



“ME AJUDA A OLHAR!”: A QUALIDADE DA ESCOLA PELAS CRIANÇAS

HELP ME TO LOOK!": THE QUALITY OF SCHOOL THROUGH CHILDREN

“¡AYÚDAME A MIRAR!”: LA CALIDAD DE LA ESCUELA PARA LOS NIÑOS

BEATRIZ NOGUEIRA MARQUES DE VASCONCELOS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS, BRASIL

LETÍCIA NARDI  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS, BRASIL

LUIZA DE OLIVEIRA SANTOS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS, BRASIL

LUANA COSTA ALMEIDA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS, BRASIL

Fecha de recepción: 31 julio 2024
Fecha de aceptación: 16 diciembre 2024

RESUMO

Este artigo explora quais os sentidos que as crianças constroem sobre a qualidade da escola. O objetivo principal é investigar a visão das crianças sobre a qualidade da escola e os sentidos que elas associam ao ambiente escolar. Reflete-se sobre a qualidade social da educação a partir dos trabalhos de Silva, Bertagna et al. Sordi, Bertagna y Oliveira, enquanto para a metodologia e análise das ações com as crianças fundamenta-se em especial na perspectiva histórico-cultural. Utilizam-se também dispositivos de criação da pedagogia do cinema com base em Migliorin e Pipano e Bergala. Os resultados mostram que a qualidade da escola, na perspectiva das crianças, está associada a experiências pedagógicas diversificadas, boas relações humanas e ambientes que promovem o brincar, a ludicidade e o convívio social. Notou-se também uma distinção entre as experiências positivas e as negativas, com alguns alunos expressando descontentamento com a escola. O estudo conclui que a percepção da qualidade escolar para as crianças é multifacetada e está ligada tanto às atividades planejadas quanto aos acontecimentos cotidianos. As contribuições das crianças revelam uma compreensão complexa da vida escolar, destacando a importância do movimento de escuta e avaliação da qualidade da escola que a elas é destinada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica; qualidade social; perspectivas de crianças; participação; organização do trabalho pedagógico.



RESUMEN

Este artículo explora los significados que los niños construyen sobre la calidad escolar. El objetivo principal es investigar las opiniones de los niños sobre la calidad escolar y los significados que asocian al ambiente escolar. Las reflexiones sobre la calidad social de la educación se basan en los trabajos de Silva, Bertagna et al. Sordi, Bertagna y Oliveira, mientras que la metodología y el análisis de las acciones con los niños se basan especialmente en la perspectiva histórico-cultural. También se utilizan dispositivos creativos de la pedagogía del cine basados en Migliorin y Pipano y Bergala. Los resultados muestran que la calidad de la escuela, desde la perspectiva de los niños, está asociada a experiencias pedagógicas diversificadas, buenas relaciones humanas y ambientes que promuevan el juego, la lúdica y la interacción social. También se distingue entre experiencias positivas y negativas, y algunos alumnos expresan insatisfacción con la escuela. El estudio concluye que la percepción que tienen los niños de la calidad de la escuela es polifacética y está vinculada tanto a las actividades planificadas como a los acontecimientos cotidianos. Las aportaciones de los niños revelan una comprensión compleja de la vida escolar y ponen de relieve la importancia de escuchar y evaluar la calidad de la escuela a la que asisten.

PALABRAS CLAVE: Educación Básica, Calidad Social, Perspectivas de los Niños, Participación, Organización del Trabajo Pedagógico.

ABSTRACT

This article explores the meanings children construct about school quality. The main objective is to investigate children's views on school quality and the meanings they associate with the school environment. The study reflects on the social quality of education based on the works of Silva, Bertagna, Sordi, Bertagna, and Oliveira, while the methodology and analysis of actions with children are grounded particularly in the historical-cultural perspective. Creative devices from cinema pedagogy, inspired by Migliorin, Pipano, and Bergala, are also utilized. The results indicate that, from children's perspectives, school quality is associated with diverse pedagogical experiences, positive human relationships, and environments that promote playfulness, creativity, and social interaction. A distinction was also observed between positive and negative experiences, with some students expressing dissatisfaction with school. The study concludes that children's perception of school quality is multifaceted and linked both to planned activities and everyday events. Children's contributions reveal a complex understanding of school life, highlighting the importance of listening to them and evaluating the quality of education provided to them.

KEYWORDS: Basic Education, Social Quality, Children's Perspectives, Participation, Pedagogical Work Organization.

1. INTRODUÇÃO - APRENDER A OLHAR

A Função da Arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava diante de



seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. Quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar! (Galeano, 2015, p. 3)

A história contada por Galeano, sobre um filho que, ao conhecer o mar, fica espantado e pede ao pai que o “ajude a olhar”, ganha um significado metafórico em relação ao seu título. O pai leva Diego a “descobrir” o mar. Quando Diego finalmente o vê, não consegue processar a totalidade do que está diante de si e pede ao pai ajuda para olhar. A forma de ver define a significação da imagem. A diferença entre ver e olhar é destacada poeticamente: ver é imediato e sintético, enquanto olhar é mediado, analítico e requer atenção. Ver é objetivo e instantâneo, ao passo que olhar envolve temporalidade e reconstrução do objeto contemplado (Berger, 1999).

Ao tomarmos o cotidiano escolar como lócus, questionamos os processos de mediação necessários para exercitar um olhar mais atento. Utilizando o texto de Galeano (2015) como metáfora, refletimos sobre como podemos, a partir do olhar das crianças, perceber a qualidade produzida e priorizada na escola e, nesse processo, mediar, também, nosso olhar, ampliando o que somos capazes de ver.

