



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Viviane Fernandes Faria Pinto

**ENTRE PRÁTICAS E NARRATIVAS:  
A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Brasília, DF  
2019

---

---

VIVIANE FERNANDES FARIA PINTO

**ENTRE PRÁTICAS E NARRATIVAS:  
A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Müller

Brasília,  
Fevereiro de 2019.

---

---

VIVIANE FERNANDES FARIA PINTO

**ENTRE PRÁTICAS E NARRATIVAS: A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Banca Examinadora**

---

**Profa. Dra. Fernanda Müller (Presidente)**

Universidade de Brasília – UnB

---

**Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves (Membro Titular)**

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

---

**Profa. Dra. Catia Piccolo Viero Devechi (Membro Titular)**

Universidade de Brasília – UnB

---

**Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton (Membro Titular)**

Universidade de Brasília – UnB

---

**Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos (Membro Suplente)**

Universidade de Brasília – UnB

Brasília,  
Fevereiro de 2019.

---

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pe Pinto, Viviane Fernandes Faria  
ENTRE PRÁTICAS E NARRATIVAS: A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL / Viviane Fernandes Faria Pinto;  
orientador FERNANDA MÜLLER. -- Brasília, 2019.  
228 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2019.

1. Avaliação. 2. Cotidiano. 3. Educação Infantil. 4.  
Estigma. 5. Fracasso. I. MÜLLER, FERNANDA, orient. II. Título.

Ao meu pai José e à minha mãe Edna,  
todo amor e gratidão.

Júlio Cortázar certa vez escreveu: “Las palabras nunca alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma”. Ainda que ele tenha razão, deixo registradas minhas sinceras palavras de agradecimento àqueles que estiveram comigo e me ajudaram a tornar esta tese possível:

À Fernanda, minha orientadora, por toda atenção, dedicação e pelas palavras que me guiaram e me fortaleceram durante a desafiadora arte de pesquisar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB que participaram da minha formação acadêmica, pelas trocas, discussões e aprendizados: Cátia Picollo, Ingrid Wiggers, Maria Abadia e Wivian Weller.

Aos que me apoiaram durante minha estadia na Universidade de Jyväskylä e que me permitiram ampliar as percepções sobre o mundo, tornando mais ameno o frio outono finlandês, especialmente às professoras Maarit Alasuutari e Niina Routanen e às queridas Luisa Estrada e Norma Rudolph.

Agradeço ainda a Laura Veikkolainen, a Noora Heiskanen, além de todos os pesquisadores do Departamento de Educação Infantil da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Jyväskylä.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar da comissão julgadora desta tese, pelas valiosas contribuições: Vanessa Neves; Catia Picollo; Fernanda Cavaton e Juarez dos Anjos.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre a Infância – GIPI – Ana Paula, Cristian, Lucélia, Rafaela e Rhaisa e à Isa e Stela, que conheci durante o doutorado, por todo apoio, sugestões e pela imensa colaboração ao longo dessa caminhada.

Aos colegas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), especialmente da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, com os quais eu aprendo todos os dias.

Aos amigos, pela alegria da convivência: Alam, Ana Carla, Andréia, Anne, Carlota, Carina, Cléia, Dani(s), Gabi, Guta, Jaloto, Jane, Jaque, Kátia, Lenice, Marcos, Pedro e Titi.

À minha família amada, sempre e incondicionalmente ao meu lado: meus irmãos Rodrigo e Diego, minha cunhada Mayara e meus pais, Edna e José. Agradeço, ainda, aos meus irmãos Renato e Renata, *in memoriam*.

Ao Robson [com açúcar e com afeto], que me ofereceu os melhores cafunés, mesmo enfrentando uma tormenta. Sua doçura e generosidade são inspiradoras. E à sua família querida, que me acolheu com tanto carinho: Sr. Camões, Dona Leda, Dona Zezé, Rômulo, Paula, Arthur e Gabriel.

Às professoras e crianças que permitiram compartilhar seu cotidiano para que eu pudesse conduzir a pesquisa.

Ao Inep pela concessão dos 26 meses de afastamento para estudo, período sem o qual seria impossível finalizar este trabalho.

À CAPES pelo financiamento concedido para realização dos quatro meses de estágio sanduíche na Universidade de Jyväskylä.

Na África Negra, as máscaras são as verdadeiras caras. As outras caras escondem, as máscaras delatam. Conforme a gente olhe, de frente ou de perfil, de perto ou de longe, de cima para baixo ou de baixo pra cima, as máscaras africanas revelam, pela magia da sua arte, as diversas pessoas que cada pessoa é, as vidas e as mortes que cada vida contém, porque cada um de nós é mais do que um, e as máscaras não sabem mentir.

Eduardo Galeano

## Resumo

---

As experiências avaliativas, tanto internas quanto externas aos espaços educacionais, têm assumido um caráter central na condução das práticas pedagógicas, bem como na formulação das políticas públicas. Na Educação Infantil, a discussão sobre avaliação tem ocupado parte dos debates, pelos menos nas últimas três décadas. Contudo, mais recentemente, tem havido uma intensificação das discussões em torno dessa temática. Assim, ao mesmo tempo em que a avaliação passa a ocupar um lugar de destaque no campo das macropolíticas, parece ainda ter pouco destaque no cotidiano pedagógico. Diante do desafio de pensar a avaliação da Educação Infantil em contexto e em face da observação de lacunas em estudos dedicados a esse tema, a presente pesquisa procurou compreender o fenômeno da avaliação no cotidiano pedagógico. Como metodologia, foi desenvolvido um estudo qualitativo, inspirado na perspectiva da microssociologia de Erving Goffman, voltado para as práticas e narrativas envolvidas nos processos cotidianos de avaliação de crianças em uma instituição educacional pública do Distrito Federal. O estudo cotejou dados de diferentes fontes, quais sejam: (1) observações; (2) registros em vídeo; (3) entrevistas (4) conversas informais e (5) análise da documentação pedagógica. Como resultados, essa pesquisa sugere que a avaliação das crianças ocorre de maneira essencialmente informal, balizada por construções e representações em torno de conceitos de criança e família ideais. Essas noções são verbalizadas e expressas de diferentes formas às crianças que, desde muito cedo, procuram atuar para ressaltar características e comportamentos valorizados bem como esconder o que possa ser considerado como conduta desviante. Em outros termos, na avaliação das crianças, estão engendradas ideias de estigma, fracasso e uma dimensão moral que são reveladas nas práticas e nas narrativas das professoras e expressas nas situações pedagógicas cotidianas.

**Palavras-chave:** Avaliação. Cotidiano. Educação Infantil. Estigma. Fracasso.

## Abstract

---

Evaluations, both internal and external to educational establishments, have assumed a central role in the execution of pedagogical practices and formulation of public policies. Although the topic of evaluation has been at the core of discussions about preschool education for at least three decades, the debate over it has recently escalated. Nevertheless, whereas evaluation is currently emphasized in the field of macropolitics, it still seems to have little prominence in the pedagogical routine. In the light of the challenge of considering preschool education within a context and faced with gaps in studies on this matter, this study sought to understand the phenomenon of evaluation in everyday education. Inspired by Erving Goffman's perspective on microsociology, we carried out a qualitative study focused on the practices and narratives of routine evaluation processes of children in a public educational institution in the Federal District of Brazil. The study collated data from different sources: (1) classroom observations; (2) video recordings; (3) interviews; (4) informal conversations; and (5) analysis of pedagogical documents. It suggests that children evaluations occur in an essentially informal way, shaped by constructions and representations that surround idealisations of family and children. These notions are verbalised and expressed in different ways to children, who, from a very early age, seek to reinforce valued characteristics and behaviours while hiding what may be considered deviant conduct. In other words, within the children's evaluations there appears to be underlying ideas of stigma, failure, and a moral dimension which are revealed in the practices and narratives of teachers and expressed in everyday pedagogical situations.

**Keywords:** Evaluation. Routine. Early Childhood Education. Stigma. Failure.

## Resumen

---

Las experiencias evaluativas, tanto internas como externas a los espacios educativos, han asumido un carácter central en la conducción de las prácticas pedagógicas, así como en la formulación de las políticas públicas. En la educación infantil, aunque la discusión sobre la evaluación ocupe una parte importante de estas discusiones desde hace por lo menos tres décadas, este debate se ha intensificado recientemente. Sin embargo, al mismo tiempo que la evaluación pasa a ocupar un lugar destacado en el campo de las macro políticas, esa discusión todavía parece tener poco destaque en el cotidiano pedagógico. Frente el desafío que es pensar la evaluación de la Educación Infantil en contexto y en vista de la percepción de lagunas en estudios dedicados a ese tema, esa investigación buscó comprender el fenómeno de la evaluación en el cotidiano. Como metodología, se desarrolló un estudio cualitativo, inspirado en la perspectiva de la micro sociología de Erving Goffman, orientado hacia las prácticas y las narrativas involucradas en los procesos cotidianos de evaluación de los niños en una institución educativa pública del Distrito Federal. El estudio cotejó datos de diferentes fuentes, tales como: (1) observaciones; (2) registros en vídeo; (3) entrevistas (4) conversaciones informales y (5) análisis de la documentación pedagógica. Como resultados, esta investigación sugiere que la evaluación de los niños ocurre de forma fundamentalmente informal, marcadas por construcciones y representaciones en torno a conceptos de niño y familia ideales. Estas nociones son verbalizadas y expresadas de diferentes formas a los niños, que desde muy temprano buscan actuar para resaltar características y comportamientos valorados, y ocultar aquello que pueda ser considerado como conducta inapropiada. En otros términos, en la evaluación de los niños están subyacentes ideas de estigma; fracaso y una dimensión moral que son revelados en las prácticas y en las narrativas de las profesoras, y expresadas en las situaciones pedagógicas cotidianas.

**Palabras clave:** Evaluación. Cotidiano. Educación Infantil. Estigma. Fracaso.

## Lista de Quadros

---

Quadro 1 - Exemplo da organização dos dados dos relatórios para análise

Quadro 2 - Situação Social 1 – Frame 1

Quadro 3 - Situação Social 1 – Frame 2

Quadro 4 - Situação 2 – Frame 3

Quadro 5 - Situação Social 3 – Frame 4

Quadro 6 - Situação 4 – Frame 5

## Lista de Tabelas

---

- Tabela 1 - Material Empírico da pesquisa
- Tabela 2 - Síntese das observações realizadas em 2016
- Tabela 3 - Síntese das observações realizadas em 2017
- Tabela 4 - Número de crianças da Educação Infantil matriculadas na Rede Pública Particular-Conveniada do DF por etapa
- Tabela 5 - Dependências Físicas da Instituição
- Tabela 6 - Caracterização da equipe docente participante
- Tabela 7 - Situações selecionadas para análise por unidade temática

## Lista de Siglas e Abreviaturas

---

ASQ 3	-	Assessment Social Questionary
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	-	Coordenação Regional de Ensino
COEDI	-	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	-	Distrito Federal
ECERS-R	-	Early Childhood Environment Rating Scale – Revised
EI	-	Educação Infantil
FNDE	-	Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
GDF	-	Governo do Distrito Federal
GT	-	Grupo de Trabalho
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEI	-	Instituição de Educação Infantil
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ITERS-R	-	The Infant Toddler Environment Rating Scale – Revised
LDBEN		Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MIEIB	-	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNAD	-	Pesquisa por Amostras de Domicílio
RA	-	Região Administrativa
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI	-	Rede Nacional da Primeira Infância
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica

- SAES - Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência
- SEB - Secretaria de Educação Básica
- SINAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

## Lista de Figuras

---

- Figura 1 - Percurso Metodológico
- Figura 2 - Mapa da Divisão Administrativa do Distrito Federal
- Figura 3 - Visão aérea da instituição
- Figura 4 - Corredor de acesso às salas da creche, refeitório e Prédio II
- Figura 5 - Berçário II
- Figura 6 - Berçário II
- Figura 7 - Sala Maternal I
- Figura 8 - Sala Maternal I
- Figura 9 - Sala Maternal I
- Figura 10 - Acesso à área verde, piscinas e Prédio 2
- Figura 11 - Espaço Coletivo - Prédio 2
- Figura 12 - Sala Pré-Escola – I Período
- Figura 13 - Sala Pré-Escola – I Período
- Figura 14 - Sala Pré-Escola – I Período
- Figura 15 - Sala Pré-Escola – I Período
- Figura 16 - Rotina descrita junto com as crianças na roda inicial (turno da manhã) em uma turma da pré-escola.

