

## A vez e a voz do aluno na educação básica: práticas em curso na escola contemporânea

DÍLIA MARIA ANDRADE GLÓRIA\*

LUIZA SANTANA CHAVES\*\*

**Resumo:** Este artigo discute o papel que o aluno da educação básica tem assumido na contemporaneidade. Com o fluxo contínuo de transformações que perpassam a escola, mostra-se necessário repensar a vez e a voz do aluno e identificar sua compreensão sobre essa questão. Entende-se que a participação discente torna-se um imperativo para a democracia institucional e um exercício de cidadania capaz de contribuir para a redução das desigualdades de oportunidades educacionais e sociais. São, pois, analisadas práticas pedagógicas que venham propiciar um maior protagonismo do alunado, democratizando as relações constituídas no âmbito escolar. Conclui-se que uma maior participação discente na educação básica requer uma nova postura dos profissionais envolvidos no processo de escolarização e implica em mudanças relativas à formação docente inicial. Destaca-se ainda a necessidade de maiores pesquisas na área.

**Palavras-chave:** protagonismo discente; democratização; práticas escolares.

*Student's time and voice in k-12 education: practice in course in contemporary school*

**Abstract:** This article discusses the role that K-12 education students have played nowadays. In accordance with the continuous stream of changes that happen at school, it is necessary to rethink students' time and voice and identify their understanding about this issue. We understand that students' participation becomes an imperative for institutional democracy and an exercise of citizenship which can contribute to reducing inequalities in educational and social opportunities. Thus, we analyze pedagogical practices that will promote a greater students' role, democratizing the relations which are established at school. Conclusions show that increased students' participation in K-12 education requires a new attitude from the professionals involved in the schooling process and implies changes for initial teacher education. They also highlight the need for further research in the area.

**Key words:** students' performance; democratization; school practices.



\* **DÍLIA MARIA ANDRADE GLÓRIA** é professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais com Doutorado em Educação.



\*\* **LUIZA SANTANA CHAVES** é professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais com Doutorado em Letras.

## Introdução

Na contemporaneidade, há que se considerar que a vida de crianças e de jovens tem se definido cada vez mais em função de sua escolarização (DIOGO, 2008; NOGUEIRA, 2005). A escola se destaca progressivamente como instituição essencial para o desenvolvimento humano: além de sua importância para a perpetuação e a (re)construção do conhecimento culturalmente organizado, ela é também um espaço de socialização privilegiado.

Porém, há que se admitir que, muitas vezes, em razão da ênfase nas atividades educativas formais que privilegiam a aprendizagem de conteúdos em diversas disciplinas, a escola de educação básica tende a negligenciar sua função socializadora. Se, por um lado, o processo de socialização nem sempre é devidamente considerado pelos docentes e demais profissionais da educação; por outro, a escola, mesmo no nível fundamental de ensino, não se percebe como responsável pela formação de cidadãos autônomos e participativos.

No contexto escolar, crianças e jovens têm a oportunidade de estabelecer interações e relações complexas, tanto com adultos como com colegas de diversas faixas etárias, e que apresentam níveis de desenvolvimento e de características diferenciados. Sem dúvida, a escola constitui um microsistema social onde crianças e jovens estabelecem “relações e interações cruciais para o seu desenvolvimento integral, e onde se criam e se recriam questões sociais fundamentais para a formação do cidadão” (BARRIOS GONZÁLEZ, 2013, p. 48).

No entanto, alguns trabalhos revelam que as representações docentes

subestimam frequentemente a implicação dos alunos e o desejo deles de integração (LEROY-AUDOIN, PIQUÉE, 2004). De acordo com Hermann (2014, p. 491), a tradição pedagógica “tende a manter-se presa em suas categorias conceituais [...], sem acionar o necessário movimento de abertura em que nos expomos, com o outro, a novos horizontes. Nada mais aqui se assemelha a uma posição redentora de conscientização dos alunos a respeito de uma verdade já pressuposta”.

