corporalidade dos sujeitos negros é constantemente questionada pelo padrão hegemônico da branquitude. Mesmo que não tenha visto esse caso das brincadeiras que praticava como um caso de racismo, Estela disse que sofreu opressões em outras situações por parte dos alunos, que considerou como racismo, tendo dificuldade em receber apoio da equipe para combatê-las.

Parte importante do racismo sofrido por Estela foi dirigido ao seu cabelo: “Algumas pessoas fazem bullying, chamam você de cabelo duro, nerd. Tem preconceito com sua cor” (2019). Joana, mãe de Tadeu, menino do 3º ano, também disse que seu filho sofreu racismo na escola, e o foco da discriminação foi sua escolha estética para o cabelo: “meu filho passou a ter problema com o black”. E completou: “sou conhecida como barraqueira, porque convido para reflexão, principalmente para as questões étnico-raciais” (2019).

Joana, mãe de Tadeu, disse que a equipe tem dificuldade de lidar com esses casos e acaba adotando um discurso que silencia a existência do racismo: “nessa escola tem o discurso ‘somos todos iguais’; mas não somos todos iguais. Brasil tem racismo velado” (2019). Neusa Gusmão (2010, p. 91) reflete sobre o assunto: “Exemplar é a



reação de professores e dirigentes de escola quando indagados sobre as diferenças do alunado. É frequente se ouvir que naquela escola todos são iguais [...]. No entanto todos sabemos que essa igualdade não é real”.

Gomes (2003), que nos sinalizou para a importância de atentar para a manipulação do cabelo como forma de expressão da cultura negra, mostra que uma das estratégias usadas pela sociedade racista para discriminar o negro é criar padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura. O cabelo é um modo usado para retirar do negro o lugar da beleza. Diante disso, a escola teria um papel importante em valorizar os modos de manipulação do cabelo, construindo uma representação positiva da cultura negra.

Podemos pensar esses acontecimentos em diálogo com a discussão empreendida por Mizrahi (2023). A autora, em pesquisa que discute a relação entre gosto e racismo, entre outros casos, se debruçou sobre reportagens que noticiaram disputas pela estética corporal em escolas públicas e privadas de todo o país. Ela relata situações nas quais a dimensão performativa da estética se revela em torno de disputas que envolvem cabelos afros. Estes são alvo de racismo, mas também são utilizados como meio de o desafiar, reivindicando negritude. Em diálogo com Mizrahi, podemos ler as atitudes de Tadeu, de adotar o cabelo “black”, e de sua mãe, de apoiá-lo, como modos de enfrentar o racismo, afirmando a negritude. Vemos, assim, que a escola também teve casos de racismo com os quais a equipe teria tido dificuldade de lidar, reforçando que a instituição ainda é bastante atravessada pelo racismo estrutural (Almeida, 2019).

Essas situações nos remetem a um debate que perpassa diversos estudos sobre escolas brasileiras. Explora-se, aqui como em outras pesquisas, a dificuldade recorrente dos colégios em lidar com a diversidade de modos de vida, práticas, corpos e estéticas que a eles chegam (Gomes, 2003; Gusmão, 2010; Gusmão; Souza, 2012; Mizrahi, 2023; Rocha; Tosta, 2009; Tosta; Alves, 2012).

Gostaria de ressaltar, porém, que, no contexto brasileiro, essa escola pública, mesmo com divergências internas quanto à pertinência de tratar o tema das relações étnico-raciais e com a dificuldade de lidar com casos de racismo, se destaca, ao abordar o assunto em seu “projeto” anual e realizar uma formação para os professores sobre este.

Assim, fui percebendo, ao longo da pesquisa, que as experiências de vida das crianças eram atravessadas por diversidades (socioeconômicas, territoriais, étnico-raciais, de gênero, estéticas, dos alunos com e sem deficiência<sup>10</sup> e outras), que impunham desafios e mobilizavam questões nas experiências dentro da escola.

---

10 As crianças com deficiência são um grupo importante dentro da escola, com o qual dialoguei bastante na pesquisa, mas não pude me aprofundar sobre esse assunto no escopo deste artigo.