Como o outro apoia nosso olhar sobre o mundo, especialmente em relação aos cotidianos que habitamos? A arte pode revelar o encanto do que é ordinário e comum, como a escola que as crianças frequentam todos os dias? Ela é capaz de ajudar a mediar o olhar?

Na experiência narrada neste artigo, o desenho e a fotografia apresentam-se como meios para olhar o que é cotidiano e familiar e, semelhantemente ao texto de Galeano, permitem que um outro ajude a construir o olhar. Considerando a perspectiva das crianças sobre a qualidade da escola da qual elas fazem parte, optamos por abordar os elementos da qualidade escolhidos por elas e os significados e sentidos atribuídos a essas escolhas. Uma qualidade não validada por processos avaliativos em larga escala, mas constituída no debate e fomentada da reflexão social sobre a capacidade da escola de construir possibilidades de avaliação interna de maneira participativa e democrática.

A participação e a escuta dos estudantes têm sido reconhecidas como dimensões essenciais no entendimento da qualidade da escola pública (Bertagna et al., 2020; Bondioli, 2004; Cruz & Cruz, 2015; Sordi et al., 2018). Porém, o que as crianças entendem como boa escola? Sem buscarmos respostas formalizadas – e considerando que os sentidos atribuídos ao escolher os elementos que sinalizam a boa escola são atravessados pelas experiências de vida, pelo contexto social, pelas expectativas e seus modos de perceber o cotidiano escolar –, construímos um percurso que levasse as crianças a revelar sua percepção sobre a escola.

A ação aqui narrada faz parte de um projeto em desenvolvimento, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo 22/02996-5). Nele, adotamos a pesquisa colaborativa para integrar o coletivo escolar na busca de “conhecer, descrever, nomear, relatar e explicar a realidade educativa de forma compartilhada, para



transformá-la coletivamente” (Ibiapina & Ferreira, 2005, p. 27). Nesse projeto em desenvolvimento, temos nos debruçado sobre as dimensões da qualidade social da escola pública (Bertagna et al., 2020).

Os estudos, as pesquisas e os debates sobre a qualidade social têm sido um terreno fértil na construção do pensamento educacional progressista, especialmente na avaliação das políticas educacionais. Conceito desenvolvido principalmente no Brasil e em outros países da América do Sul (Charlot, 2018), são diversos os fatores que influenciam a qualidade da educação, incluindo condições socioeconômicas; fatores socioculturais; financiamento adequado e transparente na escola; e compromisso dos gestores com a formação e as condições de trabalho dos profissionais da educação (Silva, 2009).

A pesquisa em desenvolvimento é efetivada em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nela estão previstas atividades que permitam, por meio de um grupo colaborativo de trabalho, refletir e pensar ações para a melhoria dos processos educacionais na instituição de ensino em vias da construção de uma qualidade socialmente referenciada.

Como parte dessas atividades, foi desenvolvida a atividade de extensão “ACIEPE: Protagonismo da escola: a qualidade social e a avaliação institucional participativa em debate¹”. Seu desenvolvimento permitiu o desdobramento de diversas questões e o planejamento de algumas ações por parte do grupo, entre elas uma com as crianças para compreensão de sua percepção sobre a escola e possível mobilização de outros sujeitos para pensar a qualidade social produzida na instituição.

Mais especificamente, durante uma das rodas na ACIEPE, tivemos um momento para assistir a vídeos de outras escolas públicas reconhecidas e premiadas por seus trabalhos de forte afeto com a comunidade escolar. Ao assistirmos aos vídeos, uma das pessoas participantes, diretor da escola parceira da pesquisa, se pronunciou: “*Vendo os vídeos, me senti tão pequeno, faço tão pouco comparado ao trabalho gigante destas escolas e profissionais*”. Após sua fala, outros profissionais – professores e gestores – se levantaram para dizer o quanto ele fazia, pontuando discordância sobre a opinião que ele revelou sobre sua própria prática.

Nesse acontecimento de pesquisa e de vida com a escola, revelaram-se ações importantes e significativas para aquele coletivo. “*Como você não faz nada?*”, exclamou uma professora. “*Se pudéssemos fazer um vídeo, seria mais bonito que esses, não caberia o tanto de coisa boa que você faz!*”. Nesse momento, apresentou-se o desafio: seria possível fazer uma produção audiovisual com a percepção das pessoas da escola sobre ela?

¹ As Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) são uma modalidade de ação presente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), universidade sede da pesquisa, que consiste em atividades curriculares complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas, valendo 4 créditos acadêmicos, mas que abarcam, também, a comunidade externa, integrados e certificados via extensão.



A ideia da produção de material audiovisual gerou a problematização no grupo de modos possíveis de trabalho que permitissem escutar as crianças, suas famílias e o entorno social sobre a escola que eles percebem e a escola que desejam ou com a qual sonham. Orientadas a escutar os sujeitos escolares, adotamos como ação inicial ouvir as crianças, principalmente porque elas foram citadas recorrentemente nas falas dos profissionais da escola durante os encontros da ACIEPE realizados como motivação para buscar a melhoria da qualidade da educação. Nesse movimento, buscamos compreender quais afetos elas mobilizam ao encontrarem e lembrarem de espaços, pessoas e práticas pedagógicas intencionais que lhes são íntimas e próprias no cotidiano escolar.

A ideia que foi sendo idealizada na ação era a de entender as narrativas e imagens das crianças em relação aos afetos que elas nutrem pela escola, de modo a compreendermos e analisarmos sua percepção de qualidade. Contextualizado nessa ação, o presente artigo debate o resultado dessa experiência, apresenta os recursos utilizados na ação e o olhar das crianças sobre qualidade e, assim, revela os sentidos que elas constroem sobre a boa escola que vivenciam.