Assim sendo, percebe-se como de suma importância avaliar a compreensão do próprio aluno sobre o lugar por ele ocupado no cotidiano escolar mediante a promoção de tempos/espços de diálogo na instituição. A partir de tais interlocuções, acredita-se que algumas intervenções ocorram de modo a instigar processos de mudança perante as práticas escolares, em comum acordo com os demais segmentos da comunidade, tendo o aluno como protagonista.

Mediante o projeto de extensão Entre Mundos, desenvolvido no Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), discutiu-se, em interlocução com outra escola, a participação discente no intuito de promover maiores autonomia, envolvimento e responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem por parte do próprio aluno. Essa troca dos/entre os alunos do CP ocorreu junto ao Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão I, tradicional instituição de ensino público federal, situada no Rio de Janeiro, RJ, em especial por se tratar de uma cultura escolar muito diferenciada, mas cuja distância geográfica não seria um impedimento. Para tanto, recorreu-se às Tecnologias de Comunicação e de Informação

(TICs) como e-mails, blog, web conferência etc.

Este artigo objetiva, pois, discutir o papel que o aluno da educação básica tem assumido na contemporaneidade, considerando-se alguns resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto Entre Mundos e, por conseguinte, delinear propostas pedagógicas passíveis de contribuir para um maior protagonismo discente.

### **Contextualização e percurso metodológico**

No Brasil, a maior parte dos estudos sobre as práticas escolares desenvolvidos pela Sociologia da Educação não apresenta elementos para se compreender a condição do aluno, o que demanda “uma nova perspectiva no campo da pesquisa” (SPOSITO, 2013, p. 441).

Segundo Montandon (2005, p. 495), trabalhos recentes revelam que mesmo “as crianças sabem exprimir-se a respeito de suas experiências e que seus relatos matizam e completam o que sabemos sobre os processos educativos”. A autora argumenta ainda que investigar o que e como pensa o aluno sobre sua escolarização, seja ele criança ou jovem, é de grande valor também pelo fato de que se queremos saber como transmitir conhecimentos a esse sujeito, importa saber como ele se situa em relação a esta empreitada (MONTANDON, 2011/2).

Percebe-se como essencial não somente identificar a compreensão do próprio aluno sobre o lugar por ele ocupado em sua escolarização, como propiciar condições para que participe ativamente de todo o processo de ensino e aprendizagem. Qualquer prática pedagógica que se pretenda implantar, que almeje o favorecimento do protagonismo discente, deve ter como

fundamento o envolvimento do alunado na proposta, preferencialmente, da concepção à avaliação e à socialização dos resultados.

Para tanto, a metodologia adotada respaldou-se no Sociointeracionismo de Vygotsky (2004), por ter como perspectiva a inter-relação entre as dimensões afetivas, relacionais e sociais da atuação discente; sua ressignificação diante do conjunto de crenças e de valores que orientam a ação do sujeito; e sua formação cidadã.

Nas escolas envolvidas, o corpo discente ingressa por sorteio no 1º ano do ensino fundamental, apresentando-se muito diversificado perante a condição socioeconômica, a etnia, o gênero, a religião etc. Os sujeitos participantes eram, à época da pesquisa, alunos do 5º ano devido à compreensão de que na faixa etária de 10, 11 anos há uma experiência escolar satisfatória para se entender a organização e a dinâmica institucionais, bem como capacidade de análise crítica perante a realidade. De outro lado, trata-se de estudantes com um percurso ainda significativo na educação básica, de modo que se poderiam propiciar trocas junto a demais colegas para uma maior valoração do papel discente.

Em ambas as escolas, realizaram-se grupos focais formados por 14 alunos, sendo os encontros conduzidos de modo a privilegiar a escuta e a interação dialógica com/entre os alunos, enfatizando-se suas narrativas, inclusive no que se refere às temáticas abordadas.