## Sumário

---

1. Aproximação ao tema de estudo .....	18
2. Avaliação e Educação Infantil: situando a questão .....	32
2.1 Considerações sobre a avaliação educacional e a Educação Infantil.....	34
2.2 A avaliação na Educação Infantil .....	49
3. Repertório teórico-metodológico .....	66
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos: a construção do <i>corpus</i> da pesquisa.....	67
3.2 Inserção em campo: o contexto e as interlocutoras da pesquisa .....	87
3.3 O fio condutor para a análise de dados: a microssociologia de Erving Goffman.....	103
4. Interpretação dos dados: resultados e discussão .....	123
4.1. Unidade Temática 1 – O estigma do fracasso .....	131
4.1.2 Síntese da Seção .....	154
4.2 Unidade Temática 2 – Estigma por Cortesia .....	156
4.2.1 Síntese da Seção .....	178
4.3 Unidade Temática 3 – A dimensão moral da avaliação .....	179
4.3.1 Síntese da Seção .....	200
5. Considerações Finais .....	202
Referências .....	212

## 1. Aproximação ao tema de estudo

Há uma conhecida frase de Antonio Gramsci em que o filósofo italiano afirma: “o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados” (GRAMSCI, 2017, p. 184). Considero essa passagem uma boa provocação para iniciar o debate sobre a avaliação, sobretudo na Educação Infantil (EI).

A avaliação ainda é um dos pontos nevrálgicos da Educação. Ao mesmo tempo, é uma importante ação pedagógica e ocupa um papel de destaque na formulação de políticas no campo educacional. Também está, invariavelmente, envolta em polêmicas e melindres, em função do que Ravitch (2011) chamou de efeitos perversos da avaliação. A disputa entre os que consideram a avaliação necessária e os que, não sem motivos, destacam os aspectos negativos que dela decorrem, muitas vezes engessam as discussões sobre o tema.

Essa condição, que posiciona a avaliação em um lugar de pouca visibilidade, remeteu-me, metaforicamente, à ideia *junguiana* do arquétipo da sombra. Parece-me que ser esse o lugar que a avaliação, por vezes, ocupa. Um dos grandes desafios que se coloca é iluminar a discussão em torno desse fenômeno, já que ignorá-lo impossibilita quaisquer avanços. Mais do que isso, o não enfrentamento dessa discussão, permite que propostas e práticas avaliativas inadequadas se desenvolvam e se consolidem, seja na esfera macro ou no contexto das microrrelações típicas nas instituições educacionais.

A pesquisa que deu origem a essa tese insere-se no âmbito dessa discussão e, de certa forma, aceitou o desafio de enveredar-se por um campo em que ainda persistem desconfiças, especialmente quando se trata da EI. Em que pese a polêmica que envolve o tema, tanto nas macropolíticas sociais, quanto nas práticas cotidianas (MORO, 2013; NEVES; MORO, 2013; MORO; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2014; ROSEMBERG, 2013; SOUSA 2014a; VIEIRA, 2014), não se discute a importância da avaliação.

Há de se considerar o destaque da avaliação tanto para verificar a qualidade da oferta nos sistemas e redes de ensino, quanto para reunir informações sobre a qualidade das Instituições de Educação Infantil (IEI). No plano micro, a avaliação também assume uma importante função, seja para a orientação do trabalho pedagógico ou ainda para informar as famílias acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Em meio a este cenário, busco

compreender as questões que envolvem a avaliação na EI em uma perspectiva contemporânea expressa, sobretudo, pelas representações que são elaboradas e compartilhadas cotidianamente no contexto pedagógico e que se relacionam à avaliação.

Considero oportuno tratar brevemente sobre como se deu minha aproximação com este tema, sendo necessário, para isso, retomar algumas passagens de minha trajetória profissional. A EI foi espaço em que ocorreu minha primeira experiência profissional como pedagoga. Na ocasião, atuei por dois anos como professora auxiliar em uma IEI pertencente à rede privada de ensino em Brasília. Anos depois e recém-formada, ingressei no Ministério da Educação (MEC) e tive a oportunidade de trabalhar na coordenação nacional de cursos voltados para a formação inicial de professores em exercício: o Proformação<sup>1</sup>, direcionado a professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, com o Proinfantil<sup>2</sup>, que visava à formação de docentes atuantes na EI, igualmente sem a formação inicial específica.

Anos mais tarde, após trabalhar por um período como Orientadora Educacional na Secretaria de Educação do Distrito Federal e já integrando o quadro de pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), fui indicada para representar o Inep em um Grupo de Trabalho (GT)<sup>3</sup> instituído pela Coordenação Nacional de Educação Infantil (COEDI) do MEC. Ao final dos trabalhos, esse GT sugeriu a criação de estratégias a serem adotadas pelo Inep para a construção de uma proposta de avaliação da Educação Infantil, em caráter

1 O Proformação – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício – foi uma política desenvolvida pelo governo federal para oferecer formação em nível médio – modalidade normal – a professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental que não possuíam a formação mínima legalmente exigida. O projeto se estendeu de 1999 até 2006 e habilitou cerca de 34 mil professores, principalmente nas regiões norte e nordeste do país (ANDRADE, 2009; MOARES, 2011).

2 Baseado na experiência do Proformação, elaborou-se o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – ProInfantil. De forma similar, o curso tinha o intuito de habilitar com a formação mínima exigida pela lei, isto é, magistério em nível médio, profissionais em exercício na Educação Infantil das redes pública e privada sem fins lucrativos (BRASIL, 2005). A partir de 2009 o programa passou a ser coordenado e gerido de forma descentralizada pelas Universidades, tendo sido realizado até 2011.

3 Instituído por meio da portaria federal Nº 379, de 12 de abril de 2012.

nacional, a ser inserida no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SINAEB<sup>4</sup>.

Essa experiência colaborou para despertar meu interesse em conhecer a EI com mais profundidade. Foi, portanto, ao final do ano de 2012, com a criação deste GT, cujo objetivo era discutir a elaboração de uma proposta de avaliação para a Educação Infantil, que me envolvi com o tema com o propósito de discuti-lo mais densamente no curso de Doutorado em Educação, iniciado em 2015, na Universidade de Brasília.

A criação desse GT objetivava oferecer subsídios para o debate em torno da inclusão da EI na política nacional de avaliação da Educação Básica, tendo como desafio analisar as possibilidades dessa inclusão, considerando as especificidades da primeira etapa da Educação Básica. Na conclusão dos trabalhos, foi redigido um relatório denominado “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2011), no qual foram previstos alguns encaminhamentos para balizar as ações em torno da criação de uma proposta de avaliação. Entre as ações, previu-se o acolhimento, pelo Inep, da responsabilidade pela elaboração e implementação de uma proposta de avaliação da Educação Infantil.

Como desdobramento do trabalho realizado pelo GT coordenado pelo MEC, foi criado no Inep, em julho de 2013, um GT interinstitucional<sup>5</sup>, constituído por entidades e órgãos governamentais nas áreas de avaliação e de educação nas esferas municipal, estadual e federal, por representantes de movimentos sociais e por organizações representativas da infância. Esse grupo teve como atribuição colaborar na formulação de um esboço de avaliação. Outra atribuição do GT foi a indicação de um grupo de pesquisadores especialistas que, ao longo de dois anos, prestaram auxílio nos debates que culminaram com o desenho da Matriz de Referência<sup>6</sup> da proposta de Avaliação Nacional da Educação Infantil – ANEI.

Dessa forma, foram constituídos dois grupos no Inep: o primeiro, composto por representantes de diversas entidades governamentais e não governamentais,

4 Regulamentado pela portaria nº 369, de 5 de maio de 2016 e revogado após a confirmação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em um dos primeiros atos do então Ministro da Educação do governo de Michel Temer, José Mendonça Bezerra Filho, por meio da portaria 982, de 25 de agosto de 2016.

5 Portaria Inep n.º 360, de 09 de julho de 2013.

6 Refere-se à definição do conjunto de constructos a serem avaliados.

que, além do próprio Inep, foi composto pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC), pelo Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), pela Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI) e pelo Conselho Nacional de Trabalhadores da Educação (CNE). O segundo, formado por professores e pesquisadores especialistas na área da infância e da avaliação.

No contexto de criação do primeiro GT coordenado pelo MEC, ganhava força uma proposta, elaborada pela antiga Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAES), para a avaliação na EI com foco no acompanhamento do desenvolvimento das crianças matriculadas em creches e pré-escolas da rede municipal, com base em um instrumento de avaliação norte-americano que abrange cinco áreas de desenvolvimento de crianças pequenas: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e desenvolvimento socioemocional (BRASIL, 2011).

A proposta de monitoramento focado no desenvolvimento das crianças se opunha, de forma contundente, ao entendimento que vinha sendo construído sobre a avaliação da criança por agentes externos às instituições de Educação Infantil. Neste embate de propostas diferentes, é importante sublinhar as referências legais da avaliação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) preveem que “as Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010, p. 29).

O desenvolvimento em paralelo de propostas tão distintas de avaliação mostra que as tensões e a disputa de narrativa são sustentadas por diferentes compreensões sobre a intersecção dos campos da avaliação educacional e da Educação Infantil. Isso reforça a ideia de que os processos pedagógicos voltados às crianças pequenas se assentam sobre diferentes concepções do que seja a criança, a infância e as instituições educativas dedicadas a elas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), dando novo impulso às reflexões sobre a avaliação *da* e *na* Educação Infantil (DIDONET, 2012; 2014). Assim, a avaliação macro, isto é, a avaliação da Educação Infantil, abrange, por exemplo, as políticas e a dimensão da qualidade dos sistemas e das instituições. Já a avaliação na Educação Infantil diz respeito à avaliação cotidiana

focada nas crianças, que versa sobre o desenvolvimento/aprendizagem e é objeto de estudo desta pesquisa.

É preciso considerar que diferentes concepções de infância e de criança balizam estudos e orientam práticas voltadas para elas. Quando se propõe como temática de estudo a avaliação na e da Educação Infantil, a ideia é a mesma. Distintas concepções e abordagens a respeito da infância, da criança e de sua educação refletem no entendimento e na condução de determinadas práticas de avaliação. Importante destacar que, no bojo dessas discussões, estão presentes diferentes perspectivas e concepções de criança, de educação, de avaliação e de qualidade, que se expressam nas escolhas metodológicas, na seleção dos instrumentos para a coleta das informações, entre outros aspectos.

Ao tratar das instituições criadas para as crianças, concordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) quando justificam a mudança do termo serviços para primeira infância para instituições dedicadas à primeira infância, pois os termos serviços e instituições possuem significados distintos: enquanto o primeiro reflete uma relação de produto e consumo, o segundo retoma ideias relacionadas aos fóruns sociais, ao que foi constituído pela e para a sociedade.

Outro fator que mostra a disputa de diferentes concepções relacionadas à proposta de avaliação para a Educação Infantil são os resultados de uma pesquisa conduzida pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com o Inep, a respeito de iniciativas de avaliação na esfera municipal, denominada “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso”. A pesquisa sugere que um número expressivo de municípios implementou – ou tem a intenção de implementar – práticas de avaliação externa à Educação Infantil (BAUER; et al, 2015), o que veio a ser confirmado em outros estudos (PIMENTA, 2017; RIBEIRO, 2018). Essa informação sugere a persistência de uma ideia de Educação Infantil antecipatória e preparatória para o Ensino Fundamental (ALMEIDA, 2014).

A relação entre os campos da Avaliação Educacional e da Educação Infantil é pouco explorada, seja quando comparada às produções sobre a Avaliação em outras etapas de ensino, seja quando posta em relação à produção científica sobre outros campos da Educação Infantil. O baixo número de publicações não só é observado no contexto brasileiro, como também no cenário internacional (CIASCA;

MENDES, 2009; KNAUF, 2015; PAZ, 2005; PINA; MÜLLER; PINTO, 2017; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013).