## PERSPECTIVAS E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

As crianças devem ser vistas como plenamente inseridas em relações sociais. Aprendendo com os adultos, mas também com outras crianças, têm perspectivas sintonizadas com aquelas da geração mais velha, mas também diferem dela, sendo capazes inclusive de influenciá-la (Pires, 2008). Tomando a dimensão analítica da categoria da participação infantil, me propus, ao longo do trabalho de campo, a entender, assim como Fernanda Ribeiro (2015, p. 52), “os modos como as crianças tomam parte nas relações cotidianas”.

Ao longo do trabalho de campo, foi se consolidando um entendimento de que a sala de aula e o pátio eram polos importantes de participação das crianças na escola no cotidiano, com molduras e “técnicas corporais” (Mauss, 2003, p. 401) específicas. Importante mencionar que a grande parte das interações entre adultos e crianças na escola se dá entre profissionais de equipe e alunos.

O corpo que se espera das crianças na sala de aula parece ser mais disciplinado, e o corpo do pátio/recreio seria mais livre. Nesse segundo momento, as crianças poderiam se expressar com mais autonomia. Fui me dando conta, assim como Lucia Castro, em pesquisa realizada em escolas sobre o recreio, que: “[o recreio] é o espaço-tempo da diversão – ação que diverge em relação ao corpo parado, mudo e imóvel da sala de aula; espaço-tempo das emoções compartilhadas e da experimentação” (2018, p. 138).

Chamou minha atenção, principalmente num momento mais inicial, como o contexto institucional era permeado por “dispositivos disciplinares” (Foucault, 1999). Os principais agentes dessa disciplinarização eram os adultos, que abriam pouco espaço, principalmente entre os alunos do ensino fundamental, para participações mais espontâneas das crianças. Os professores, mesmo com perfis pedagógicos distintos, buscam, em sua maioria, o silêncio para poder conduzir as aulas. Uns usam maneiras lúdicas para alcançar esse fim, pedindo “silêncio no tribunal” ou usando o método de “bater palmas”; outros tentam modos mais convencionais, com pedidos insistentes e mesmo gritos.

Os alunos, por sua vez, se comportavam nas aulas de maneiras distintas, dependendo da situação e do perfil da criança. Às vezes mostravam aceitar a disciplina, até mesmo pedindo disciplina e silêncio aos demais, desejosos por conseguir se concentrar na aula. Mas também transgrediam o esperado, por exemplo, falando quando não deveriam, levantando da cadeira, cantando, dançando, fazendo “bagunça”, ou mesmo afrontando o professor. Negociam, quando barganham saídas da sala para ir ao banheiro, por exemplo. Também usam o humor para driblar as regras, fazendo



piadas que levam todos a rir. Nas situações que consideram injustas, muitas vezes se posicionam contra o professor. Sobre o tema, Elsa Zotian (2014) afirma que algumas ações das crianças na escola são maneiras informais que elas encontram para “tomar parte” da vida social e política. Através de atos, elas contestam a autoridade adulta e mais amplamente os sistemas de ordenamento dos indivíduos pelo Estado.

Percebi uma diferença grande entre o que acontecia nas aulas da educação infantil e no ensino fundamental. Com finalidade pedagógica distinta, na primeira etapa, as crianças circulavam mais na sala, eram convidadas a momentos de brincadeira, de sentar no chão, de conversar, com poucos momentos de “corpo parado”. Ainda assim, a busca por uma organização e disciplina, pela professora, para a realização das atividades, era constante.

Já no ensino fundamental, os corpos eram levados a ficar quase todo o tempo sentados nas cadeiras e com a atenção voltada ao professor. No entanto, mesmo que haja diferenças entre as aulas na educação infantil e no ensino fundamental, o grande contraste se faz entre as aulas e o recreio. A meu ver, no início da pesquisa, as aulas pareciam pouco prazerosas em relação ao recreio. No decorrer da pesquisa, nuances foram aparecendo, e foi me chamando atenção o prazer que muitos alunos demonstravam pela sala de aula e pelos processos de ensino-aprendizagem, assim como uma demanda pela autoridade dos adultos e por silêncio nas aulas.

Aos poucos, quando fui me conectando mais amplamente ao que acontecia na escola, fui entendendo que a escola era um espaço disciplinador – mas mais do que isso. Também fui entendendo que, por trás da tentativa de disciplinar as crianças, havia questões e discussões complexas, como uma quantidade muito grande de alunos por professor e a necessidade de “transmitir conteúdos”, o que demandava silêncio.