No CP, escola de origem do projeto, o grupo focal constituído denominou-se “Juntos Somos Mais” e os encontros ocorreram em diversos espaços escolares – Laboratório de Informática, bancos sob árvores no pátio, sala de

aula, Sala de Reuniões etc. —, de acordo com a atividade proposta.

Convém ressaltar a importância da socialização das produções dos alunos, tanto em termos de valoração do trabalho como de ampliação do raio de ações desenvolvidas. Nesse intuito, foram confeccionados cartazes; trocados e-mails; criados e divulgados, via *site* do CP e redes sociais, o blog — [http://juntossomosmaiscp.blogspot.com.br/2015/08/blog-post\\_75.html](http://juntossomosmaiscp.blogspot.com.br/2015/08/blog-post_75.html) — e o canal no YouTube — <https://www.youtube.com/channel/UC0Q2aREAMqrqhivt5CQrLwQ> —; realizada uma *web* conferência entre os grupos de ambas as escolas etc. Por sua vez, o questionário elaborado pelos integrantes do projeto Entre Mundos, sob orientação da equipe coordenadora, foi aplicado a outros alunos e constitui fonte importante para a temática aqui abordada.

Os processos de autoavaliação e de avaliação do trabalho por todos os envolvidos também constituíram momentos essenciais, pois possibilitaram a correção de rumos do trabalho e sua adequação às condições apresentadas.

### **O que diz o aluno da educação básica: sua vez, sua voz**

A princípio, cabe ressaltar que os alunos diretamente envolvidos no projeto mostraram-se desconfiados ou mesmo temerosos em expor sentimentos e ideias sobre sua realidade escolar. Alguns diziam não acreditar que suas ações pudessem implicar em mudanças que os beneficiasse em sua escolarização e outros pareciam nem entender a proposta de se constituírem como protagonistas em um espaço a princípio compreendido como lhes sendo pouco afeito à liberdade de expressão.

O questionário sobre a realidade escolar do ponto de vista do aluno foi aplicado no CP a 17 turmas, do 4º ao 9º ano escolar. A definição do grupo respondente foi dos próprios alunos, para quem a partir do 4º ano o corpo discente teria tempo de vivência escolar e observação crítica suficientes para realizar uma avaliação fundamentada. No total, foram 379 respondentes na faixa etária de 8 a 16 anos, sendo 58% do sexo masculino e 48% do feminino.

Quanto ao Colégio Pedro II, a aplicação foi realizada com o questionário impresso e se restringiu a 7 turmas do 5º ano escolar, por limitações relativas ao uso das TICs e à falta de recursos humanos. Os próprios estudantes aplicaram o questionário aos colegas do 5º ano, em um total de 117 alunos, entre 9 a 12 anos de idade, sendo 55% do sexo masculino e 45% do feminino.