A baixa incidência de estudos acerca da Avaliação *da e na* Educação Infantil é indicada por Rocha e Buss-Simão (2013) na análise que realizaram sobre as publicações acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação da Região Sul do Brasil relativas ao tema no período compreendido entre os anos de 2007 e 2011. Nessa pesquisa, as autoras demonstraram que, na categoria relacionada à prática pedagógica, as temáticas investigadas versam sobre temas diferentes, sendo que apenas 1,5% dos estudos dedicam-se aos currículos e aos processos de avaliação.

A relação entre avaliação e Educação Infantil pode ser abordada sob diversos olhares e dimensões. Essa diversidade, sugerida por Bondioli (2013), Carr (2010); Oliveira (2014) e Rosemberg (2013) vai ao encontro do que foi observado no estudo de Pina, Müller e Pinto (2017) sobre a produção acadêmica brasileira publicada em periódicos brasileiros classificados como *Qualis A1*<sup>7</sup>. Ao analisar as publicações brasileiras nas duas décadas posteriores à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as autoras indicam que as publicações tratam tanto da avaliação relacionados aos sistemas, redes e qualidade das IEI, como da avaliação em contexto.

Concordo com Ferrari (2013) quando a autora chama atenção para as diversas dimensões e perspectivas de abordagem da avaliação no campo da Educação Infantil. Para Ferrari, o olhar para a avaliação não pode ser limitado a uma única dimensão isolada, mas deve partir de um movimento que integre aspectos micro, meso, exo e macrossistêmicos. Essas diferentes dimensões da avaliação envolvem tanto os macroprocessos como os elementos que tangenciam a política educacional ou aqueles vinculados às microssituações que exigem um olhar para as relações e para os sentidos bem como as mais diversas representações construídas e compartilhadas cotidianamente, o que inclui as práticas de avaliação.

Contudo, ao mesmo tempo em que se observa um movimento crescente que discute a relação entre os campos da avaliação educacional e da Educação Infantil, não se sabe ao certo se a natureza e a concepção das propostas de avaliação que

<sup>7</sup> Refere-se à mais alta classificação dos periódicos científicos realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Capes.

vêm sendo aventadas atendem às especificidades da Educação Infantil ou se referem, em sua maioria, a uma extensão das políticas e ações avaliativas largamente utilizadas no Ensino Fundamental.

É pertinente observar, em um primeiro momento, como surgiram os temas relacionados à avaliação (em seus diferentes níveis e dimensões) e como se refletiam no contexto educacional. Para Rutanen (2009), os procedimentos avaliativos ainda subjazem a uma realidade que reduz e limita sob a qual há frustrações induzidas por diagnósticos míopes, balizados por critérios pautados em um pensamento pragmático, que visa educar para que as crianças se tornem força de trabalho.

Ao mesmo tempo em que fica evidente a importância que a avaliação assume no campo da educação, tal temática encontra-se pouco explorada, especialmente quando se pensa nas investigações sobre os processos cotidianos. Tendo em vista a centralidade que a avaliação ocupa no cenário educacional, a progressiva inserção da Educação Infantil nesse debate e, considerando, ainda, que a realização de pesquisas sobre avaliação *da e na* Educação Infantil encontra-se em desenvolvimento, este estudo explora o campo das práticas de avaliação na Educação Infantil.

Em que pese as importantes discussões relacionadas às macroavaliações, percebi uma lacuna considerável nas investigações acerca das práticas de avaliação que se processam cotidianamente com as crianças. Como se dá esse processo? Quais os seus impactos? Quais critérios e instrumentos são utilizados? Este trabalho buscou, primeiramente, compreender como esse fenômeno se desenvolve nas práticas pedagógicas cotidianas por meio da observação da avaliação em contexto.

Quando comecei o desenho da pesquisa, tinha a uma ideia de que, apesar da regulamentação legal da avaliação para a Educação Infantil centrar-se em uma ideia personalizada e processual da avaliação, concretizada nos registros de diferentes modelos ou na documentação pedagógica das crianças, supunha que esses registros fossem superficiais e que trouxessem poucas informações acerca dos processos. Foram cedidos 78 relatórios de avaliação das crianças da instituição eleita para

realização da pesquisa<sup>8</sup>. Primeiramente, fiz uma pré-análise dos relatórios, por meio de leitura flutuante. Essa leitura, que compôs a análise inicial dos relatórios, foi importante na medida em que auxiliou na aproximação com o conteúdo dos relatórios, permitindo conhecer o texto (BARDIN, 1999).

Identifiquei alguns temas que apareciam nos 78 relatórios de forma mais recorrente: aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança (especialmente o físico e o psíquico) bem como ao comportamento; interações; relação da criança com os conteúdos; qual a concepção de criança; diferenças e aproximações entre os relatórios produzidos nas turmas da creche e da pré-escola, etc. Após a pré-análise decorrente da leitura flutuante, procurei organizar os relatórios com base nos eixos temáticos que apareciam com maior frequência. Em sua maioria, derivaram dos próprios relatórios<sup>9</sup>, a exemplo do que Bardin (1999) denomina de codificação, como no exemplo:

**Quadro 1. Exemplo da organização dos dados dos relatórios para análise<sup>10</sup>**

ELEMENTOS AVALIADOS	CRIANÇA 1
Desenvolvimento Biopsicológico	<p>“Apresenta bom vocabulário para idade”.</p> <p>“Boa coordenação motora”.</p> <p>“Expressa bem seus pensamentos, pronunciando bem as palavras”.</p>
Desenvolvimento Social e Interações	<p>“É assídua e participativa nas rodas de conversas”.</p> <p>“Sabe esperar sua vez de falar sobre suas vivências de vida cotidiana”.</p> <p>“Participa com interesse das atividades propostas”.</p> <p>“Participa com entusiasmo dos momentos musicais”.</p>

8 No Distrito Federal, adota-se um modelo de avaliação aberto, no qual as professoras e professores devem preencher os dados pessoais da criança, tais como nome, data de nascimento e há um espaço em branco em que as professoras e professores elaboram o registro de forma aberta.

9 Agreguei ao quadro duas categorias: comentários sobre as famílias e notas de campo. A primeira foi em decorrência do processo de observação, no qual percebi que, com bastante frequência, as professoras teciam comentários sobre as crianças relacionando-os às famílias. Ao inserir esse eixo, tentei observar se tais comentários também reverberavam nos relatórios, o que não foi confirmado. Tentei também relacioná-lo às Notas de Campo, procurando estabelecer relações entre o que era observado e o que era registrado nos relatórios, o que também não foi identificado. Assim, percebi uma dissociação entre os relatórios e as práticas avaliativas cotidianas.

10 Esse quadro corresponde ao 2º movimento de análise. Inicialmente, elaborei um grande quadro em que cada coluna se tratava de um tema que fui identificando pela leitura flutuante dos relatórios. As colunas eram preenchidas com trechos dos relatórios, permitindo-me mapear os temas mais recorrentes nos registros. Organizei, então, os relatórios de cada criança a partir das temáticas mapeadas.

	<p>“Alimenta-se muito bem durante as refeições e demonstra bons hábitos alimentares”.</p> <p>“Aceita as regras de convívio na rotina da sala”.</p> <p>“Valoriza a importância dos hábitos de higiene para si mesma, percebendo as obrigações de lavar as mãos antes das refeições, tomar banho e escovar os dentes”.</p> <p>“Interage bem com os colegas nos jogos e brincadeiras livres”.</p>
A criança na relação com as atividades propostas pela Instituição	<p>“Nas atividades de linguagem oral e escrita, o reconhecimento do alfabeto encontra-se em processo de desenvolvimento”.</p> <p>“Na exploração do grafismo, suas produções artísticas, apresentam boa evolução”.</p> <p>“Desenha figuras simples”.</p> <p>“Colore, utilizando corretamente o lápis de cor”.</p> <p>“Compara e ordena quantidades”.</p> <p>“Monta quebra-cabeças com facilidade”.</p>
Características Pessoais	<p>“Mostra-se uma criança tranquila, amável e observadora”.</p> <p>“Mostra-se bastante solidária”.</p> <p>“Trata seus materiais pessoais e coletivos de forma caprichosa”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar a segunda etapa de análise a partir dos relatórios organizados, observei que a ideia inicial acerca da estrutura e do processo de elaboração da avaliação na Educação Infantil foi confirmada. Observei que os relatórios constituíam-se de forma genérica, havendo pouca informação sobre as crianças. A impressão é de que quaisquer crianças poderiam se encaixar naquelas descrições e não era possível identificar efetivamente nenhuma delas nas descrições apresentadas. Ao analisar a documentação que, neste caso específico, materializa-se na forma de relatórios das crianças, lidei não apenas com impressões momentâneas sobre uma criança e suas características, mas com distintos conceitos sobre criança, infância, educação, desenvolvimento e aprendizagem.

A análise mostrou que os relatórios cumpriam a função de uma norma burocrática: realizado de forma pontual e estanque, ao final de cada um dos dois semestres letivos, visava atender à exigência de apresentação, na reunião, de um documento aos responsáveis. A dinâmica de elaboração dos documentos seguia um

sistema de divisão de tarefas. Em uma turma da creche, por exemplo, metade dos relatórios eram elaborados pela professora do período matutino e a outra metade pela professora do período vespertino. A divisão adotada foi justificada pelas próprias professoras da creche como forma de não sobrecarregar ninguém. Na pré-escola, elas optaram por deixar a elaboração dos relatórios exclusivamente sob a responsabilidade de uma das professoras, o que foi justificado por uma delas como aquela “quem tem mais jeito para isso” (Notas de Campo, 19/06/2018).

Em uma turma da pré-escola, as professoras decidiram que uma delas elaboraria os relatórios e a outra faria uma leitura, sugerindo modificações ou acréscimos. Depois da elaboração, os relatórios seguiam para revisão da coordenadora pedagógica, que poderia sugerir alterações para, só então, os documentos estarem aptos para divulgação às famílias na reunião de encerramento do semestre.

Dentro de uma infinidade de possibilidades sobre como a avaliação na Educação Infantil poderia ser interpretada, os relatórios das crianças – elaborados com limitações e superficialidade – não seriam, neste contexto, a forma mais adequada para tratar o tema. Dito de outra forma, praticamente a totalidade dos registros se mostraram insuficientes e pouco acrescentaram a respeito dos processos de avaliação que são elaborados e compartilhados sobre as crianças na Instituição.

Essa análise do conteúdo dos relatórios, portanto, motivou-me a direcionar o foco de atenção não mais para instrumentos formais de avaliação, mas para outras dimensões do processo avaliativo. Sendo assim, procurei capturar nas narrativas e práticas cotidianas os microeventos e narrativas das professoras. Essa decisão me levou a buscar na microssociologia, principalmente nos conceitos elaborados pelo sociólogo canadense Erving Goffman, o referencial teórico-metodológico da pesquisa.

Com efeito, ao considerar a investigação dos processos avaliativos na Educação Infantil para além da materialidade dos registros e documentos, é igualmente ou até mais importante considerar as representações que são comunicadas durante as interações estabelecidas nesses lugares. Dessa forma, impulsionada pela análise dos relatórios que mostra o quão repetitivos são esses documentos e o quanto parecem cumprir uma normativa estabelecida, percebi a necessidade de considerar outros meios de avaliação menos formais mas presentes nas práticas cotidianas.

Com isso em mente, voltei-me para a avaliação denominada por alguns autores como informal ou espontânea (BERTAGNA, 2003; FERNANDES, 2013; FREITAS, 1995; 2003; 2005; GODOI, 2006; PERRENOUD, 1999; 2000; VILLAS BOAS, 1993). Tanto a avaliação formal quanto a informal são dimensões “de um único e mesmo fenômeno” (FREITAS, 1995). O presente estudo, portanto, versa sobre as representações construídas sobre as crianças que são compartilhadas cotidianamente nas instituições por meio das práticas informais de avaliação. Essa discussão está presente em outras etapas educacionais como, por exemplo, no Ensino Fundamental (ALVES; 2006; MATTOS, 2005; PATTO, 2000; TACCA, 2000; VILLAS BOAS, 1993), mas não há muitos estudos voltados à Educação Infantil.