O recreio parece o momento no qual as crianças atuam com mais autonomia e liberdade na escola. Parece um contexto mais alegre. Elas se juntam em pequenos grupos, ou até algumas ficam sozinhas, em atividades diversas. As crianças se espalham pelo pátio, pelo parquinho e pela quadra. Vemos que brincam com colegas de suas turmas, mas também de outras, interagindo para além das relações que têm em suas salas de modo mais constante. Algumas brincam, outras jogam futebol, conversam, algumas também lancham. Elas ensinam brincadeiras umas às outras, se divertem, também se desentendem. É um contexto em que predomina uma corporalidade ativa, de mais expansão.

No que diz respeito a concepção de “corpo ativo”, Tassinari (2015) se deteve sobre os processos de ensino e aprendizagem em duas populações, entre famílias agricultoras no Paraná e entre famílias indígenas galibi-marworno no Amapá. Ela



mostra como, nesses contextos, se valoriza o “corpo ativo”. Famílias enfatizam a necessidade de ter “corpo ativo” desde cedo, para reproduzir um modo de vida autônomo e sustentável. Entre as famílias indígenas galibi-marworno, por exemplo, enfatiza-se a necessidade de a criança estar “solta” para se desenvolver bem.

Vemos, assim, que essa ideia largamente difundida no contexto ocidental de que a criança precisa ser educada, durante muitas horas, a desenvolver um “corpo parado” (o que seria feito na sala de aula na escola), e que o “corpo ativo” deve se limitar a momentos mais específicos (como o recreio), é uma construção sociocultural específica, não sendo universal.

Voltando às dinâmicas do recreio, nesse momento o papel dos adultos é muito diferente daquele desempenhado nas salas de aula. No recreio, os adultos ficam sobretudo sentados no banco, conversam, observam e participam, quando necessário. As crianças vêm pedir que os adultos ajudem nos impasses. Os adultos ficam numa postura mais distante, agindo diante de uma situação que identifiquem como perigosa ou sob demanda das crianças. Parece também ser um espaço de maior descanso para os mais velhos.

Um dia, na saída da escola, espaço onde crianças e responsáveis costumam ficar, pude conversar com um grupo de crianças do 3º ano, de 8 anos, sobre o recreio:

Pesquisadora (P): De que brincam aqui no recreio?

Menino 1: Pique pega, pique esconde, futebol.

P: Os adultos ajudam você a brincar?

Menino 1: Não! Não precisa. A gente é mais grandinho.

P: Como vocês conseguem brincar sozinhos?

Menino 1: Brincamos com outras crianças.

Menina 2: Imaginando.

P: Imaginando o que?

Menina 1: Brincadeiras. Algumas vezes tem uma brincadeira chamada menino pega menina. Às vezes é um pouquinho ruim, mas a gente gosta dessa brincadeira.

P: O que dá ruim?

Menina 1: Tem alguns garotos que são muito brutos. Eles levam um pouco a sério demais.

P: Quando dá briga, como vocês resolvem?

Menino 1: Se matando (menino que parece me zombar).

Menina 1: Fazendo as pazes.

Menino 2: Falando com a tia... (2019).



Como vemos, no recreio, as crianças parecem mais responsáveis, por darem conta autonomamente das suas atividades e relações. Não precisam de adultos para saberem o que brincar, sendo a imaginação e a troca entre elas um recurso importante. O aprendizado no pátio se dá mais entre pares, com poucas intervenções dos adultos. Vemos, no entanto, que não é um espaço livre de conflitos entre as próprias crianças, e ocorrem situações que revelam, por exemplo, questões de gênero, como “alguns garotos que são muito brutos”. Interessante notar que mesmo que fiquem mais distantes, os adultos são acionados quando tem um conflito mais difícil de resolver.

Marjorie Murray et al. (2021) realizaram estudo sobre modos de socialização na primeira infância entre os Mapuche, grupo indígena mais numeroso no Chile. Exploraram os modos pelos quais as famílias mapuches rurais transmitem um senso de *volição*<sup>11</sup>, que está relacionado a uma personalidade autônoma. Eles mostram como o desenvolvimento da autonomia das crianças, com ênfase na *volição*, era valorizado e encorajado pelos pais de diversas formas. As crianças são consideradas capazes de impor sua vontade aos adultos e são encorajadas a iniciar ações, tanto em processos de aprendizado quanto na sociabilidade.