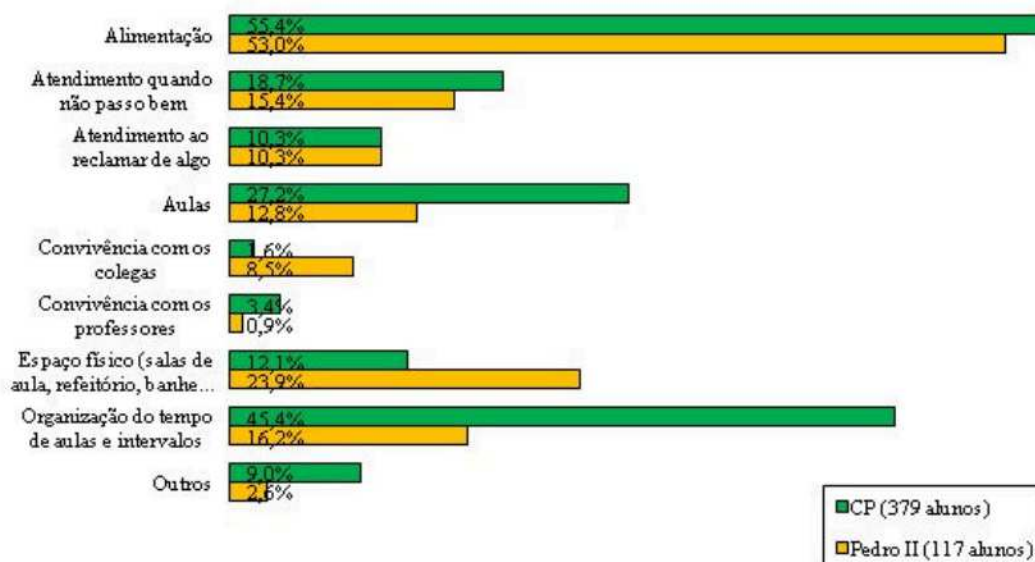
Não obstante a diferença quanto ao número, ao ano escolar e à faixa etária dos respondentes, algumas ponderações mostram-se pertinentes, sem nenhuma pretensão a generalizações. Convém ainda esclarecer que o aluno poderia marcar duas opções em cada questão, bem como registrar alguma observação e/ou alternativa não contemplada. Outro ponto a se considerar é que, pelo necessário feito deste artigo, somente os dados tidos como mais relevantes ao propósito deste texto serão discutidos.

Em relação ao que mais gostam na escola, ambos os grupos discentes destacaram a convivência com os colegas (83,1% no CP e 69,2% no Pedro II). Trata-se de um aspecto a ser mais considerado pelos profissionais da educação escolar, uma vez que, como citado, pela ênfase nas atividades educativas formais, privilegiando-se a aprendizagem de conteúdos, a função socializadora tende a ser negligenciada. De fato, prática mais característica dos

anos iniciais do ensino fundamental, o “cuidado” não é inconciliável com a função instrucional da escola e tende a

favorecer a aprendizagem dos alunos (CARVALHO, 1999).

GRÁFICO 1 - O que você mais gostaria de mudar na escola?



Quanto ao que mais gostariam que fosse mudado na escola (cf. GRAF. 1), 55,4% dos alunos respondentes no CP e 53% no Pedro II não se mostram satisfeitos com a alimentação. Há que se esclarecer que a permanência dos alunos do CP, como escola de tempo integral, é de 7h40min, com almoço e dois lanches ofertados; ao passo que no Pedro II, Campus São Cristóvão I, o período é de 5h00min, com lanche no intervalo e almoço entre turnos. Em relação às mudanças desejadas, as indicações foram as mesmas, embora com grau de prioridade diferente: “poder sugerir mudanças no cardápio” (51,5% no CP e 54,7% no Pedro II), “sobremesa após o almoço” (53% no CP e 29,9% no Pedro II), e que fossem servidos sucos (42% no CP e 41,9% no Pedro II). Essa é uma questão há tempos debatida tanto nos meios escolar e acadêmico quanto na mídia, bem como tem sido alvo de

políticas governamentais. A dificuldade maior parece ser a de conciliar a formação de hábitos alimentares saudáveis na escola com a cultura familiar do aluno. Entendendo a educação alimentar como direito humano, um estudo recente destaca a importância da adesão de todos nesse processo (nutricionistas, professores, merendeiras, familiares etc.) e afirma que “faltam oportunidade e espaço para que o protagonismo seja exercido pelo estudante — sujeito, de fato, desse direito”, de modo a “garantir uma participação qualificada que começa na escola e se estende como exercício para a vida” (CASEMIRO *et al.*, 2015, p. 511).