Considerando o cenário no qual os processos avaliativos estão circunscritos, procurei desenvolver um estudo qualitativo focado nas microrrelações em uma turma de creche e de pré-escola de uma instituição pública do Distrito Federal acerca dos processos avaliativos que são realizados cotidianamente. Este estudo, de certa forma, tenta superar uma lacuna, já que ainda há poucas pesquisas que exploram a avaliação na Educação Infantil no contexto cotidiano.

Mesmo quando se pensa na avaliação das crianças, a produção acadêmica geralmente trata do uso de testes padronizados e escalas ou da documentação pedagógica. Em pesquisa coordenada por Rocha, Filho e Strenzel (2001), que aborda a produção sobre Educação Infantil no Brasil entre 1983 e 1996 analisou 143 artigos publicados em periódicos nacionais, 19 teses e 270 dissertações dos programas de pós-graduação na área da Educação publicados neste período, observa-se que, desse repertório, apenas 27 trabalhos versam sobre avaliação e somente cinco pesquisas abordam aspectos da avaliação das crianças no cotidiano (CUNHA, 1990; LIMA, 1983; MAIA, 1993; SOUZA 1985; VALVERDE, 1994). Os demais estudos abordam a avaliação por meio de testes e escalas; a avaliação de aspectos do desenvolvimento infantil; a avaliação de programas, de práticas ou de propostas curriculares. O estudo de Pina, Müller e Pinto (2017), que analisou a produção científica sobre avaliação entre 1996 e 2017, sugere resultados similares.

Essa pesquisa buscou compreender a avaliação no nível micro, por meio da identificação e análise dos processos avaliativos realizados pelas professoras em uma instituição de Educação Infantil. O foco do estudo foi deslocado das avaliações formais, isto é, dos relatórios, para a avaliação decorrentes das interações das

professoras com as crianças, que se manifestam por meio de comunicações verbais e de diálogos travados no dia a dia. Assim, realizei observações ao longo de dois semestres em duas turmas, uma de creche e outra de pré-escola, da instituição de Educação Infantil. As atividades foram registradas em notas de campo, filmagens e gravação de entrevistas.

Diante da discussão apresentada, propus como objetivo geral da pesquisa a identificação e compreensão dos processos cotidianos de avaliação na Educação Infantil em contexto, tendo como objetivos específicos:

- compreender as práticas avaliativas, formais e informais na Educação Infantil;
- apontar indícios a respeito de como ocorrem os processos de avaliação na Educação Infantil, na creche e pré-escola;
- analisar as representações explícitas e implícitas nas práticas avaliativas observadas.

Organizei a tese em cinco capítulos. Após a apresentação, no segundo capítulo, procurei apresentar uma revisão acerca da interface das duas áreas do conhecimento que tangenciam o estudo, quais sejam, os campos da avaliação educacional e da Educação Infantil. Na primeira seção, abordo brevemente a intersecção dos campos da Educação Infantil e da avaliação e, na segunda seção, discuto as especificidades da avaliação na Educação Infantil, com foco na documentação pedagógica.

O referencial teórico-metodológico adotado na tese está apresentado no terceiro capítulo, em cujo início apresento uma discussão sobre os pilares de sustentação da pesquisa. Em seguida, demonstro os procedimentos para geração de dados bem como o contexto da pesquisa e suas interlocutoras para, então, apresentar as bases que orientaram a análise dos dados, com destaque aos conceitos de Erving Goffman. Na última parte, descrevo os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

No quarto capítulo, apresento os resultados da análise em que procurei dar condições para os desdobramentos relacionados às práticas avaliativas em um determinado contexto, utilizando como elemento balizador conceitos extraídos dos estudos de Goffman (1980; 2010; 2012a; 2012b; 2014; 2015). Para isso, procurei

traçar como a avaliação se materializa no contexto educativo por meio das narrativas das professoras, captadas em entrevistas, conversas informais ou por gravações em áudio e vídeo.

Esse capítulo está dividido em três seções, nas quais estão descritos e analisados os dados produzidos nas narrativas das professoras e que foram organizados em registros de notas de campo, em gravações de áudio e/ou vídeo ou ainda por meio de entrevistas. As categorias que orientaram a análise não foram estabelecidas *a priori*, mas decorreram dos próprios dados (BARDIN, 1999; HSIEH; SHANNON, 2005) e foram postas em diálogo com os conceitos de Goffman. Na análise, procuro traçar as representações que são elaboradas em torno das crianças por meio da avaliação cotidiana na Educação Infantil no contexto particular em que foi investigado.

Apresento, por fim, a compilação dos principais argumentos do trabalho, as reflexões suscitadas pela pesquisa, bem como possíveis desdobramentos para a condução de estudos futuros, no quinto capítulo.

Adianto que, neste trabalho, defendo a tese de que a avaliação no cotidiano da Educação Infantil ocorre por meio de relações que são estabelecidas cotidianamente e de forma essencialmente informal. Está, portanto, balizada por construções e representações em torno de conceitos de criança e de família ideais que são expressas de diferentes formas às crianças. Enfatizo que na avaliação das crianças estão contidas ideias de estigma, fracasso e uma dimensão moral que são manifestadas nas práticas e nas narrativas das professoras, concretizadas nas situações pedagógicas cotidianas. Os processos avaliativos são orientados por representações em torno da pobreza, que acabam por direcionar a imagem que é cotidianamente construída pelas professoras sobre as crianças.

## 2. Avaliação e Educação Infantil: situando a questão

Neste capítulo, trato a intersecção de dois campos do conhecimento que tangenciam a pesquisa: a avaliação e a Educação Infantil. Inicialmente, apresento o tema da avaliação em suas diferentes dimensões no cenário educacional, sobretudo, no âmbito das políticas e, em seguida, faço uma discussão sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil no microcontexto, com foco na documentação pedagógica.

O campo da avaliação possui um espectro amplo de atuação e, por consequência, de análise. Em termos de usos e abordagens, a avaliação pode estar relacionada aos aspectos macro, que envolvem as avaliações em larga escala ou, ainda, a avaliação no domínio micro, que compreende a relação de ensino e aprendizagem. Esse campo, que é complexo e polissêmico, pode ter ênfase em distintos níveis ou dimensões, isto é, avaliação da aprendizagem ou do desenvolvimento da criança; avaliação institucional; avaliação de políticas educacionais; avaliação de programas; avaliação de sistemas; entre outros.

A avaliação educacional é um elemento importante em diferentes perspectivas e dimensões. No nível macro, pode apoiar a implementação de propostas de educação e cuidado voltadas para a infância, bem como aspectos de qualidade envolvidos nesses programas. No nível micro, pode também assumir diferentes funções, colaborando para a reflexão de professoras e professores na condução do trabalho pedagógico.

Para Fernandes (2013) a avaliação é um pilar do conhecimento, pois permite a formulação de juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e, com isso, possibilita a tomada de decisões fundamentadas com vistas ao aperfeiçoamento. Assim, é que: “De forma mais ou menos explícita, mais ou menos formal, a avaliação está efetivamente presente em todos os domínios acadêmicos e em todas as áreas da atividade humana” (FERNANDES, 2013, p.12).

Essa visão reforça o entendimento da avaliação como uma ação que pode assumir múltiplos propósitos, tais como auxiliar a tomada de decisão; prestar contas; aperfeiçoar práticas; compreender fenômenos sociais; contribuir para a identificação de soluções; compreender as experiências vividas; etc. Embora devamos reconhecer a legitimidade e a pertinência das críticas relacionadas à avaliação educacional, é preciso considerar sua ambivalência. Ao mesmo tempo em que pode ser um elemento

de controle e de exclusão, também pode ser um instrumento potente de informação. Nessa linha, Broadfoot (1983) sugere que a avaliação é a ferramenta política mais poderosa na educação, já que pode ser usada para identificar pontos fortes e fracos de indivíduos, de instituições ou de sistemas de educação inteiros e, ao mesmo tempo, pode ser usada como um valioso instrumento para fomentar mudanças.

## **2.1 Considerações sobre avaliação educacional e Educação Infantil**

Não pretendo fazer um apanhado histórico sobre as práticas de avaliação<sup>11</sup>, mas considero interessante apresentar algumas informações sobre os primeiros registros de tais procedimentos. São poucos os estudos que traçam a trajetória da avaliação educacional no Brasil, sendo essas pesquisas ainda mais escassas em relação aos processos avaliativos nas instituições educacionais.

É possível, contudo, encontrar algumas pesquisas que colaboram para traçar elementos relativos a essa história. Alguns manuscritos datados do século XV sugerem a existência de práticas de avaliação apoiadas em sanções que incluíam os castigos físicos (GARMS; SANTOS, 2014). Segundo Luckesi (1998), a forma mais típica de avaliar, isto é, os exames, foram apresentados de forma explícita e organizada durante os séculos XVI e XVII pelos jesuítas.

Há, ainda, elementos sugerindo que a ação de documentar as crianças em contexto educacional já era realizada pelos professores durante o Império (1822-1889), como é o caso dos registros que aparecem na pesquisa conduzida por Veiga (2008). Em seu estudo sobre a escola pública no período imperial na província mineira, a pesquisadora demonstra que até 1835<sup>12</sup> não havia normalização das informações que deveriam constar nos registros das crianças. Após essa data, a orientação dada aos professores é que fossem registrados, em seus relatórios, o

11 Há, igualmente, uma discussão no campo da avaliação que, de forma apropriada, diferencia os instrumentos de avaliação e a avaliação propriamente dita. Assim, os testes, exames, etc. são entendidos como instrumentos enquanto a avaliação é notadamente o juízo de valor para tomada de decisão a partir das informações coletadas pelo instrumento. No caso da Educação Infantil, os instrumentos utilizados no geral, diferenciam-se de outras etapas, pressupondo uma maior reflexividade implícita ao próprio instrumento.

12 Em 1834, a legislação da instrução elementar passou a ser de competência das Assembleias Provinciais. Em Minas Gerais, a lei n. 13, de 7 de abril de 1835, e o Regulamento 13, de 25 de maio de 1835, estabeleceram a normalização da instrução para toda a província, incluindo a obrigatoriedade da frequência escolar (VEIGA, 2008).

nome dos alunos, a condição de filiação (se filho, exposto<sup>13</sup> ou órfão), a idade, as falhas, isto é, o número de faltas, acompanhadas ou não de comentários, além de registros sobre o comportamento das crianças. É curioso notar como as observações constantes em um dos relatórios publicados em seu estudo versam quase que exclusivamente a respeito das vestimentas das crianças, enquanto sinalizador de pobreza.

Embora sejam observados registros sistematizados das crianças ainda em meados do século XIX, podemos dizer que a ação de documentar e observar crianças está vinculada aos movimentos de institucionalização da infância que, no Brasil, foram impulsionados no início do século XX e que se relacionam a uma proposta de modernização da sociedade brasileira, coincidindo com surgimento dos primeiros Jardins de Infância.

Catani (2017), ao tratar das produções sobre provas, exames e verificações de aprendizagem, afirma que esses instrumentos são presenças comuns nas revistas de ensino e nos manuais pedagógicos desde a virada do século XIX para o XX. Afirma a autora:

Reconstituir a trajetória de práticas e saberes relativos às provas, exames e testes ao longo do período que fica entre 1890 e 1960 permite a identificação de alguns grandes traços da história de nossa pedagogia. As constatações convergem com a hipótese que estabelece uma sequência de modos de apresentação das indicações para as práticas dos professores em que predominam, num primeiro momento, sistematizações do senso comum e, progressivamente, uma mescla de justificativas associadas a categorias morais e a inclusão de ponderações advindas da psicologia (CATANI, 2017, p. 9).