Vemos, assim, um contraste entre o que é incentivado a ser desenvolvido entre as crianças mapuche e aquelas desse contexto escolar. Enquanto o primeiro contexto valoriza a autonomia e a *volição*, a escola parece entender que estas são almeçadas apenas em momentos específicos, como o recreio, e que sua expressão deve se dar num intervalo de tempo mais reduzido. Assim, na maior parte do tempo que os alunos estão na escola, principalmente nas salas de aula, suas atividades são bastante reguladas pelos adultos, e não se esperam atitudes de expressão de autonomia e *volição*.

Além da participação das crianças na escola – o que pôde ser observado em sua inserção nos diversos espaços institucionais (como a sala de aula e o recreio) –, busquei ainda me aprofundar nos entendimentos e perspectivas das crianças sobre sua experiência escolar, em seus próprios termos. Em uma oficina feita com as crianças de 4 anos, contei uma história sobre uma menina, Mariana, que gostaria de estudar naquele espaço e queria saber como era a instituição.

Quando perguntei como apresentariam a escola, deram várias respostas: “a escola tem parquinho, tem campo de futebol”, “tem janta”, “tem rodinha”, “tem casinha muito legal de brincar”, “tem lápis para desenhar, tem massinha”, “tem letras e números na parede”, “na minha escola tem carinho, tem amor” (2019). Pareciam, então, ver a escola como um espaço de experiências múltiplas.

<sup>11</sup> A *volição* é entendida pelos autores como “a capacidade de executar escolhas de maneira própria ou de agir de acordo com seus próprios desejos” (Murray et al., 2021, p. 210).



Já numa conversa na saída da escola com um grupo de crianças maiores, do 3º ano, de 8 anos, perguntei o que elas faziam na instituição, ao que elas afirmaram: “estudamos, brincamos, comemos, jogamos bola, brigamos” (2019). Da mesma forma, os mais velhos falavam dessa complexidade da vida escolar.

Em suas falas, as crianças evidenciam, assim, uma importante percepção sobre a escola, entendida como “lugar de vida” (Delalande, 2007, p. 675), no qual são vividas relações sociais complexas que atravessam diversas dimensões da vida social, como: atividades de estudo/pedagógicas; brincadeiras/jogos; relações sociais (permeadas por afetos positivos e negativos); práticas de alimentação.

A maioria dos alunos, quando vão dizer do que mais gostam na escola, mencionam o brincar e as aulas que envolvem atividades corporais (como educação física). As aulas lúdicas e artísticas também são valorizadas (como xadrez e música). Estela, do quinto ano, disse: “Legal é música, xadrez e ter quadra para brincar”. Kátia, aluna da educação infantil, disse: “na escola gosto de brincar, de parquinho” (2019).

O parquinho da escola é muito valorizado. Certo dia, quando estava sentada no corredor, um menino que tinha ido ao banheiro veio falar espontaneamente comigo. Me disse que o parquinho havia reaberto e complementou: “para minha alegria”. Depois soube que o parquinho tinha ficado fechado por um tempo para manutenção de brinquedos. Em conversa com Fábio, aluno do 4º ano, quando perguntei o que mais gostava da escola, ele disse: “isso aqui”. Eu perguntei: “o quê?”, e ele respondeu: “recreio e educação física” (2019).

Em uma das oficinas, quando perguntei o que poderia melhorar na escola, grande parte respondeu que gostaria que tivesse mais tempo de recreio, o que revela uma grande valorização, por parte das crianças, do momento voltado à brincadeira e ao tempo livre na escola. Se compararmos o tempo destinado ao recreio e aos estudos, veremos uma grande discrepância, com muito mais tempo destinado ao estudo. Isso reforçaria a ideia de que as perspectivas adultas prevalecem no ambiente escolar. Castro (2010), em pesquisa em escolas públicas e privadas, também registrou o pedido dos alunos por um recreio maior.

Mesmo que eu tenha percebido esse grande apreço das crianças pela brincadeira, pelos jogos e pelas atividades corporais, me surpreendeu, ao longo da pesquisa, o interesse dos alunos pelos “estudos”, principalmente à medida que ficavam mais velhos. O trabalho de campo contribuiu para desmontar uma visão inicial a respeito do menor interesse das crianças pelos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Quando cheguei no campo, ficava vendo a expressão corporal e verbal das crianças na hora do recreio, as quais me pareciam mais livres e prazerosas, em si e em comparação ao modo como elas se comportavam em sala de aula. Diante disso, imaginava

que a sala de aula seria um espaço de pouquíssimo apreço das crianças.