O item indicado em segundo lugar pelos alunos do CP como objeto de mudança refere-se à organização do tempo, como horário de início/fim das aulas e

duração dos intervalos. Em suas observações, alguns alunos expressaram cansaço, não só pelo longo tempo passado na escola, mas por sua organização e pelo tipo de atividades. Essa queixa coaduna com outro estudo realizado no CP, cuja “dificuldade maior ressaltada pelos alunos é que a escola de tempo integral apresenta-se ‘mais escolar’ do que nunca, ou seja, conteudista, com o mesmo tipo de atividades, pouco atraentes, em espaços convencionais e/ou inadequados, o que os deixa muito cansados e pouco produtivos” (GLÓRIA, 2016). Já no Colégio Pedro II, o espaço físico apareceu (23,9%) como segunda opção do que mais gostariam que fosse melhorado: as maiores demandas são de “melhorar a limpeza e a higiene, principalmente dos banheiros” (78,6%) e “mais espaço para jogos e brincadeiras” (40,2%).

Importante ainda ressaltar que, apesar de as escolas apresentarem realidades muito distintas, na maior parte dos itens avaliados através do questionário, os aspectos contestados pelos alunos são semelhantes. Com relação às aulas, por exemplo, os dois grupos apresentaram o mesmo ponto de vista: que “acontecessem com mais frequência em outros espaços, fora de sala de aula e/ou da escola” (66,8% no CP e 51,3% no Pedro II) e fossem usados “mais recursos tecnológicos, como tablets e outros” (56,5% no CP e 61,5% no Pedro II). Os discentes respondentes indicam, pois, uma necessária reformulação de práticas pedagógicas, mais diversificadas em termos de tempo/espaço e condizentes com a atual perspectiva de uso das TICs no ensino, de modo a estabelecer um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo.

Dessa forma, não obstante o aluno ser sujeito de sua própria realidade e do

mundo que o cerca, ainda faz-se necessária a “construção de práticas efetivas que viabilizem a ação interventiva das crianças” e dos jovens, bem como o reconhecimento social de sua voz e de seu lugar (SILVA, 2009, p. 13).

### **Em prol de práticas pedagógicas mais democráticas**

O exercício de práticas pedagógicas condizente com uma formação de alunos da escola de educação básica que se deseja críticos, reflexivos e responsáveis, convém que se fundamente em alguns princípios teórico-metodológicos. Considerando-se as narrativas dos próprios alunos, é possível traçar perspectivas mais democráticas no âmbito escolar, como: contemplar o seu ponto de vista de forma que possam expressar sua vivência nos tempos/espaços escolares diversos; possibilitar-lhes condições para refletir e se posicionar de forma mais efetiva sobre o lugar ocupado na instituição escolar; escutar e envolver o grupo discente nos projetos de trabalho em curso; bem como conduzir as práticas pedagógicas sob a perspectiva do diálogo intercultural.

Nessa perspectiva de formação humana, mostra-se importante que o meio escolar confira aos alunos a oportunidade de livre escolha quanto a aspectos comportamentais em sua experiência social, moral e ética, sendo a participação discente na organização social do próprio contexto educativo e na autogestão da escola práticas primordiais. Entretanto, é importante que os profissionais da educação que atuam na instituição escolar se empenhem para que essas práticas não se tornem repetições vazias de normas e de valores elegidos pelos adultos como “os ideais” ou “os melhores”.

A princípio, a participação efetiva do alunado na organização e na gestão escolar deve se sustentar na criação de vínculos sociais genuínos e amigáveis entre pequenos grupos sociais, por afinidade e/ou interesses em comum. Convém ainda a criação de uniões associativas, que possibilitem troca de ideias entre os estudantes em geral, promovendo movimentos e participações estudantis mais amplas e efetivas (BARRIOS GONZALEZ, 2013).

O fato é que a educação moral ainda vigente na educação básica, e que se sustenta em censuras enfadonhas e/ou na mera tentativa de transmissão de normas e valores ao grupo discente, mostra-se de uma falibilidade irrefutável. As regras e os valores morais transmitidos de forma mecânica podem representar para crianças e jovens um sistema reacionário e inteiramente dissociado do comportamento, que acabam por transformar a moralidade em “polícia interior do espírito” (VYGOTSKY, 2004). Quando as regras são estabelecidas verticalmente, em geral são cumpridas pelo estudante em função da autoridade escolar, mas ele não necessariamente se compromete com o seu significado, especialmente em contextos diferentes.