Nesse contexto de criação de espaços especializados para as crianças, outros serviços específicos foram surgindo. É o caso das crianças com doenças mentais, que passaram a ser submetidas a internações em locais exclusivos, já que, antes, compartilhavam os ambientes de internação com pacientes adultos (MÜLLER, 2000; SILVA, 2009). Nessas instituições especializadas, os registros elaborados sobre

13 Referência à roda dos expostos, também chamada de roda dos enjeitados. Tratava-se de um mecanismo instalado junto às instituições de caridade vinculadas à Igreja Católica para que as crianças fossem abandonadas anonimamente e acolhidas pelas instituições (KISHIMOTO, 1988). A primeira roda foi instalada em Salvador em 1726. Marcílio (2001) refere-se à Roda dos Expostos como a mais duradoura política institucional para as crianças do país. Surgida durante o período colonial, só veio a ser extinta em 1950.

as crianças cumpriam um papel importante e davam pistas sobre o processo inicial de documentação, especialmente em um contexto em que mesmo as instituições educacionais estavam fortemente associadas a conceitos médicos e higienistas.

Em um estudo sobre a criação da primeira instituição brasileira para a assistência a crianças “anormais”, o Pavilhão-Escola Bourneville, do Hospício Nacional de Alienados no início do século XX, Silva (2009) ressalta a importância dos registros das crianças nesse contexto. Os prontuários acabaram por se tornar os primeiros registros da infância institucionalizada acerca do conhecimento psiquiátrico da infância no Brasil. Esses documentos revelam como as crianças, naquele universo, eram percebidas e os trajetos que elas percorreram no interior da instituição<sup>14</sup> (MÜLLER, 2000).

As análises de Kishimoto (1988) sobre os registros de professoras da Educação Infantil em São Paulo no início do século XX sugerem que, naquele período, as professoras tendiam a enfatizar o uso de material didático com menor destaque sobre elementos do desenvolvimento das crianças, por exemplo, ainda que nesses relatos seja possível encontrar registros sobre noções do desenvolvimento psicológico e análise de garatujas, percebidos, à época, como indícios do psiquismo infantil.

Além desses, alguns registros realizados por professoras dos Parques Infantis paulistas<sup>15</sup> e na Revista do Jardim da Infância também foram abordados em pesquisa realizada por Lopes (2005), o que sugere a existência de relatos e registros sobre práticas educativas com crianças de forma mais ou menos sistematizada no Brasil no início do século XX. Desse modo, já nesse período, identifica-se a

14 Interessante notar que o método de Bourneville, adotado junto às crianças internadas nesta Instituição é compreendido por Müller (2000) como uma proposta inovadora, pois revelava um projeto pedagógico ainda que se baseasse em um tratamento moral. Nos relatórios de avaliação analisados neste estudo, observa-se que a dimensão moral constitui-se, ainda, um parâmetro comum na avaliação das crianças, nas IEI, o que foi sugerido também pelo estudo de Feitoza, Müller e Cavaton (no prelo). A esse modo, podemos afirmar que algumas experiências avaliativas das crianças realizadas nos espaços de EI não romperam de forma completa com os preceitos médico-higienistas que marcaram as políticas para a infância brasileira no início do século XX.

15 Os Parques Infantis foram criados em 1935 por Mario de Andrade e atendiam crianças em idade pré-escolar. Funcionava como uma instituição de Educação Infantil, como também para crianças dos 7 aos 12 anos como complemento à escola. Tinham como principal objetivo oferecer atividades de recreação na tentativa de educar e assistir as crianças da classe operária. Os relatos analisados eram publicados em um Boletim organizado pela Divisão de Educação, Assistência e Recreio da Prefeitura Municipal de São Paulo, a qual possuía membros que, muitas vezes, acumulavam funções de educadores, diretores, médicos, entre outras atribuições dentro dos Parques Infantis. Os artigos publicados contavam com a colaboração dos próprios educadores dos Parques. Além disso, estudiosos das tendências educacionais da época também contribuíam com o Boletim (MICARONI, 2007).

incorporação de justificativas científicas, psicológicas e de procedimentos técnicos que pretendiam ser deduzidos a partir de explicações relativas à aprendizagem ou ao desenvolvimento (CATANI, 2017).

Clássicos do pensamento de renovação pedagógica que tiveram bastante influência na educação brasileira em meados do século também sustentavam a necessidade de se realizar registros acerca da aprendizagem como um elemento balizador de uma prática docente reflexiva<sup>16</sup>. Modelos mais abertos de avaliação foram introduzidos pela Escola Nova de John Dewey, tendo a proposta escolanovista pensado em alternativas à “evocação dos conhecimentos memorizados” pelo uso das provas orais e escritas, deslocando sua atenção para a autoavaliação e a observação do comportamento do aluno (CORAZZA, 1995).

Apesar disso, foram dois expoentes da renovação pedagógica, Noemy Silveira e Isaías Alves, os responsáveis por trazer ao Brasil os testes e medidas padronizados de inteligência a serem aplicados em larga escala com o intuito de homogeneizar os grupos escolares, conforme indica a pesquisa de Rocha (2017). Por esse ângulo, a psicologia foi a área que balizou a avaliação do ponto de vista das políticas educacionais neste período.

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, o foco da avaliação muda do indivíduo para a questão do planejamento e para a racionalização do trabalho educativo. Nesse período, as teorias do capital humano são as grandes balizadoras e o foco recai na escola e na avaliação por objetivos. Nos anos 1980, as teorias crítico-reprodutivistas ampliam a compreensão do fenômeno educacional, retomando a ideia de sua dimensão social e bem ressaltam os efeitos das políticas da avaliação na reprodução das condições de dominação da sociedade (BARRETO et al, 2001).

É também a partir da década de 1980 que as avaliações em larga escala chegam ao Brasil. Destaque-se, no entanto, que é na década de 1990 que ocorre o processo de expansão significativa e sistematizada desse tipo de instrumento. Até então a Educação Infantil não entrava na discussão do campo da avaliação, sobretudo na esfera das avaliações em larga escala. Mais recentemente, no entanto, o crescente

16 Assim como John Dewey, Célestin Freinet também destacava os registros docentes como elemento importante para o processo pedagógico (GONTIJO, 2011; MARQUES; ALMEIDA, 2011; HORN, 2017).

movimento do debate envolvendo os processos avaliativos na Educação Infantil em suas diferentes dimensões está vinculado ao visível aumento da frequência de crianças pequenas nas creches e pré-escola.

Movimento similar ocorreu na Inglaterra durante a década de 1980. A adoção das famosas escalas de avaliação do ambiente<sup>17</sup> – a *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*<sup>18</sup> e a *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-S)*<sup>19</sup> – deu-se em um contexto de expansão do sistema de Educação Infantil inglês, em que um número expressivo de bebês e crianças pequenas foram inseridos em instituições educacionais e de cuidado. Tendo em vista as especificidades do atendimento às crianças pequenas, seguiu-se a esse movimento a necessidade da criação de uma escala específica para avaliação dos centros de atendimento de crianças.

No entendimento de Thelma Harms (2013), que participou da concepção das escalas ECERS/ITERS, a qualidade do processo pedagógico é avaliada, principalmente, por meio da observação e está relacionada a três aspectos fundamentais: (i) proteção da saúde e segurança; (ii) construção de relações positivas e (iii) oportunidades de aprendizado. Cada um desses três componentes básicos de qualidade se manifesta em formas tangíveis, mensuráveis e observáveis no ambiente, no currículo, na rotina, nas interações, etc., sendo identificados como pontos importantes do processo de qualidade.

Em síntese, as avaliações e o uso de escalas passaram a assumir, em diversos países, o papel de avaliar a qualidade do processo educacional de crianças com foco na avaliação dos insumos e qualidade de oferta. No Brasil, embora o tema da avaliação da e na Educação Infantil esteja presente no debate acadêmico há algum tempo (CAMPOS, et al, 2011; MORO; SOUZA, 2014; VIEIRA, 2014), sua inserção na pauta das políticas públicas vem se intensificando a partir da década de 1990. Há, no discurso político, certa preocupação com a qualidade das instituições para a primeira

17 <http://www.ersi.info/>

18 A ECERS foi revisada em 1998, passando a se chamar ECERS-R. Uma nova revisão ocorreu em 2005.

19 Após a publicação da ITERS, em 1990, a escala foi revisada em 2003 e passou por uma nova revisão em 2006.

infância que englobam a educação ofertada, bem como aumento das tensões em torno do que se considera educação de qualidade.

Apesar de a cobertura de atendimento educacional às crianças pequenas ter alcançado populações que, durante anos, estiveram excluídas dos sistemas de ensino nas etapas iniciais, não se observa, contudo, equidade no atendimento. O próprio acesso à Educação Infantil constituiu-se como uma perpetuação das desigualdades. As regiões mais desenvolvidas são aquelas que possuem maiores taxas de matrícula em creche, enquanto que as mais pobres são as que há menos matrículas. O mesmo se observa na comparação entre áreas urbanas e rurais, entre as crianças de famílias com renda per capita mais alta e mais baixa, ou quando comparamos crianças brancas e as não brancas (CAMPOS, 2013).

A busca pela qualidade alia-se às discussões sobre avaliação, que têm adquirido, ao longo dos anos, grande destaque no cenário da educação, tanto em nível macro quanto micro. No que se refere aos sistemas, a preocupação com modelos de avaliação mais adequados aos contextos escolares relaciona-se, em alguma medida, aos questionamentos quanto à qualidade da educação. No Brasil, experiências esparsas e não muito abrangentes de avaliação vinham ocorrendo desde a segunda metade da década de 1980. Os primeiros estudos para desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, começaram em 1988. Antes disso, citam-se experiências como a do Estado do Ceará que, na década de 1970, utilizou testes com o objetivo de avaliar alguns programas educacionais (HORTA NETO, 2013).

Contudo, é a partir da década de 1990 que ações realizadas pelos governos federal e estaduais colocaram a avaliação na agenda da educação brasileira. Um marco nesse período foi a própria aplicação da primeira edição do Saeb pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Inep (FREITAS, 2004; GATTI, 2009). Essa foi a primeira ação estruturada por parte do governo federal para coletar informações por meio da avaliação educacional.

As práticas avaliativas na educação foram intensificadas ao final da década de 1990 e início dos anos 2000 e passaram a incorporar testes para outras etapas de ensino fundamental, como é o caso da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada em caráter censitário para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e,

também, para o Ensino Superior. Além disso, registra-se o surgimento de muitas experiências de avaliação em nível regional e municipal. Tais iniciativas “revelam a crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino” (SOUSA, 2014, p. 407).

A experiência brasileira na avaliação educacional em larga escala reflete, portanto, uma tendência que, de maneira geral, foi vivenciada por quase todos os países da América Latina. Após as reformas políticas ocorridas naquele período, a gestão pública incorporou sistemas de avaliação em diversas esferas, incluindo a educação. As ações de monitoramento assumiram papel fundamental na *accountability*<sup>20</sup> dos Estados nacionais, movimento ocorrido décadas antes nos Estados Unidos. Tais reformas tiveram como discurso embutido a contenção de gastos públicos e a melhoria da eficácia e eficiência (FARIA, 2005).

Até pouco tempo atrás, algo em torno das últimas duas décadas, o debate a respeito da Avaliação Educacional enquanto instrumento de regulação no Brasil não incluía a Educação Infantil. Como reflexo, os sistemas de avaliação e índices de qualidade da Educação Básica, amplamente difundidos na atualidade, tais como Saeb e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) avaliavam exclusivamente os Ensinos Fundamental e Médio. Isso se justifica, em parte, por uma concepção de que a Educação Infantil não seria a etapa prioritária nos investimentos governamentais. Campos (2000, p. 18) reforça esse entendimento ao afirmar que “[...] os sistemas de avaliação e monitoramento oficiais não têm incluído em seus levantamentos as IEI, etapa inicial da educação básica, onde problemas de qualidade são muito graves, como mostram os estudos e diagnósticos já realizados”.

Neste contexto, observa-se um movimento em que o discurso e as preocupações começam a migrar do acesso para a qualidade, o que justifica o

20 O termo comumente se refere ao movimento de prestação de contas e responsabilização no âmbito da gestão pública. No campo da educação, o termo está fortemente associado ao uso de testes padronizados com inspiração em modelos norte-americanos. Para Afonso (2012, p. 472), o termo “pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos”.

aumento vertiginoso dos sistemas de avaliação a partir da década de 1990 nas diversas etapas de ensino. Nesse cenário, diferentes modelos e dimensões têm sido adotados, porém a maior parte desses sistemas opera com foco na noção de qualidade e de eficácia gerencial (CAMPOS, 2013), desdobrando-se, muitas vezes, em políticas de ranqueamento de realidades não comparáveis ou na política da punição ou da premiação, que tem sido cada vez mais questionada. Na Educação Infantil, no entanto, há cautela no uso do conceito de qualidade, assim como no uso ou adoção de modelos de avaliação diante da possibilidade de que resultados possam estimular ações classificatórias e comparativas ao invés de priorizar a qualidade da Educação Infantil (BHERING; ABUCHAIM, 2014).