No decorrer da pesquisa, nuances foram aparecendo, e o que foi me chamando atenção foi o prazer que muitos alunos demonstravam pela sala de aula e pelos processos de ensino-aprendizagem assim como uma demanda pela autoridade dos adultos. Quando comecei a fazer entrevistas e oficinas com as crianças, tive uma surpresa enorme. De fato, a maioria delas achava o recreio e a educação física os melhores momentos da escola, mas era muito recorrente que valorizassem as aulas em suas falas.

Nos desenhos, havia muitas menções aos conteúdos aprendidos (muitas contas de matemática apareciam, por exemplo). Alguns alunos, em menor quantidade, como André, do 5º ano, me disseram que essa dimensão ocupa o espaço de maior prazer: “o que mais gosto de fazer na escola é estudar ciências” (2019). E os professores que “passavam bem a matéria” eram muito apreciados. Monica, do 5º, ressalta: “Acho a escola boa, professores têm jeito bom de ensinar. Sabem ensinar de jeito que entendem melhor” (2019). Chama atenção, assim, que não só os adultos (responsáveis e equipe) valorizam a dimensão acadêmica da escola, mas também muitas crianças, que lhe dão um lugar nobre na experiência estudantil.

Outra área bastante valorizada pelas crianças na experiência escolar foi aquela das relações afetivas, que ocuparam lugar central em suas narrativas sobre o espaço. É muito comum que digam que aquilo de que mais gostam ali são os amigos e os professores; ou, quando não apreciam essas relações, são elas que definem aquilo de que menos gostam na escola. Monica disse novamente em entrevista: “O que mais gosto na escola são os amigos e professores” (2019). No geral, era menos valorizado nos professores quando “dão bronca”, “brigam” ou “deixam de castigo”. As crianças também eram claras ao exprimir seu maior apreço por aqueles professores que os “tratavam bem”, são “carinhosos”.

Alexandre, também aluno do 5º, disse ainda: “Eu fiquei muito abalado, pois terei que ir embora esse ano. Meus amigos estão aqui” (2019). As relações entre as crianças pareciam ser muito significativas na experiência escolar delas. Pude presenciar muitos momentos de trocas alegres e harmoniosas, mas também de conflitos, que muitas vezes se resolviam facilmente.

Algumas relações, no entanto, se mostraram opressivas entre as crianças, como os casos de racismo relatados, situações as quais os adultos da equipe tiveram dificuldade de solucionar. No caso já apresentado antes, quando Estela sofreu racismo, sua mãe veio à escola falar com a diretora; mas Estela disse que sua situação não mudou. Ela própria, então, buscou a direção, mas, mesmo depois de a diretora repreender a ação das meninas que tiveram atitudes racistas, a menina continuou



a sofrer racismo. Somente quando ela entrou para o grêmio, a situação melhorou. Com maior protagonismo na escola, as situações de racismo ficaram escassas, e ela passou a fazer novos amigos.

Essa situação nos leva a pensar, por fim, sobre os modos que as crianças encontram para encaminhar suas demandas na escola. Vemos que o grêmio acabou sendo um espaço que permitiu que uma aluna encontrasse um lugar mais confortável para si na escola, numa situação de opressão que a equipe não conseguiu solucionar. Estela, que sempre buscou atuar ativamente para solucionar seus problemas, parece ter encontrado no grêmio um lugar potente de atuação social.

Outra situação para a qual o grêmio contribuiu, no sentido de ver demandas das crianças se tornarem mudanças na escola, a partir de negociação com a equipe, foi quando os alunos fizeram um pedido para que o recreio tivesse mais tempo. Dada a impossibilidade de ter um recreio maior cotidianamente, até porque a escola não tem essa autonomia, ficou combinado que, ao final de todo semestre, haveria um recreio maior que o normal.