Para isso, organizamos este texto em três partes. Na primeira, descreveremos o arcabouço teórico e metodológico da pesquisa. Na segunda, relataremos o delineamento da experiência: como foi a ação na escola com as crianças. Por fim, na terceira parte, apresentaremos os desenhos, as fotografias e as imagens-texto das crianças, que retratam sua percepção da escola, destacando e analisando as narrativas, os afetos e os movimentos que emergem quando as crianças são provocadas a refletir e documentar o que para elas revela a qualidade da sua escola.

2. A CONSTRUÇÃO DE CONDIÇÕES PARA OLHAR COM AS CRIANÇAS: OS “PORQUÊS” E OS “COMOS” DA AÇÃO DESENVOLVIDA PARA (RE)VER

As discussões atuais sobre a qualidade na educação indicam a necessidade de participação de todos os envolvidos no processo de defini-la. Ao produzirmos com os sujeitos escolares formas, espaços e condições de participação, temos como princípio construir indicadores de qualidade que produzam elementos para a construção de sentido, responsabilidade compartilhada, autorreflexão e tomada de decisão pela própria escola. Devemos pressupor a participação ativa de todo o coletivo envolvido para promover reflexão e melhorias no âmbito interno, compreendendo as fragilidades e potencialidades da própria escola. Trata-se, assim, de processos sociais de negociação e comunicação entre os diferentes atores envolvidos, ou seja, de estabelecer um acordo de *qualidade negociada* (Bondioli, 2004; Freitas, 2005; Sordi & Freitas, 2013).

Bondioli (2004) destaca que a participação dos sujeitos escolares nos processos de avaliação interna da escola garante que todos tenham a oportunidade de expressar seus pontos de vista, incentiva a comparação entre diferentes perspectivas e promove o processo de negociação e a tomada de decisão compartilhada. Com base em pesquisas realizadas no



Brasil e publicadas entre 2008 e 2018, Cruz e Schramm (2019) revelam que as vozes das crianças evidenciam sua competência em avaliar os serviços educativos destinados a elas – e muitas denunciam violações de direitos assegurados em documentos oficiais.

O movimento de construção de dimensões e indicadores da qualidade na escola pública a partir da escuta das crianças requer sensibilidade para interpretar o que é expresso por elas. Alguns dos desafios mencionados pelas pesquisas referem-se à compreensão de perspectivas infantis, poder e hierarquia, tempo e paciência, viés dos adultos, interpretação e contexto, necessidades e desafios logísticos e institucionais. Essas pesquisas também indicam que ouvir o que as crianças acham de suas escolas apresenta um conjunto de indicativos para a prática pedagógica, como valorização do jogo e do brincar livre, uso de outros *espaçostempos*² além da sala de aula, momentos que favoreçam as interações, boa alimentação na escola, interações com os adultos e passeios pedagógicos (Coutinho et al., 2018; Cruz & Schramm, 2019; Frias et al., 2016).

Inspiradas nesse conjunto de pesquisas comprometidas em compreender qual escola as crianças percebem e também desejam, assim como assumindo a necessidade de adotar uma postura sensível, ética e curiosa sobre como elas compreendem a escola, foi se concretizando essencial considerarmos os significados e sentidos que elas constroem ao serem convidadas a pensar sobre a escola. Partimos do pressuposto de que toda criação, em seu âmbito individual, está intrinsecamente ligada aos modos de apropriação e participação na cultura e na história (Smolka, 2009; Vigotsky, 2009b). São produto das interações sociais das crianças entre si, com os artefatos culturais e com as pessoas que as introduzem nesse mundo de relações, negociações e conflitos e lhes dão significado (Laplane & Botega, 2010) – os conceitos de apropriação e internalização, sentido e significado são fundamentais nesse movimento (Vigotsky, 2003, 2007, 2009a).

A linguagem constitui-se na produção de signos e sentidos, não apenas como meio de interação, mas como produto histórico objetivado. Ela é constitutiva e constituidora do ser humano como sujeito da linguagem e na linguagem (Sirgado, 2000; Smolka, 1995). Para Vigotsky (2000, 2009a), o desenvolvimento psicológico origina-se no centro de uma cultura, por meio da sua apropriação, participação e elaboração. O conceito de apropriação das formas culturais, em Vigotsky (2007), considera que os instrumentos culturais são apropriados pelo indivíduo, tornando-se parte de seu ser e incorporando-se à sua individualidade.

O sentido, que na linguagem interior predomina sobre o significado, é mais amplo: é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta. Ademais, Vigotsky (2009a) ressalta o caráter instável do sentido e sua relação com o significado: “Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um

² Escolhemos escrever alguns termos em junção para evidenciar o entendimento da sua indissociabilidade e complementaridade, inspirados na obra da Professora Nilda Alves, no contexto das pesquisas com os cotidianos escolares e daquelas realizadas nesses cotidianos e sobre eles.



ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (p. 465).

Considerando o exposto, os sentidos que as crianças atribuem à escola são mais amplos do que os significados convencionais (Toassa, 2020). Esses sentidos, profundamente marcados por suas experiências, revelam o que as crianças consideram como uma escola de qualidade e permitem desvelar o que realmente importa para elas ao pensarem na escola, possibilitando a construção de um ambiente que atenda às suas necessidades e expectativas de maneira mais efetiva.

A apropriação das formas culturais é fundamental para a construção da subjetividade humana. A fotografia e o cinema, como modo de trabalho com crianças, atuam como instrumento de mediação e transmissão de cultura, contribuem para que o sujeito tenha uma nova percepção da vida e constituem formas de ampliar o imaginário e sua constituição subjetiva. Nesse diálogo com a perspectiva histórico-cultural, tomamos elementos importantes do fazer cinematográfico – baseadas, em especial, nos trabalhos de Bergala (2008), partimos da premissa de que o cinema permite entender a dimensão estética da emancipação e do desenvolvimento humanos (Migliorin & Pipano, 2019).