Há, no bojo dessas discussões, uma preocupação de que o conceito de qualidade e, por consequência, de modelos de avaliação que possam vir a ser adotados no país venham a repetir práticas não adequadas às especificidades da Educação Infantil. Modelos que adotam parâmetros externos às instituições educativas acabam por se estender para as análises de qualidade também em relação às instituições de atendimento à infância<sup>21</sup>. Observa-se, implicitamente, uma lógica de mercado que pressupõe a melhoria da qualidade, eficácia e eficiência por meio da identificação de dificuldades e falhas no fenômeno educativo justificada pela adoção de mecanismos científicos e “neutros” de análise.

Muito embora modelos estatísticos cada vez mais complexos venham sendo integrados às avaliações nacionais e internacionais, a avaliação é por si só uma forma subjetiva de análise e investigação e não se estrutura de forma neutra (ROSEMBERG, 2013). Uma leitura possível aproxima as práticas de monitoramento de uma ideia de controle *foucaultiano* (ABRAMOWICZ, 2003).

Ao tratar de aspectos de qualidade na Educação Infantil, é preciso ter ciência de que este não se trata de um conceito único, mas polissêmico e polifônico (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003; FREITAS, 2005). O conceito de qualidade vem ganhando novos contornos e sentidos dada a sua natureza negociável. Ele nunca está

21 Na visão de Dahlberg, Moss e Pence (2003) uma lógica apoiada no discurso do mercado em torno da qualidade, da ideia de custo-benefício e de resultados implica na redução questões de valor e da necessidade quanto ao cuidado e à educação da infância, aproximando-se do discurso de cunho técnico e gerencial, tornando essa a linguagem dominante quando se pensa em instituições de Educação Infantil.

pronto, mas em constante processo de construção. A qualidade, assim, não pode ser considerada de forma concreta como um dado ou valor absoluto, nem tampouco um padrão previamente definido, mas deve ser considerada e concebida em processo e em debate por aqueles que, de alguma forma, têm responsabilidade e estão envolvidos em determinada rede educativa (BONDIOLI, 2013).

O debate em torno da avaliação da Educação Infantil, em suas múltiplas dimensões e abrangências, não está deslocado no tempo e no espaço, independentemente da dimensão que a avaliação assume. A esse respeito, Moro e Souza (2014) sugerem que a compreensão dos processos de avaliação da Educação Infantil não pode ser distanciada do debate da Avaliação Educacional de forma mais ampla. Para as autoras (2014, p. 107), há no Brasil uma tendência de se atrelar qualidade e avaliação, o que se torna visível por meio de uma série de ações normativas e de políticas desde a década de 1990, mesmo antes da promulgação da LDBEN, em 1996.

Inserido na discussão sobre a qualidade das instituições de Educação Infantil brasileiras, um estudo foi desenvolvido com o intuito de avaliar 150 IEI em seis capitais (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina). Coordenada por Maria Malta Campos, a pesquisa “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa” realizou uma ampla avaliação das IEI no país e teve como objetivo mostrar a abrangência e a qualidade observada na oferta da Educação Infantil no país. A pesquisa mostrou que variações na qualidade da educação pré-escolar oferecida às crianças têm impacto diferencial inclusive sobre o seu desempenho nas primeiras séries do Ensino Fundamental (CAMPOS et. al., 2010, p. 37).

Na pesquisa, foram avaliadas 150 instituições – públicas, privadas e conveniadas – por meio de escalas de observação de ambiente *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised* (ECERS-R) e a *ITERS-R*, além de entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores das universidades visitadas. O estudo sugeriu que os centros de Educação Infantil pesquisados apresentaram, em média, qualidade insuficiente e, em alguns casos, muito baixa, especialmente nas creches direcionadas às populações de menor poder aquisitivo, notadamente as da rede conveniada (BRASIL, 2011; CAMPOS, 2013; CAMPOS, et

al 2010; CAMPOS et al, 2011). Uma das conclusões desse estudo indicou a necessidade de um monitoramento externo e assistência pedagógica tendo em vista que a autoavaliação, embora importante, não pareceu suficiente para colaborar na superação das dificuldades encontradas nesses espaços (CAMPOS, 2013).

Em 2010 o município do Rio de Janeiro, com apoio da antiga Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAES), deu início a uma experiência de avaliação e monitoramento da Educação Infantil com foco no acompanhamento do desenvolvimento das crianças matriculadas em creches públicas ou conveniadas, com uso de um instrumento específico de avaliação, o *Ages and Stages Questionnaires - ASQ-3*. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010) indicou que o teste foi adaptado para o Brasil, tendo sido aplicado em 46 mil crianças de creches municipais e conveniadas. Em 2011, houve nova aplicação, ampliando, assim, o escopo de instituições avaliadas.

O ASQ-3 foi desenvolvido em 1997 e vem sendo utilizado em países como os Estados Unidos, França, Espanha, Dinamarca, Noruega, Quênia, Zâmbia, China, Coreia, Chile e Equador. O instrumento padronizado, com foco no desenvolvimento biopsicossocial das crianças abrange cinco categorias: (i) comunicação, (ii) coordenação motora ampla, (iii) coordenação motora fina, (iv) resolução de problemas e (v) pessoal/social. O ASQ-3 é composto por 21 questionários distintos, um para cada intervalo de idade, dos quais 19 são destinados às crianças com menos de quatro anos e apenas dois são voltados para crianças com idade entre quatro e cinco anos e meio<sup>22</sup>. Tem como premissa a possibilidade de identificar “problemas” no desenvolvimento infantil que exigiriam tratamento especializado. Há ainda um sexto bloco direcionado à coleta de “informações adicionais”, que busca identificar crianças que, porventura, necessitem de cuidados especiais.

Alguns argumentos foram utilizados em torno da defesa de aplicação do ASQ-3 como forma viável de avaliação. Entre eles, a possibilidade de padronização oferecida pelo instrumento dos métodos de avaliação de todas as crianças até cinco anos e meio de idade, além de não exigir qualquer formação específica para os

<sup>22</sup> Todos os questionários são estruturados da mesma maneira. São constituídos por cinco eixos: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora final, resolução de problemas e pessoal/social. Apresentam seis questões cada um, totalizando 30 perguntas por questionário.

aplicadores dos questionários, “a não ser um conhecimento profundo da criança avaliada” (RIO DE JANEIRO, 2010). Outra vantagem sugerida é a celeridade do processo de avaliação, que levaria, em média, 20 minutos para ser aplicado.

Os resultados gerados com base na aplicação do ASQ-3 nas creches da rede pública e conveniada do Rio de Janeiro mostraram que a maior parte das crianças avaliadas (74% do total) apresentaram nível de desenvolvimento compatível com o esperado para a idade. Outro resultado relevante foi que o desempenho das crianças mais velhas ficou próximo ao apresentado pelas crianças norte-americanas. Já a aplicação voltada às crianças menores indicou para uma distância maior entre esses dois grupos.

A proposta de compra do instrumento para a condução de uma política nacional de monitoramento do desenvolvimento infantil gerou um impasse junto a grupos e entidades de pesquisa e à sociedade civil organizada. Essa divergência é evidenciada, por exemplo, por meio de uma discussão apresentada no texto “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011 do Ministério da Educação, que teve como objetivo colaborar e oferecer elementos de base para a construção de uma proposta nacional de Avaliação da Educação Infantil. Outras manifestações puderam ser registradas em textos divulgados por instituições como a Ação Educativa e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Os próprios pesquisadores envolvidos na adaptação das escalas para o contexto brasileiro que, em uma pesquisa com grupo de professoras de creches a respeito da utilização do *Assessment Social Questionary* (ASQ 3) (FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016), observaram críticas de professores com relação, por exemplo, ao tempo médio gasto para a aplicação do instrumento, a descontextualização das questões e questionamento sobre a relevância de algumas delas, além de indicarem que seu uso seria mais adequado ao trabalho de psicólogos ou psicopedagogos “dada a perspectiva biopsicológica e a abordagem médico-empirista de acordo com as quais o instrumento foi construído” (FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016, p. 300). Como bem sublinham Neves e Moro (2014, p. 277), procura-se um instrumento simples e eficaz para avaliar as crianças e

o seu desenvolvimento em direção a uma educação de qualidade, mas não se questiona o uso adequado e ético do teste, o contexto educacional, a valorização e a formação das profissionais envolvidas com o cuidado e a educação dessas mesmas crianças.

Outras tentativas de se instaurar no país medidas avaliativas de crianças pequenas em larga escala, continuam a circular no contexto nacional. Um exemplo é o projeto SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment*<sup>23</sup>), que propõe a mensuração de atributos de personalidade com foco no desenvolvimento socioemocional, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A avaliação busca medir as características socioemocionais que afetam o desempenho educacional para subsidiar políticas na área (SANTOS; PRIMI, 2014). Essa proposta comunica uma ampliação não só do conceito de avaliação externa, mas da abrangência relacionada ao público passível de avaliação, baseando-se em pressupostos científicos questionáveis (SMOLKA et al, 2015; SOUSA, 2014b).

Além dessas, outras experiências similares no país foram ou vêm sendo desenvolvidas, como aponta a investigação de 78 municípios do Espírito Santo feita por Côco e Vieira (2014). O estudo mostra que cerca de 70% das instituições pesquisadas declaram avaliar as crianças por meio de fichas de registro. Há especificidades, contudo, nesses materiais que expõem diferentes propostas para a avaliação das crianças como fichas específicas para faixas etárias, fichas com campos destinados a uma apreciação descritiva da família ou ainda fichas destinadas a áreas como artes, por exemplo.

Na maior parte delas, as fichas contêm campos para que se registrem observações ou relatos descritivos das crianças. Os relatórios descritivos são considerados como instrumento principal por apenas 30% das instituições respondentes. A maioria dos instrumentos de avaliação analisados por Côco e Vieira (2014), cerca de 60% deles, possuem campos de assinatura reservados à família, o que, para as pesquisadoras, indica intenção de se estabelecer uma interlocução, em

23 Embora essa proposta não esteja voltada exclusivamente para crianças da Educação Infantil, elas integram o público alvo da avaliação.

conformidade com o que está previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Outra experiência foi conduzida por Bhering e Abuchaim (2014) fruto de uma ação da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro, relacionada à proposta de implementação de um Sistema de avaliação da Educação Infantil. No estudo foram avaliadas 149 unidades da rede municipal, cobrindo quase 17% das instituições pertencentes à SME, com a proposta de criar um Sistema de Monitoramento. Assim como no estudo descrito anteriormente, a pesquisa desenvolvida pelas autoras fez uso das escalas ITER-S e ECER-S e teve como objetivo identificar as diferenças, similaridades e resultados fora do padrão, reduzindo o número de indicadores e ressaltando pontos relevantes ao monitoramento.

Para cada um dos indicadores foi calculada a presença ou ausência de aspectos positivos, o índice de discriminação e a correlação ponto bisserial<sup>24</sup>, sinalizando aspectos que as instituições precisariam melhorar e também os elementos universais. Após a análise desses dados, as instituições foram divididas em três grupos: grupo superior, com 27% das instituições; grupo do meio com 46%; e o grupo inferior, com iguais 27% das instituições pesquisadas<sup>25</sup>. Mais recentemente, outras experiências de avaliação com uso de escalas também foram realizadas. Outro exemplo relevante das iniciativas conduzidas no país foi o projeto de avaliação de contexto desenvolvida no Brasil entre 2013 e 2014, que envolveu uma instituição de Educação Infantil pública em cada uma das quatro cidades brasileiras participantes: Curitiba, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Florianópolis.