Vale ressaltar que foi a partir de um espaço como o grêmio, cujo papel é permitir que as crianças, de forma organizada, tenham sua voz representada na dinâmica escolar, que, negociando com a equipe, uma mudança foi feita na escola no sentido de se realizar algo que estivesse mais conectado à perspectiva infantil. Assim, mesmo que a participação cotidiana das crianças seja limitada, vemos que o grêmio, lugar de participação infantil institucional, mostra sua relevância ao se configurar como um espaço de encaminhamento de demandas das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da metodologia adotada nessa etnografia (observação-participante, entrevistas e oficinas), pude perceber que existem aproximações e distanciamentos entre as perspectivas dos diferentes atores da escola (equipe, responsáveis e alunos). Vemos um contexto com integrantes das camadas médias e populares, “mais elitizado” e “mais branco” do que outras escolas da rede pública, mas com diversidade interna, tanto do ponto de vista étnico-racial como socioeconômico, territorial, ou em relação aos significados culturais que circulam. É uma escola “de referência”, que promove um “projeto” sobre “cultura afro-brasileira” e “cultura dos povos indígenas”, mas está ainda bastante atravessada pelo racismo estrutural (Almeida, 2019), enfrentando casos de racismo que foram de difícil resolução pela equipe da escola.

As categorias etárias (adultos e crianças) foram importantes organizadoras da



pesquisa. Isso se deu por um desejo comparativo dos olhares produzidos a partir desses lugares, em busca de continuidades e descontinuidades entre eles. No entanto, gostaria de pontuar que, no cotidiano, mesmo com a assimetria de poder entre crianças e adultos, atores desses grupos estão em constante interação, relação, conflito e negociação da realidade. Muitas vezes, suas perspectivas são diferentes; em outras, também se encontram.

Além disso, dentro do grupo de adultos e de crianças, existem complexidades. Encontramos responsáveis e equipe que concordam e discordam, e o mesmo acontece dentro desses grupos. Também vimos pontos de consenso e harmonia entre as crianças, mas também dissensos e conflitos. De modo geral, na perspectiva da maioria dos adultos (incluindo responsáveis e equipe), a instituição é considerada uma “escola de referência” principalmente por oferecer um bom ensino. As oportunidades futuras que um bom estudo oferece também foram valorizadas pelos responsáveis.

A equipe se mostrou muito preocupada em construir uma escola potente, com qualidade no ensino. A maioria busca discutir questões como a construção de uma educação antirracista nas atividades pedagógicas, mesmo que haja controvérsias sobre o tema e que se encontre dificuldade para lidar com casos de racismo. Alguns dissensos se mostraram entre os adultos; a respeito de em que medida a escola é um espaço para desenvolvimento político, por exemplo.

Compreendi que a maioria das crianças não participou da decisão de estudar naquela escola; e a ideia de “escola de referência” quase não surgiu em suas falas. Elas expressaram mais do que os adultos um entendimento da experiência escolar como mais complexa e holística. Na perspectiva delas, além do estudo e do ensino-aprendizagem, outras dimensões pareceram centrais na sua valorização da escola: a dimensão lúdica (a brincadeira ou aulas como xadrez e educação física); o corpo ativo; a dimensão das relações afetivas (amigos e professores); e mesmo de práticas alimentares.

Interessante notar, por exemplo, que o “corpo ativo”, extremamente valorizado pelas crianças, seja através do brincar ou da educação física, não é uma dimensão central dos interesses dos adultos, nem da proposta pedagógica da escola. Vimos o pouco espaço existente na escola para o desenvolvimento de atividades corporais mais ativas (realizadas principalmente no recreio e em poucas horas semanais da aula de educação física). Por outro lado, as crianças são levadas a longas horas de “corpo parado” nas salas de aula.

Outro domínio que não foi muito valorizado nas falas dos adultos foi aquele das relações afetivas. Isso não quer dizer que, no cotidiano, na experiência, para os





adultos, esse domínio não seja importante. Na observação-participante, pude perceber, por exemplo, que cuidar da dimensão afetiva na escola ocupava espaço importante nas vivências dos adultos da equipe. Do mesmo modo, as crianças demonstraram dar valor à esfera do ensino-aprendizagem, principalmente as maiores, o que não parecia óbvio à primeira vista.