2.1. Modos de pesquisar e olhar a escola com as crianças

Buscando ampliar o que víamos a partir da captação da percepção das crianças, fomos delineando alguns procedimentos metodológicos que favorecessem a criação e a escuta das crianças. Resultado da parceria com as professoras responsáveis pelas turmas, a primeira prática mobilizou o dispositivo imagem-lembrança (Bergson, 1999), ao propor o exercício de rememoração e registro da escola, primeiramente em forma de texto-imagem em um diário de campo e depois como registro fotográfico.

Foi disponibilizado a cada criança um diário, no qual os registros individuais, como desenhos e escrita, foram realizados. As lembranças registradas foram concebidas como dinâmicas, possuindo uma vida própria, distintas das percepções originais e cotidianas (Bergson, 1999), regadas de afeto e política.

Enquanto o primeiro momento pediu a indicação do que elas tinham guardado na lembrança que as fazia achar a escola boa, o segundo foi mobilizado pela pergunta: “O que essa escola faz para que aconteça uma boa educação?”. Como, inicialmente, as crianças responderam de forma monossilábica – “eu gosto de brincar”, “futebol”, “ir para casa” –, foi necessário fazer uma adaptação. Os mediadores perguntaram: “Quando chegam as férias e você lembra da escola, o que vem à sua mente que faz você querer que as aulas voltem? Ao pensar na escola, o que faz seu coração aquecer e você abrir um sorriso?”. A partir dessas novas formas de perguntar, as crianças foram elaborando melhor suas respostas e chegando a imagens e formas de narrar as imagens produzidas.

A segunda etapa consistiu em uma caminhada para captação de imagens. Pedimos para que as crianças, ao caminharem, escolhessem cenas que revelassem a boa escola para



elas. Desejávamos entender o que do espaço escolar salta aos olhos das crianças e se revela como cena-síntese do que elegem como boa escola.

Na terceira etapa da atividade, foi utilizado o dispositivo “um minuto para uma imagem”, que consiste no desenvolvimento de áudios gravados e narrados pelas crianças, a partir da reflexão sobre as imagens capturadas por elas na segunda etapa. Para apresentarmos as fotografias produzidas, projetamos as imagens em roda com as crianças e permitimos que elas elaborassem suas ideias coletivamente, explicassem porque escolheram fotografar determinadas cenas e comentassem sobre as fotos umas das outras. Em seguida, em duplas, as crianças gravaram um áudio, revezando-se para que todas tivessem a oportunidade de documentar suas explicações sobre as fotografias.

Participaram dessas 3 etapas, ao todo, 68 crianças: 18 do segundo ano (7 ou 8 anos de idade); 29 do quarto ano (9 ou 10 anos); e 21 do quinto ano (10 ou 11 anos). As oficinas foram facilitadas por 4 pesquisadoras, em parceria com as professoras das respectivas turmas. Durante os processos, as crianças mobilizaram diversos espaços do ambiente escolar, registraram e relataram afetos e conflitos com diversos setores da escola. As fotografias e os textos-imagens revelam espaços, relações, experiências pedagógicas marcantes e olhares sobre a escola como um local de aprendizagens significativas na vida das crianças.

3. POÉTICAS, DESENHOS E FOTOGRAFIAS: A QUALIDADE REVELADA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS

As categorias de análise foram construídas *a posteriori*, após várias leituras do material produzido pelas crianças. Consequentemente, não buscamos uma análise interpretativa das produções gráficas das crianças em si, mas compreendê-las a partir das escolhas sobre o que a escola faz e produz em seu cotidiano e o modo como isso revela sua qualidade. Nas análises, valorizamos não apenas a produção final, mas todo o processo, incluindo os diálogos entre as crianças e delas com os mediadores da ação, que foram documentados em diários de campo.

Para entendermos melhor os elementos escolhidos pelas crianças durante as atividades, esses foram agrupados e classificados em quatro temáticas: relações humanas (professores, amigos e funcionários da escola); situações pedagógicas (merenda, brincar, aulas e dia do brinquedo); espaços físicos (quadra, sala de aula, parquinho e pátio); e desafetos (hora da saída).

Para entendermos melhor as escolhas que revelam a qualidade produzida, optamos por compreender o sentido atribuído a essas escolhas. Isso porque o sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, por meio do qual pessoas, na dinâmica das relações historicamente situadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com os fenômenos ao seu redor (Góes & Cruz, 2006; Smolka, 1995).



3.1. Relações humanas

As relações humanas estabelecidas na escola foram destacadas a partir das interações com amigos, professoras e o diretor, sendo estas as mais retratadas pelas crianças, como ilustrado na Figura 1³. Das 67 crianças participantes, 13 escolheram retratar essas relações ou pessoas queridas em seus desenhos. Em relação às fotografias, das 65 imagens capturadas, 19 contemplaram o mesmo tema.

Figura 1: Relações humanas/pessoas representadas nos diários



Fonte: Arquivos da Escola

Ao escutarmos as crianças, percebemos que os laços de sociabilidade ocorrem tanto entre pares quanto entre profissionais da escola e estudantes. As crianças narram não apenas as relações que surgem durante momentos de maior planejamento pedagógico, como as aulas, mas também as conversas que tiveram com os profissionais da escola em momentos cotidianos nos quais se sentiram acolhidas, cuidadas e protegidas.