Elaborado em parceria entre o MEC, universidades brasileiras (UFPR; UFMG; UFRJ e UDESC) e pesquisadoras da Universidade de Pavia<sup>26</sup>, foi desenvolvida a avaliação de contexto inspirada em modelos de avaliação de comunidades italianas com o uso dos instrumentos ISQUEN – *Indicatori e Scala della*

24 Em síntese, a bisserial indica níveis de correlação entre determinadas variáveis.

25 Embora as autoras tenham utilizado uma escala para avaliação do ambiente e terem realizados testes para adaptá-la aos contextos em que seriam aplicadas, houve uma tentativa de simplificar resultados, ao que parece, para tornar mais fácil a interpretação das secretarias. Sob meu ponto de vista, esse processo acabou por eliminar pontos fundamentais para a compreensão dos espaços e processos nas instituições enquanto elementos que conferem maior ou menor qualidade, havendo o risco de reduzir a avaliação a si mesma.

26 A abordagem avaliativa apresentada foi proposta pelas pesquisadoras Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio.

*Qualità Educativa del Nido*<sup>27</sup>, e o instrumento AVSI – *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia*<sup>28</sup>. As escalas são organizadas por áreas de avaliação, quais sejam: os sujeitos; os contextos e as práticas; os saberes do fazer; as garantias em suas respectivas subáreas.

Essa pesquisa realizada no Brasil, foi composta por seis etapas (BRASIL, 2015). A respeito dessa experiência, afirma-se que a avaliação não pode se basear em juízos subjetivos. Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo à observação e investigação sistemáticas. O julgamento, aspecto central em um processo avaliativo ou autoavaliativo, efetiva-se por indicadores. Partindo do resgate de experiências distintas, o debate sobre a temática ocorre na medida em que concepções distintas de avaliação entram em pauta. Por um lado, se parece positiva a possibilidade de avaliar a qualidade da Educação Infantil, por outro, permanecem divergências sobre o que e como avaliar. Discute-se se a avaliação da Educação Infantil deve estar centrada exclusivamente na infraestrutura e nos aspectos materiais, bem como nos processos pedagógicos ou em resultados aferidos por meio de testes aplicados às crianças.

Tais ações, ao mesmo tempo em que sugerem a crescente preocupação com o delineamento de políticas públicas destinadas à Educação Infantil, tanto no Brasil quanto em outros países do mundo, revelam distintos conceitos subjacentes à avaliação, ao que se espera da Educação Infantil e ao que significa qualidade. Assim, na Educação Infantil, há uma expectativa por modelos de avaliação que se apropriem das especificidades da área e uma preocupação de que a avaliação não reflita modelos adotados no Ensino Fundamental e Médio, em que se verificam os chamados “efeitos perversos” das avaliações em larga escala (RAVITCH, 2011). Esses efeitos são descritos pela autora como os ranqueamentos, as ações punitivas ou de premiação baseadas no desempenho.

Além desses, há de se considerar a pressão exercida por grupos que têm interesses diversos, inclusive financeiros, ao propor ou conduzir propostas para a Educação, incluindo as avaliações em larga escala. Freitas (2014) demonstra sua

27 Indicadores e Escala de Qualidade Educativa da creche.

28 Autoavaliação da Pré-Escola.

preocupação com tais efeitos. Para o autor, as avaliações externas têm consequências não controladas que se espraiam nas instituições educacionais e afetam a vida de professores, estudantes, diretores e pais de alunos. Nesse processo, rompem-se importantes pressupostos da relação e da confiança entre os profissionais e destes com seus estudantes (FREITAS, 2014).

Apesar de, no Brasil, a proposta de uma construção sistemática de avaliação da Educação Infantil estar em curso em um período recente, os esforços nessa direção foram iniciados em meados dos anos 2000. Vale lembrar que, em 2009, o MEC publicou os Indicadores Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Esse documento foi elaborado como um instrumento de adesão voluntária para a autoavaliação das IEI com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil também publicado pelo MEC em 2006.

A elaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL 2006) merece ser lembrada. Foi uma experiência importante na tentativa de se garantir parâmetros mínimos de qualidade dentro de um contexto onde a Educação Infantil se consolidava legalmente como etapa inicial da Educação Básica brasileira. Ainda que se trate de um documento simples, a ideia subjacente é colaborar para a garantia da qualidade de oferta, incentivando a participação dos sistemas municipais e das próprias instituições. Nos termos do próprio documento, a garantia da qualidade na Educação Infantil perpassaria pelo respeito à legislação vigente. Além disso, reconhece a qualidade enquanto um conceito subjetivo, vinculado às práticas sociais e inerente a um determinado contexto, além de sujeito a negociações. Além disso, o documento dá ênfase ao protagonismo das crianças ao relacionar a qualidade à apropriação de significados pelas crianças por meio da ampliação de conhecimentos e de estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2006). Os diferentes estudos e propostas de avaliação apresentados enfatizam a relevância dos processos avaliativos, mas também indicam as múltiplas acepções de educação, de avaliação, de criança e infância sob o qual se sustentam. Campos (2014) argumenta que as propostas de avaliação que surgem da área econômica ou da neurociência, por exemplo, têm provocado um efeito reativo no campo da Educação, dificultando a apropriação e o debate sobre o tema. Para a pesquisadora, “nessas fendas, deixadas na obscuridade, vicejam as diversas versões de avaliação

de crianças de autoria anônima” (CAMPOS, 2014, p. 69), o que reforça a necessidade de enfrentamento dessa discussão.

## 2.2 A avaliação na Educação Infantil

Legalmente, a avaliação da criança é entendida como uma competência das instituições de educação. Ocorre mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Textualmente, o artigo a LDBEN indica que, “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Já o artigo 10 das DCNEI (BRASIL, 2009) propõe que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

A legislação brasileira que regula os processos avaliativos na Educação Infantil não admite, nesse processo, a realização de testes ou outros instrumentos de avaliação que submetam as crianças a qualquer forma de pressão para obtenção de resultados, nem tampouco que se adotem critérios que visem à classificação, seleção, retenção ou promoção para as etapas educacionais posteriores.

A avaliação na Educação Infantil é substancialmente distinta das práticas comumente realizadas em outras etapas escolares. Deveria ocorrer principalmente por meio dos registros de acompanhamento, que só podem ser construídos a partir de processos interativos, relacionais e de comunicação estabelecidos entre adultos e crianças (CÔCO; VIEIRA, 2014).

O entendimento é de que a avaliação da criança e do seu desenvolvimento deva ser contextualizada e analisada de forma ampla. Sendo essa uma característica da Educação Infantil, o foco, portanto, está no contexto e no processo educativo e não no resultado. A avaliação na Educação Infantil assume, portanto, uma função formativa garantida também pela concepção de ausência de avaliação certificativa intrínseca à etapa. É substancialmente uma ação interpelativa e interpretativa voltada ao acompanhamento dos processos e não aos resultados.

A dimensão formativa presente na avaliação precisa considerar mais o processo contínuo e interpretativo do que resultados, de forma que as crianças sejam percebidas como protagonistas de seu aprendizado e desenvolvimento. A ideia de diferenciar a Educação Infantil de outras etapas educativas tem resultado em pouca atenção dada aos conteúdos e à avaliação, destinando à informalidade elementos importantes do processo pedagógico.

A avaliação nas IEI, que é comumente associada a uma ideia de colaborar com a busca pela qualidade dos serviços de educação e cuidado, pode, ao mesmo tempo, ser uma forma de escuta e consideração do ponto de vista da criança sobre o processo pedagógico, o que evoca a ideia de Rinaldi (2016, p. 239) ao tratar da documentação pedagógica como um meio de tornar a escuta visível, que garante “ouvir e ser ouvido pelos outros”.

As práticas de avaliação na EI podem assumir características muito distintas tais como portfólios, relatórios, registros de observação, fichas, escalas, entrevistas, etc. Os registros que são realizados de maneiras diferentes assumem também diferentes propósitos, os quais nem sempre estão explícitos. Baseada em Harry Torrance e Jonh Pryor, Carr (2010), divide as concepções avaliativas na Educação Infantil em dois modelos principais: o modelo convergente, em que a avaliação procura resumir os conhecimentos ou habilidades das crianças a partir de uma lista pré-determinada ou os modelos alternativos/divergentes, nos quais enfatizam a compreensão do aprendiz na relação com o professor. Tais concepções refletem não apenas uma visão de avaliação, mas de ensino e aprendizagem.

No primeiro caso, o foco se coloca sobre a questão da qualidade do serviço ofertado e refere-se aos insumos e processos das instituições, o que pode abranger diferentes níveis de análise, tais como a estrutura do espaço; os materiais disponíveis;

a formação do corpo docente e demais funcionários, etc. o foco é nas políticas públicas para a área. Do ponto de vista micro, a questão está colocada para os atores que interagem no espaço da creche e da pré-escola.

Nessa perspectiva, o olhar sobre a avaliação volta-se para o universo institucional e, de certo modo, está vinculada às experiências de interação às quais as crianças são expostas, à natureza dessas interações, bem como à compreensão resultante dessas interações. Portanto, a interação assume um caráter fundamental para a avaliação nesse contexto, uma vez que não é possível pensar na avaliação da criança desvinculada do contexto institucional na qual ela está inserida. A análise da avaliação da criança se conecta às interações que ela estabelece com seus pares e suas professoras, nos múltiplos espaços da IEI. Assim, considera-se importante observar, por um lado, a qualidade da infraestrutura e das práticas pedagógicas; por outro, o estudo pretende compreender os processos avaliativos das crianças, que são informados por meio de processos interativos. Em termos teóricos, a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil possibilita refletir-se sobre a prática pedagógica de forma que se possibilite uma maior expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento.

As produções científicas que levam em consideração o papel ativo da criança e que se dedicam a um olhar para a infância, enquanto categoria social se desdobram em diversas temáticas e em diferentes contextos e universos sociais. Esta pesquisa procura traçar um paralelo entre as diferentes concepções sobre a criança e a infância relacionada à Avaliação na Educação Infantil. Coloca-se como questão para esse estudo: como é possível discutir a avaliação na Educação Infantil dentro de um paradigma contemporâneo?

Para Hoffmann (2013), na medida em que se expande e torna visível a discussão sobre a intencionalidade da Educação Infantil, amplia-se também a discussão em torno da avaliação, ainda que, na Educação Infantil, a avaliação seja sustentada teoricamente por ideias que lhe atribuam um papel de contribuição. Há uma tendência de que a avaliação formal das crianças nas instituições se torne cada vez mais sistemática.

Os processos avaliativos podem se concretizar como cerceadores, pouco pautados em uma visão global da criança ou ainda focados no que está em processo,

isto é, não foi alcançado ou desenvolvido. Os relatórios avaliativos podem estar ainda muito apoiados nos hiatos, nas ausências e no que está por vir, desconsiderando a criança real e ativa que apoia e é apoiada nos processos de desenvolvimento e aprendizagem e, nesse sentido, tais propostas de avaliação pouco se alicerçam na agência da criança.

Outros achados indicam o enquadramento das crianças a modelos e padrões de resposta pré-determinados. Em pesquisa conduzida por Feitoza, Müller, e Cavaton (no prelo), foi feita uma análise de relatórios de avaliação de crianças com diferentes idades e oriundas de distintas IEI do país. O estudo sugere que um número expressivo de relatórios de avaliação está voltado ao desenvolvimento infantil, apresentando adjetivos e advérbios que qualificam a ação das crianças e, em alguns casos, a própria criança, revelando um componente moral expresso na documentação. Conclusões similares foram identificadas por Corazza (1995) ao analisar os denominados “pareceres descritivos” das crianças de uma escola de Porto Alegre. A autora (1995, p. 50) observa que os registros acabam funcionando como uma espécie de “catálogo escolar” das condutas cotidianas morais, requeridas e exigidas pela instituição educacional”.

O próprio conceito de avaliação na Educação Infantil está largamente tangenciado pelos contornos estabelecidos pela produção italiana, especialmente oriunda da Reggio Emilia (HORN, 2017). O próprio termo comumente utilizado para definir o processo avaliativo na EI, qual seja, documentação pedagógica, foi cunhado pela literatura italiana entre as décadas de 1960 e 1970 (MARQUES; ALMEIDA, 2011).