Por outro lado, o envolvimento do aluno na formulação das regras pode promover o sentimento de responsabilidade compartilhada em relação às normas vigentes, assim como uma maior disposição para observá-las. Tendo a oportunidade de atuar na definição das regras institucionais, os alunos passam a se perceber como “legisladores” ativos em acordos importantes para o cotidiano escolar, de forma que as regras deixariam de ser entendidas como imposições arbitrárias

estabelecidas de modo autoritário (PIAGET, 1994). As regras seriam, assim, percebidas como acordos que têm importância para se garantir interesses comuns.

Além disso, mostra-se profícuo que os alunos vivenciem as regras construídas em conjunto para saber se elas de fato contribuem ou não para melhorar a convivência entre todos na escola. É importante que avaliem as práticas pedagógicas em curso e reafirmem as que possam favorecer o seu processo de escolarização, bem como sugerir mudanças quanto à organização e/ou ao funcionamento de setores existentes na escola (biblioteca, cantina, secretaria etc.).

Os alunos poderiam ainda passar a ter a oportunidade de escolher entre múltiplas formas de acesso ao conhecimento e de se responsabilizar por essa escolha. Dessa forma, haveria um deslocamento dos papéis dos pais, professores e alunos, criando-se um espaço de autonomia e de construção de sujeitos que buscam conhecer a si mesmos e a se responsabilizar por sua escolarização (PRATI, 2005). Buscar maneiras novas de interagir e de socializar no ambiente escolar, como atuar na qualidade de agentes multiplicadores de conhecimento e parceiros na mediação de conflitos, por exemplo, são práticas que favorecem a democratização.

Todas essas práticas permitem um espaço onde a autonomia dos alunos tende a ser estimulada. Ao se conhecerem melhor, serem responsabilizados por seus atos e pelas decisões que tomam na escola, os alunos são estimulados a se perceberem como sujeitos de sua própria história e entenderem que toda escolha traz consequências. Por sua vez, essas consequências recaem, muitas vezes,

não apenas em si mesmos, mas também em outros com quem se relacionam como colegas, professores e pais. Trata-se, pois, de adquirir um senso ético à medida de sua constituição identitária como aluno.

A proposição é a de que os alunos — mediante interlocuções estabelecidas com seus pares e com adultos sejam uma referência como autoridade — possam vir a desenvolver competências relacionais e éticas que favoreçam seu maior envolvimento na escola e nos grupos sociais em que se inserem.

Ainda nesse trabalho de repensar as práticas pedagógicas hoje em curso na escola de educação básica, não podemos nos furtar de discutir minimamente a formação docente inicial. De acordo com Mello (2000, p. 102), “a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação”. Segundo essa autora, o propósito de se ser professor não é ensinar, mas fazer com que o aluno aprenda e destaca que:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas [...] (MELLO, 2000, p. 102).

Nesses termos, os cursos de formação de professores devem apresentar uma organização curricular que permita tanto a transposição didática do conteúdo, quanto a contextualização do que está sendo aprendido pelo futuro docente na

realidade da escola de educação básica. Mostra-se, pois, importante que os programas de formação inicial de professores contemplem não apenas o desenvolvimento intelectual dos futuros professores, mas seu desenvolvimento integral como pessoas e cidadãos comprometidos eticamente com a construção de uma escola e de uma sociedade mais democráticas.

De fato, sem que haja formação de professores reflexivos — capazes de realizarem leituras críticas e ajustes permanentes em suas próprias ações, bem como intervir de modo competente no processo de ensino e aprendizagem —, a proposta de formação de alunos mais críticos e responsáveis mostra-se, no mínimo, fragilizada.