³ As fotografias dos sujeitos e das relações escolhidas pelas crianças retratam de maneira detalhada essas pessoas, com nitidez nos rostos. Essas imagens, produzidas pelas crianças, evidenciam o afeto que têm por seus professores, gestores e amigos. No entanto, para preservar a identidade desses indivíduos e em conformidade com os princípios éticos de proteção de imagem em pesquisa, optamos por não apresentar essas fotografias. Em vez disso, decidimos incluir apenas os desenhos feitos pelas crianças.



O diretor aparece em oito desses registros, incluindo desenhos e fotografias. Ao indagarmos as crianças sobre o porquê de escolherem registrar o diretor quando pensam na boa escola que têm, elas mencionaram que ele costuma atender aos pedidos e reivindicações delas, além de se mostrar disponível na resolução daquilo que elas apontam como problemas. A professora de música também foi escolhida por quatro crianças, que destacaram as aulas divertidas, a oportunidade de aprender coisas novas e movimentar o corpo e o carinho que têm por ela. Uma das crianças disse: *“A professora de música sempre pergunta se a gente está bem, se gostou da aula e se tem sugestões para a próxima”*. Outra criança acrescentou: *“Ela também faz brincadeiras, como a do guerreiro”*.

“E como é a brincadeira do guerreiro?” perguntou uma das pesquisadoras. A criança fez os movimentos de um guerreiro, de um agricultor e de um sábio, usando gestos e sons, e a pesquisadora acompanhou para aprender. Mas por que, quando perguntamos o que faz dessa escola uma boa escola, a imagem dessa brincadeira vem à mente? *“Porque é divertido, a gente ri bastante, e tem gente que às vezes erra. E quando erra, o que acontece? Nada! A gente ri!”*, respondeu a criança.

Ao escutarmos as crianças falarem sobre a aula de música e o motivo de a considerarem significativa, percebemos que essa aula se torna um espaço de experimentação, onde o erro é visto como algo divertido e parte do processo de aprender. A brincadeira encoraja a experimentação das crianças, visando à perfeição e ao domínio das habilidades corporais e musicais, em um processo que as mantém motivadas a continuar desenvolvendo suas competências.

Na dimensão metodológica da aula, por meio de atividades que oferecem variadas oportunidades de vivenciar o erro, as crianças conseguem atribuir novos significados e sentidos às suas experiências. A percepção e os significados que elas atribuem a esses momentos, vendo na professora e em sua prática elementos de uma escola acolhedora e estimulante, reforçam a sensação do erro como ressignificação, reconstrução e recomeço.

Nesse ambiente coletivo, em roda e em movimento, o erro é acolhido e ressignificado como um momento para relaxar, tomar fôlego e tentar novamente. Observando o cotidiano escolar, percebemos que nas aulas da professora mencionada há uma preocupação em ensinar mais do que habilidades e conceitos musicais, incluindo também aprendizagens sobre processos colaborativos de trabalho.

Acolhimento, participação e experimentação são aspectos que as crianças demonstram valorizar nos profissionais da escola ao desenvolverem seu trabalho. As professoras regentes de classe também aparecem nas imagens. São cinco fotografias e quatro diários em que as crianças ressaltam que a professora ensina o que elas precisam para “ser alguém na vida”, “para ter um trabalho”, assim como tornam os conteúdos mais fáceis de serem aprendidos.

Pudemos observar que as crianças têm percepções distintas das aulas de música em comparação com as aulas ministradas pelas professoras regulares, o que envolve sentidos



mediados pelo corpo e pela experiência imediata (Vigotsky, 2003). Quando questionadas sobre a escolha de desenhar ou fotografar a professora de música, as crianças destacam a diversão como principal característica. Em contraste, ao se referirem às professoras de turma, mencionam a importância dos conteúdos ensinados e demonstram percebê-los como essenciais para a vida adulta e para o futuro profissional.

Essa percepção reflete um dos sentidos comuns sobre a escola como uma etapa preparatória para a vida e destaca a importância dos conteúdos formais, como matemática, português, história e geografia, em oposição a conteúdos como a música. Revelando seu significado social, muitas crianças reconhecem na escola seu papel de transmissora de conhecimentos, mas revelam sua percepção de que o melhor nela se relaciona mais ao ambiente de convivência social que ela propicia do que ao acesso aos conteúdos escolares.

Isso remete à compreensão das questões ideológicas da palavra no movimento discursivo. A partir da ideologia, entendemos não apenas a estrutura cognitiva da atividade mental, mas também o aspecto discursivo no jogo dos interesses e compreensões sociais (Smolka, 1993). Quando as crianças fazem essas distinções sobre o que valorizam em cada experiência escolar com diferentes professoras, que atuam em distintas áreas do conhecimento, parece-nos que elas internalizam os discursos sobre a educação escolar, sobre a valorização de alguns campos de conhecimento em detrimento de outros e suas implicações para o futuro profissional.

Os amigos também são escolhidos pelas crianças como imagens que sinalizam a escola de qualidade. Quando perguntamos por que os amigos representam a boa escola que elas têm, respondem que muitas vezes não os veem fora da escola e que eles são pessoas que tornam a vida mais divertida e oferecem apoio quando algo ruim acontece.

Ao escutarmos as crianças sobre o que uma relação produz, estas foram as palavras mais mencionadas: “cuidado”, “preocupação”, “companhia”, “diversão”, “apoio”, “ensino”. Enquanto os amigos e a gestão da escola representam o cuidado e o apoio, a professora representa aquela que produz um bom momento ou um momento importante, como aprender algo fundamental para que essa criança consiga sucesso na vida adulta.