Assim, vemos nessa escola pública, em linhas gerais, responsáveis buscando oferecer uma educação de qualidade àqueles de quem eles cuidam, e uma equipe engajada na construção de um projeto político-pedagógico exitoso. Notamos que as crianças buscam cumprir o que se espera de seu papel de alunos, mas também almejam a satisfação de seus gostos, com relações mais harmoniosas. Estas também lidam com conflitos e opressões, se posicionando no ambiente escolar, com agência, como sujeitos ativos, e negociam sentidos e ações, seja no cotidiano, seja através do grêmio.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Rio de Janeiro: Editora Jandaíra, 2019.
- BARBOSA, Maria Lígia; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Q.; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fatima; LASMAR, Cristiane (org.). **Desigualdades urbanas/desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Editora Letracapital, 2010.
- BECKER, Howard S. A pesquisa em escolas urbanas. Tradução de David Rodgers. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb: microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2019**, Brasília, DF, fevereiro de 2021.
- CARINO, Giselle. **Uma luz no fim do túnel: um estudo de caso numa escola diferente**. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- CASTRO, Lúcia. Precisamos falar do recreio! A construção do comum pelas crianças na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 129-148, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra-capas/Faperj, 2010.
- CIPINIUK, Tatiana. Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no itinerário do trabalho de campo. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 9, n. 17, p. 83-91, 2014.
- COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da Antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 221-244, jan. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- COSTA, Marcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 13, n. 39, p. 455-469, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bJqbKzrp7HRHCxgfLjcbfHf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DELALANDE, Julie. Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. **Ethnologie française**, Paris, v. 37, p. 671-679, 2007. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-671.htm>. Acesso em: 3 jul. 2023.



\_\_\_\_\_. La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants. **Enfances & Psy**, [s.l.] v. 4, n. 33, p. 15-19, 2006. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-15.htm>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com Crianças. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 4 jul. 2023.

FONSECA, Claudia; MEDAETS, Chantal; RIBEIRO, Fernanda (org.). **Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GALENO, Sabrina. **Uma escola de luta: análise dos significados da educação em um estudo de drama social**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

GEERTZ, Clifford. Ethos, visão de mundo e análise de símbolos sagrados. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (org.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Henrich Böll Stiftung/ActionAid, 2009. p. 39-74.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003.

GUSMÃO, Neusa. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa (org.), **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2010.

GUSMÃO, Neusa; SOUZA, Marcia. Educação quilombola: entre saberes e lutas. In: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar (org.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

MAIA, Boris. **Vida de escola: uma etnografia sobre autoridade e carisma na educação**. Niterói: Eduff, 2019.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDAETS, Chantal; MÈZIÉ, Nadège; CARVALHO, Isabel. 'De cabeça e com o coração': o fazer política de jovens ocupantes das escolas estaduais de Porto Alegre (maio e junho de 2016). In: FONSECA, Claudia; MEDAETS, Chantal; RIBEIRO, Fernanda (org.).

**Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo.** Porto Alegre: Sulina, 2018.

MIZRAHI, Mylene. Deslizes do estereótipo – cabelos e estéticas da raça no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 1, n. 84, p. 18-38, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i84p18-38>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MURRAY, Marjorie; BOWEN, Sofia; SEGURA, Nicole; VERDUGO, Marisol. Apreendendo a volição na socialização inicial: criando ‘pequenas pessoas’ entre famílias rurais mapuche. In: BANNEL, Ralph; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle (org.). **Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p. 271-280, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton. Aprendendo com o axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. **Ilha**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 138-174, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2014v16n1p138>. Acesso em: 3 jul. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>. Acesso em: 3 jul. 2023.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso ‘chão da escola’ às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PIRES, Flavia. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro: e-papers; João Pessoa: UFPB, 2011.

\_\_\_\_\_. O que as crianças podem fazer pela Antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de ‘crianças e adolescentes’ em contextos da ‘proteção à infância’. **Política & Trabalho**, João Pessoa, v. 43, p. 113-122, 2015.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Instituto Pereira Passos (IPP). **Índice de Progresso Social no Rio de Janeiro (IPS) – Rio de Janeiro – 2022.** Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2022.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. **Antropologia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROSISTOLATO, Rodrigo. ‘Você sabe como é, eles não estão acostumados com antro-



pólogos!': uma análise etnográfica da formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2013.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200007>. Acesso em: 8 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2009.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijanas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, 2010.

TOSTA, Sandra; ALVES, Pollyana. Cultura e cor na escola: uma etnografia com adolescentes negros de elite. In: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar (org.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Seleção e apresentação: Hermano Vianna, Karina Kuschnir e Celso Castro. Zahar: Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. Metrópole, cosmopolitismo e mediação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 33, p. 15-23, 2010.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZOTIAN, Elsa. La participation sociale et politique des enfants : une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes. **Lien social et Politiques**, [s. l.] v. 71, p. 127-142, 2014.