### **Considerações finais**

Na educação básica contemporânea, o desafio que ora se coloca é o de se (re)construir uma educação em que o protagonismo discente seja realmente posto em prática. Mesmo que o aluno seja um ator social muitas vezes silenciado e/ou desconsiderado, entende-se que sua participação no âmbito escolar torna-se um imperativo para a democracia institucional e um exercício de cidadania capaz de contribuir para a redução das desigualdades de oportunidades educacionais e, por conseguinte, sociais.

No projeto Entre Mundos, cada aluno participante foi estimulado a conhecer outros sujeitos, outras realidades, outras temporalidades, de modo a perceber, a aprender e a dialogar com/na diversidade sociocultural de “mundos” que o cercam, bem como a intervir no meio socioescolar. Assim, os grupos discentes avaliaram as práticas em curso e reafirmaram o que, acredita-se, beneficiasse seu processo de ensino-aprendizagem. Solicitaram ainda

mudanças quanto à organização e/ou ao funcionamento da escola, no que tange à forma como são por vezes atendidos, assim como ressaltaram a importância das interações no cotidiano escolar.

Portanto, quanto ao corpo discente assumir-se como protagonista na escola de educação básica, exercitando seus direitos e responsabilizando-se por seu papel na própria escolarização, é importante que os profissionais da educação envolvidos nesse trabalho revejam sua postura, valorizando uma comunicação mais efetiva com o aluno.

Aliado a isso, as licenciaturas precisam repensar o trabalho de formação docente inicial, enfatizando devidamente as competências de um professor reflexivo para que sejam alcançados resultados escolares considerados como de sucesso.

Com relação ao desenvolvimento de qualquer prática pedagógica, mostra-se necessária uma abordagem que enfatize a inter-relação entre as dimensões afetivas, relacionais e sociais da atuação discente, bem como sua ressignificação diante do conjunto de crenças e valores que orientem a ação do sujeito e sua formação cidadã.

Por fim, tal como exposto, cabe ressaltar que a singularidade da experiência escolar dos alunos carece ainda de trabalhos empíricos nos diversos campos de pesquisa que tendem a realizar interlocuções na área da Educação.

#### Referências

BARRIOS GONZÁLEZ, A. M. **Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental? Desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília. Disponível

em: <<http://hdl.handle.net/10482/13148>>. Acesso em 13 out. 2014.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASEMIRO, J. P. *et al.* Impasses, desafios e as interfaces da educação alimentar e nutricional como processo de participação popular. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 13, n. 2, p. 493-514, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v13n2/1981-7746-tes-13-02-0493.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

DIOGO, A. M. **Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local**. Lisboa: Celta Editora, 2008.

GLÓRIA, D. M. A. “A escola tá mais... escolar”: a implantação do tempo integral em uma escola de ensino fundamental na perspectiva discente. **Educar em Revista**, n. 59, p. 193-210, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00193.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2016.

HERMANN, N. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 19, n. 57, p. 477-493, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a11.pdf>>. Acesso em 15 out. 2014.

LEROY-AUDOIN, C.; PIQUÉE, C. Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi. **Éducation et Sociétés**, n. 13, p. 209-226, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

MONTANDON, C. La socialisation à l'école du point de vue des enfants. **Idées économiques et sociales**, n. 164, p. 60-67, 2011/2. Disponível em: <[http://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=IDEE\\_164\\_0060](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=IDEE_164_0060)>. Acesso em: 29 abr. 2015.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social /

interrogações sociológicas. Separata de: **Análise Social**, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 3º trimestre de 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PRATI, L. E. **Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental**. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/6098>>. Acesso em 13 out. 2014.

SILVA, P. Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. *In*:

SARMENTO, Teresa *et al.* (orgs.). **Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009, p. 17-42.

SPOSITO, M. P. Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. *In*: APPLE, M. W.; BALL, S. J. GANDIN (orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 438-446.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em 2016-07-15  
Publicado em 2017-03-06