3.2. Situações pedagógicas

As “situações pedagógicas” evidenciam métodos, técnicas e avaliações intencionalmente planejadas, visando ao alcance de objetivos relacionados à produção de conhecimentos. Segundo Veiga (1995), essas situações correspondem às finalidades político-pedagógicas da escola, à estrutura organizacional do trabalho, ao currículo, aos usos dos espaços, ao tempo escolar, ao processo de decisão, às relações de trabalho e à avaliação.

Dentro da temática “situações pedagógicas” incluímos atividades como a merenda; os momentos de brincar, como o recreio; as aulas específicas; e os momentos pedagógicos planejados, como passeios pedagógicos, celebrações e atividades organizadas pelo professor ou pelo coletivo escolar. Também incluímos práticas que fazem parte da rotina escolar de cada turma, como o dia do brinquedo e o dia do parquinho.



Entre os participantes, 15 crianças registraram situações pedagógicas em seus diários e 12 registraram fotografias contemplando esse tema. Destas, 8 destacaram a merenda, pontuando não só o sabor e a diversidade do cardápio, mas também que aquele momento é importante para elas estarem entre amigos(as), em especial pela convivência com crianças de outras turmas. O recreio, a aula de educação física, os passeios pedagógicos e o dia do brinquedo foram outras situações lembradas pelas crianças.

Como exemplificamos na Figura 2, aqui estão implicados vários elementos: o prazer e a ludicidade em brincar, mover o corpo, estar entre amigos, sair da escola e aprender em outros espaços. Quando perguntávamos às crianças sobre qual aula elas lembravam que lhes fazia retratar a quadra quando pensavam na qualidade da escola, perguntávamos também o que acontecia nessa aula, como era o dia do brinquedo e se poderiam nos contar mais. As respostas frequentemente incluíam algo como: “A aula de educação física é a que mais me lembro, especialmente quando tem jogos”; “No dia do brinquedo, cada criança traz o seu e podemos compartilhar”; “Eu gosto quando a gente vai para outro lugar, como um passeio para o parque ecológico”. Aqui, as situações pedagógicas escolhidas pelas crianças são, na maioria, atividades em que elas convivem, estão juntas e se movimentam. A Figura 2 mostra situações pedagógicas retratadas pelas crianças.

Figura 2: Situações pedagógicas representadas nos diários e nas fotografias



Fonte: Acervo da Escola



O trabalho pedagógico e a prática pedagógica são dimensões sinalizadoras da qualidade social (Bertagna et al, 2020). Na perspectiva das crianças, as práticas pedagógicas mais valorizadas são aquelas que envolvem convivência entre pares, brincadeiras, movimentos e atividades fora da sala de aula, compreendendo outros *espaçostempos* como possibilidades educativas.

Observar, pensar e sentir o modo como as crianças nos apresentam o que escolhem como uma boa escola – e refletir sobre ele –, revela que o brincar está presente em quase todas as escolhas. Mas esse não é o movimento que vem assumindo a escola de Ensino Fundamental, na qual o brincar tem perdido espaço para atividades direcionadas ao processo de alfabetização em língua portuguesa e matemática, atualmente consideradas o objetivo mais relevante das escolas (Barros, 2009).

A partir de um vasto conjunto de pesquisas sobre a condição social da criança na escola, especialmente sobre o brincar em escolas públicas, percebemos que essa atividade tem sido reduzida devido às cobranças por melhorias no desempenho dos estudantes (Bustamante, 2004; Mól et al., 2024; Pereira, 2015). O tempo escolar não é único, mas composto por múltiplos *temposespaços*. Esses diferentes tempos nem sempre respeitam a complexidade do tempo da criança e da infância em sua totalidade (Barros, 2009).

Ao escutarmos as crianças e observarmos os desenhos que fazem, parece-nos importante entender o lugar do corpo na escola; o lugar da alternância de atividades na diversidade da experiência; a possibilidade de movimento criativo, gestos e expressões; e a necessidade de brincar, conversar com outros e tecer relações que vão além da sala de aula como espaço institucionalizado. Pensar na escola e em suas relações com o bairro, a cidade e outros espaços possíveis de criar sentido e significações no ato de aprender.

Acompanhando Vigotsky, não é possível uma escola para crianças sem jogos, movimento, desenho e outras formas de expressão essenciais ao desenvolvimento infantil. Essas atividades são modos pelos quais a criança estabelece uma relação mais profunda com o mundo social, desenvolvendo uma dimensão simbólica entre pensamento, linguagem e significados.

3.3. Espaços físicos

Os espaços físicos da escola, como a quadra, a sala de aula, o parquinho, o gramado e o pátio, ilustrados na Figura 3, foram desenhados e fotografados respectivamente por 34 e 43 crianças. O parquinho foi o espaço externo que mais apareceu nos registros, seguido pela quadra.



Imagem 3: Espaços físicos registrados nos diários e fotografias pelas crianças.



Fonte: Acervo da Escola

Nos desenhos e fotografias do parquinho aparecem todos os brinquedos que o compõem: três balanços, a escada que dá acesso à plataforma coberta e dois escorregadores. Além disso, elementos naturais como a grama, que circunda o parquinho; e o sol também são representados.

A grama, em particular, é um elemento bastante destacado nos desenhos. A quadra é retratada tanto de forma isolada quanto em cenas de partidas de futebol. Essas escolhas de espaços demonstram a importância da autonomia de movimento; e a necessidade de interação, atividades livres, contato próximo com a natureza e companhia dos amigos para as crianças.

A presença da natureza nos desenhos das crianças – assim como nas fotografias – é um elemento forte: elas escolhem, na maioria das vezes, lugares ao ar livre. O desemparedamento das infâncias e o encontro da escola com a natureza tem sido um movimento contemporâneo forte, por uma escola que atenda às necessidades do desenvolvimento integral infantil (Barros, 2009).



Em uma pesquisa realizada por Elali (2003), com base na escuta das crianças em Natal, Rio Grande do Norte, evidenciou-se que as crianças valorizam o contato com a natureza, enquanto os adultos focam em aspectos estéticos e de segurança, resultando em uma natureza controlada. Essa diferença de perspectivas reflete-se na organização do trabalho pedagógico, mostra a discrepância entre o discurso ecológico e a prática e destaca a necessidade de promover uma maior interação entre as crianças e a natureza para alcançar o desenvolvimento pleno e ecológico delas.

Nos desenhos produzidos pelas crianças, a natureza frequentemente é representada com cores mais vivas e pintada com mais força e com material artístico mais vibrante e mais denso, como o giz pastel oleoso ou as canetinhas coloridas. Ao mostrarem os desenhos, as crianças expressam o desejo de ter árvores grandes para subir, brinquedos feitos nas árvores e um lugar para mexer na terra e com ela. Quando apresentavam os desenhos, muitas vezes adicionavam mais árvores e flores do que o espaço original possuía.

As escolhas por esses espaços reforçam que, para as crianças, a qualidade da escola está na possibilidade de autonomia de movimento e brincadeiras, bem como na construção de *espaçostempos* que favoreçam a interação e o convívio entre pares e adultos ao ar livre.

3.4. Desafetos

Como o controverso também compõe esse olhar para a qualidade, nomeamos como “desafetos” os registros das crianças que afirmam não gostar de estar na escola. Apenas cinco crianças expressaram nos diários – e uma em fotografia – sentimentos negativos em relação à escola, destacando a hora da saída como o melhor momento. Três dessas crianças descreveram a saída com o céu azul e o sol brilhando, enquanto duas outras desenharam um avião jogando bombas, como observamos na Figura 4.



Imagem 4: Desafetos registrados nos diários



Fonte: Arquivos da Escola

Quando pedimos às crianças para fecharem os olhos e representarem os aspectos positivos da escola, cinco delas afirmaram que a única coisa boa era a hora da saída. Ao questionarmos o motivo dessa preferência, elas mencionaram a oportunidade de encontrar a família, ver televisão, relaxar, não seguir regras e ficar livres das brigas e das fofocas da escola.

Mas o que exatamente essas crianças não gostam na escola? E o que esse descontentamento revela?

Explicitando o descontentamento com as regras e exigências, essas crianças parecem se contrapor à escola como transmissora de normas e padrões comportamentais, um lugar onde são produzidas condutas, rotinas e modos de comportamento. A saída, nesse viés, aparece como desejada.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que elementos da qualidade da escola são priorizados pelas crianças em suas produções quando convidadas a partilhar seu olhar sobre a escola e quais sentidos elas constroem sobre a experiência de viver a escola?

Assim como mencionado por Galeano (2015) na epígrafe inicial deste artigo, quando o filho pede ao pai que o “ajude a olhar”, a ação desenvolvida com as crianças permitiu que suas produções abrissem novas possibilidades de olharmos para a escola, um olhar mediado por suas perspectivas sobre o que constitui uma escola de qualidade. A arte, em especial a fotografia e os desenhos, emergiu como um instrumento agregador nesse desenvolvimento, funcionou como essa “ajuda para olhar”, permitiu interpretações diferentes e trouxe novos sentidos para o que se via.

Nesse processo de olhar, a qualidade da escola experienciada cotidianamente pelas crianças parece estar estreitamente ligada à riqueza de experiências pedagógicas diversificadas, às relações humanas entre pares e adultos, aos espaços físicos adequados ao brincar e à relação com a natureza. Percebemos que os ambientes estruturais e os brinquedos são tão importantes quanto os momentos de convivência, interação, celebração e aprendizagens diversificadas em relação aos modos de ensinar e aprender.

Tomando o olhar das crianças sobre “a boa escola” a partir das imagens, é possível captar os sentidos e os significados atribuídos, problematizando, por meio do desenho e da fotografia, o que faz aquela escola ser “uma boa escola” sob sua perspectiva. Passamos a ver, pelo olhar das crianças, que a qualidade da escola se manifesta tanto na prática pedagógica planejada *a priori* quanto nos acontecimentos espontâneos do cotidiano. Elas valorizam a escola como um espaço onde exercem o direito de brincar e se movimentar, de conhecer lugares novos, de buscar segurança e afeto por meio do convívio com colegas e adultos com quem constroem confiança relacional. As crianças prestam atenção às diferentes formas de aprender e valorizam o trabalho das professoras, reconhecendo a importância de uma mediação afetiva, respeitosa e lúdica no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

As percepções das crianças no contexto escolar são abrangentes, englobam o funcionamento da escola além dos conteúdos curriculares. Elas compreendem a multidimensionalidade do trabalho pedagógico, como destaca Veiga (1995). Escutá-las demonstra que suas perspectivas e opiniões são valorizadas na construção de uma escola de qualidade social, que se autoavalia para identificar pontos fortes e áreas que necessitam de mais atenção. Além de revelar a importante percepção das crianças sobre a escola, essa ação tem o potencial de mobilizar o desenvolvimento de ações coletivas para a melhoria dos processos comprometidos com a qualidade social da escola, uma vez que mobiliza afetos que podem levar o coletivo à ação.



AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo 22/02996-5) por viabilizar as condições objetivas para a realização desta pesquisa. Agradecemos também às estudantes pesquisadoras parceiras neste projeto com a escola – a dedicação e a colaboração delas foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Nossa gratidão se estende à escola parceira, às crianças e a todos os trabalhadores da escola, que, em condições desafiadoras de vida e trabalho, realizam suas atividades com um forte compromisso com a escola pública de qualidade social.

REFERÊNCIAS

- Barros, F. (2009). *Cadê o brincar?: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Editora UNESP.
- Bergala, A. (2008). *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Booklink.
- Berger, J. (1999). *Modos de ver*. Rocco.
- Bergson, H. (1999). *Matéria e memória* (P. Neves, Trad., 2.^a ed.). Martins Fontes.
- Bertagna, R. H. (2020). Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. *Políticas Educativas–PolEd*. <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/107364>
- Bondioli A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Autores Associados.
- Bustamante, G. O. (2004). Por uma vivência escolar lúdica. In G. M. Schuartz (Org.), *Dinâmica lúdica: novos olhares* (p. 61). Manole.
- Charlot, B. (2018). Qualidade social da escola pública e formação dos docentes. *Revista Espaço Pedagógico*, 12(2), 39-48. <https://doi.org/10.5335/rep.v12i2.7977>
- Coutinho, L. G., Carneiro, C., & Salgueiro, L. M. (2018). Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 185-193. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014739>
- Cruz, S. H. V., & Cruz, R. C. A. (2015). A perspectiva de crianças sobre a creche. *Eventos Pedagógicos*, 6, 155.
- Cruz, S. H. V., & Schramm, S. M. de O. (2019). Escuta da criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 16-35. <https://doi.org/10.1590/198053146035>
- Elali, G. A. (2003). O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8, 309-319.



- Freitas, L. C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26, 911-933. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>
- Frias, R., Diniz, D., & Carvalho, N. (2023). Estaremos prontos para a escuta das crianças? *Childhood & Philosophy*, 19. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.76289>
- Galeano, E. (2015). *O Livro dos Abraços*. L&PM.
- Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-posições*, 17(2), 31-45.
- Ibiapina, I. M. L. M., & Ferreira, M. S. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 12, 26-38. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/1569/1413>
- Laplane, A. L. F., & Botega, M. B. S. (2010). A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida quotidiana das famílias. In A. L. B. Smolka & A. L. H. Nogueira (Eds.), *Questões de desenvolvimento humano, práticas e sentidos* (pp. 13-31). Mercado de Letras.
- Migliorin, C., & Pipano, I. (2019). *Cinema de brincar*. Relicário.
- Mól, S. C., Lino, K. de L., Vasconcelos, J. de M., & Lima, M. P. dos S. (2024). O brincar no Ensino Fundamental: para além do (neo)produtivismo e do salvacionismo. *Revista HISTEDBR On-line*, 24. <https://doi.org/10.20396/rho.v24i00.8668015>
- Pereira, L. H. P. (2015). Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades. *Educação*, 40(3), 697-710. <https://doi.org/10.5902/198464449225>
- Silva, M. A. (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, 29, 216-226. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, 21(71), 45-78. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>
- Smolka, A. L. B. (1993). Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas em Psicologia*, 1(1), 7-15.
- Smolka, A. L. B. (1995). A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*, 35, 51-65.
- Smolka, A. L. B. (2009). Criação e imaginação. In L. S. Vigotsky, *Imaginação e criatividade na infância* (pp. 11-18). Ática.
- Sordi, M. R. L., Bertagna, R. H., & Oliveira, S. B. de. (2018). Qualidade da escola pública e as políticas neoliberais: que caminhos os estudantes sinalizam? *Políticas Educativas—PolEd*. <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/87295>
- Sordi, M. R. L., & Freitas, L. C. (2013). Responsabilização participativa. *Retratos da escola*, 7(12), 87-99.



- Toassa, G. (2020). Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. *Cadernos CEDES*, 40(111), 176-184. <https://doi.org/10.1590/CC.225902>
- Veiga, I. P. A. (Org.). (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (23.^a ed.). Papirus.
- Vigotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21, p. 21-44.
- Vigotsky, L. S. (2003). *Psicología pedagógica*. Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: os desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores* (7.^a ed.). Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2009a). *A construção do pensamento e da linguagem* (2.^a ed.). Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2009b). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* (Z. Prestes, Trad., A. L. Smolka, Apres. e Coment.). Ática.

Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos é professora com experiência em escolas camponesas nos estados de Pernambuco e Goiás. É pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – (2012). Possui Mestrado em Educação na área da Psicologia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – (2016). Atualmente, é doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – (2022), com bolsa Fapesp em dedicação exclusiva. É autora dos artigos: “Formação de familiares em alfabetizar letrando: processos dialógicos de aprendizagem entre mulheres” e “Construção de uma avaliação de viés formativo: a experiência do Educandário Humberto de Campos em análise”, entre outros.

Letícia Nardi. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – (2023) e mestranda em Educação pela UFSCar (2024), com bolsa Fapesp. Na graduação pesquisou sobre a relação entre os livros didáticos e o entorno social da escola. No mestrado se debruça sobre a qualidade social e o trabalho colaborativo dos profissionais da escola. É membro do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos UFSCar - LOED/UFSCar.

Luiza de Oliveira. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – (2024). Multiartista: escritora, fotógrafa e diretora criativa. Faz parte do coletivo UFSCRIAS (grupo de estudos independente e produção cultural da UFSCar). É membro do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos UFSCar - LOED/UFSCar.

Luana Costa Almeida. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – (2014), com período de estágio na Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, ambos financiados pela Fapesp. Mestre em Educação pela Unicamp (2008). É Professora Adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando em ensino, pesquisa e extensão na graduação em Pedagogia e nos programas de Pós-Graduação em Educação, tanto acadêmico quanto profissional. É autora dos trabalhos “A dimensão metodológica da aula: revisitando a organização pedagógica do trabalho docente”



e “As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial”, entre outros.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.