Nas experiências de Reggio Emilia<sup>29</sup>, a documentação pedagógica, que inclui os relatórios das crianças, mas não se resume a eles, é concebida como um elemento que confere visibilidade e transparência ao trabalho pedagógico e, portanto, possibilita a abertura ao diálogo e à contestação, isto é, favorece o exercício democrático.

<sup>29</sup> As experiências em Educação Infantil dessa região italiana destacaram-se e viraram referência no mundo todo em relação às práticas de excelência em Educação Infantil, especialmente pelas iniciativas de do professor Loris Malaguzzi.

Ainda que não esteja tratando da documentação pedagógica, encontramos no trabalho do historiador francês Jaques Le Goff<sup>30</sup>, uma boa sustentação para compreensão do papel central que os registros e documentos desempenham. Em *História e Memória* (1990), Le Goff sugere que a história resulta de uma construção social imortalizada pelos monumentos (herança do passado) e pelos documentos (escolha do historiador), sendo que os documentos, em uma concepção tradicional, possuíam maior prestígio e confiabilidade dada a falsa noção de “neutralidade”.

Todo documento é elaborado com base em uma intencionalidade consciente ou inconsciente que reflete o momento em que é produzido. O conceito de documento de Le Goff pode ser interpretado como uma construção social e historicamente situada. Ainda que Le Goff tenha ampliado o conceito de documento para além dos registros escritos, essa reflexão pode auxiliar-nos na compreensão da documentação e dos processos avaliativos realizados no contexto pedagógico da Educação Infantil. Com relação aos documentos, afirma Le Goff (1990, p. 538) que não há inocuidade ou neutralidade nos documentos já que eles resultam de uma seleção dos grupos sociais que os produziram:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser, em primeiro lugar, analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1990, p. 538).

A não neutralidade dos textos é reforçada pelo filósofo Michel Foucault (1984, p. 16), ao afirmar que textos “têm como objetivo principal propor regras de conduta” e que estes mesmos textos “pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém” (p. 16). Tanto Le Goff quanto Foucault nos ajudam a situar a documentação enquanto uma produção social, situada e contextualizada em um dado tempo e espaço que se opõe a uma visão tradicional.

30 Embora sua dedicação principal tenha sido os estudos sobre a Idade Média, em *História e Memória*, Le Goff discute a falsa dicotomia entre Documento/Monumento na construção da história não tradicional. Recorremos ao autor no sentido de dar suporte à ideia do papel que a documentação vem ocupando nas Instituições.

A documentação também tem sido reconhecida como uma importante ferramenta de investigação que supera a função estática e imutável, mesmo que a análise de documentos ainda esteja relegada a uma posição secundária no campo da pesquisa. Lindsay Prior (2008) compreende que os documentos podem desempenhar um duplo papel, funcionando tanto como recipientes de conteúdo bem como agentes ativos nas redes de ação. Contudo, a primeira função acaba restringindo a importância da documentação nas pesquisas. Assim, para o autor, ainda persiste uma concepção dos documentos como meios de transmitir conteúdo, recorrentemente presente em um tipo de visão tradicional. Nesses termos, a posição dos documentos na pesquisa é associada à ideia de que documentos e humanos existem em domínios completamente separados, negando o lugar da documentação enquanto elemento ativo na dinâmica social.

A documentação, nessa visão, tem uma função mais ampla e não se restringe a um receptáculo de conteúdo, mas é importante e ativa para registrar episódios de interação e organizar as instituições. Além disso, a documentação carrega em si a possibilidade de dialogar com o leitor interpretações singulares. Claramente, os documentos carregam conteúdo (palavras, imagens, planos, ideias, padrões e assim por diante). No entanto, as formas como esse material é de fato denominado, manipulado e as funções que possuem não podem ser determinadas – embora possam ser restringidas – por uma análise de conteúdo. Na verdade, uma vez que um texto ou documento é enviado para o mundo, simplesmente não se pode prever como ele circulará e como será ativado em contextos sociais e culturais específicos (PRIOR, 2008).

Para Prior (2008) os documentos, mais do que elementos passivos de pesquisa, podem ser entendidos como atores. Essa visão tem sido sustentada por Maurizio Ferrari (2013). Para este autor, os objetos sociais resultam de registros de atos em algum meio (papel, computador, ou mesmo na memória das pessoas). O argumento principal é de que os objetos sociais são construídos, de modo que essa construção é feita nos registros e o texto produz tudo o que consideramos social (ALASUUTARI; MARKSTRÖM; VALBERG-ROTH, 2014; PRIOR, 2008).

A documentação pedagógica, portanto, é um registro multirrelacional, que compila histórias, experiências, vivências, concepções, referências acadêmicas,

experiências profissionais de professoras e processos interativos estabelecidos com as crianças e suas famílias. Os registros não são neutros ou, nos termos de Le Goff (1990, p. 538), “inócuos”, mas resultam de escolhas conscientes ou não e que têm a possibilidade de se projetarem no futuro, como testemunhos do processo educativo. É oportuno dar relevo à importância que os registros escritos cumprem nesse campo e ainda que se saiba que a avaliação na Educação Infantil não se processa exclusivamente de forma escrita, mas ocorre nas interações cotidianas, o registro escrito cumpre uma função de destaque neste contexto.

A distinção tradicional entre sujeito e objeto é desconsiderada. Assim, quando procuramos compreender os esquemas de interação social, os objetos materiais não são considerados meras fontes passivas, mas fazem parte das configurações sociais para além de vestígios. Ademais da sugestão de que os agentes não humanos podem ser considerados atores, há uma noção de que tais atores podem ser concebidos como componentes de uma rede. Nesse sentido, os documentos integram a rede e dialogam com essas interações.

A concepção de avaliação presente na experiência italiana, traduzida na documentação pedagógica, pressupõe uma Educação Infantil focada nas crianças. A ideia é que todo o conhecimento gerado por meio da documentação seja constantemente utilizado para propor, planejar o trabalho pedagógico, estabelecer as metas, métodos, conteúdos, atividades que se aproximem dos interesses e necessidades das crianças. Malaguzzi (2016) entende que, nas práticas com as crianças, os professores devem superar práticas isoladas, autossuficientes e silenciosas, priorizando formas diversificadas de documentar e comunicar as experiências das crianças, sendo, para isso, necessário conceber e planejar meios de comunicar constantemente às famílias, mas não somente a elas, contemplando também as crianças e os próprios professores. Para além disso, a documentação assume um papel comunicativo e de transparência que implica uma prática essencialmente democrática (RINALDI, 2016).

Essa ideia é corroborada por Dahlberg (2016) ao afirmar que existe a possibilidade de que a documentação pedagógica seja cooptada de forma que cumpra funções de controle, normalização e vigilância pelo uso de categorias abstratas e

rotulação das crianças que, nesse processo, são objetificadas, excluindo qualquer possibilidade de que a singularidade e as novidades sejam mantidas no processo.

Com efeito, a documentação acaba por incorporar uma dimensão subjetiva ao reconhecer que não é neutra. Nessa perspectiva, a documentação torna explícitos pontos de vistas que, por serem explicitáveis, tornam-se, assim, negociáveis ao mesmo tempo em que acarreta a assunção de responsabilidade em quem faz o registro. O conceito de documentação pedagógica inserido na perspectiva de Reggio Emilia permite que a comunidade seja envolvida nas questões caras à infância, sendo considerada uma ação política em que visões e discursos podem ser negociados (DAHLBERG, 2016).

A documentação e sua importância foram evidenciadas pelos trabalhos e experiências em Educação Infantil da região de Reggio Emilia e de outras regiões do norte da Itália. Na perspectiva educativa italiana, portanto, a documentação pedagógica ocupa um lugar de destaque não resumida ao nível teórico, mas como instrumento que dialoga com o planejamento, com a avaliação, e com as famílias, contribuindo para a elaboração das memórias sobre as experiências pedagógicas compartilhadas (DHALLBERG, MOSS, PENCE, 2003; DHALLBERG, 2016; FERRARI, 2013; RINALDI; 2016).

Pensar nos processos de avaliação na Educação Infantil não pode estar desatrelado da concepção de documentação pedagógica ou dos registros que advém “de uma reflexão sobre a prática, consolidação de uma proposta pedagógica, avaliação das aprendizagens, comunicação e socialização” (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 416). A documentação, portanto, será aquela que “possibilita observar percursos de aprendizagem de aluno e professor, avaliar as práticas, construir memória sobre as experiências e comunicá-las a outrem – dentre os quais às famílias, interlocutores privilegiados” (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 416). Um dos desafios colocados à documentação pedagógica, portanto, é o de dar visibilidade e criar sentidos à prática pedagógica uma vez que “representa um antídoto extremamente forte para a proliferação das ferramentas de avaliação e de análise que ficaram cada vez mais anônimas e descontextualizadas – objetivas e democráticas apenas superficialmente” (DAHLBERG, 2016, p. 231).

Dahlberg, Moss e Pence (2003), referem-se à prática da documentação pedagógica como instrumental fundamental na construção de uma prática reflexiva e, quando compartilhada entre pais, mães e professores, assume uma perspectiva comunicativa notável. A documentação pedagógica assume, portanto, uma função muito importante. Trata-se de um elemento de conexão entre as instituições, as famílias e as crianças. Além disso, a documentação pode colaborar ao oferecer às crianças um atendimento individualizado e centrado nas instituições (ALASUUTARI; MARKSTRÖM, VALLBERG-ROTH, 2014).

Ao discutir a relevância dos processos de avaliação na Educação Infantil, Zabalza (1998) informa que estes podem ser realizados em distintas dimensões, havendo duas possibilidades: a análise sobre o desenvolvimento do programa ou projeto educativo que envolve os espaços, materiais e experiências e a análise do progresso individual da criança. A respeito da avaliação das crianças, o autor afirma que, apesar das limitações impostas pelo tempo escasso e o número de crianças atendidas, o acompanhamento individualizado é fundamental.

Outro aspecto relevante é que a avaliação, nesse contexto, alia-se a uma ideia de acompanhamento da construção dos conhecimentos pelas crianças, exigindo uma ideia processual e gradativa, em movimento de idas e vindas entre a construção das propostas pedagógicas e aquilo que se observa. Toda a avaliação ocorre em uma relação dual entre o avaliador e o avaliado em que análises são elaboradas sobre aquele que é avaliado. Desse modo, torna-se indispensável perceber a criança como o centro do movimento avaliativo em que a mediação é elemento essencial (FERRARI, 2013).

Além de se constituir como um ponto polêmico por muitas vezes estar associada aos objetivos classificatórios e que pouco contribuem para o processo educativo, a avaliação pode ser muito limitada e dificilmente conseguir abarcar a complexidade dos fenômenos diariamente vividos pelas crianças no espaço educacional. As categorias normalmente utilizadas para orientar o processo pedagógico e que, por consequência, balizam os processos de avaliação, como exemplo, o que venha a ser considerado desenvolvimento motor ou cognitivo, “sejam redutor em relação à realidade que elas pretendem detectar e promover” (FONI, 2003 p.153).

A avaliação na EI compreende os registros de acompanhamento das crianças que são elaborados pelas professoras e disponibilizados às famílias e adquire um significado mais interativo e relacional. Diante de uma realidade complexa e cheia de interfaces, a avaliação se vincula à concepção de educação daquela creche ou pré-escola. A programação de uma dada instituição, portanto, acaba por ser refletida na documentação pedagógica. Dessa forma, ela pode se modificar substancialmente a depender do projeto institucional, das noções de infância e de criança. Pode estar direcionada e dar destaque ao comportamento e conteúdos e centrar-se “nas capacidades” ou, ao contrário, mais focada nas experiências completas das crianças de forma processual e contínua. Há o risco de que a avaliação voltada às crianças pequenas acabe tornando-se como um instrumento normativo que estimula o sentido de adequação/inadequação (FONI, 2003).

Com foco nas experiências do cotidiano, a abordagem italiana que trata da documentação pedagógica representa um importante instrumento de comunicação e divulgação de uma proposta pedagógica que reconhece a criança como ser pensante e produtor de cultura. A documentação é definida como “práxis reflexiva sobre o projeto e sobre a vivência” (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 417) e está vinculada aos procedimentos de avaliação nas creches e pré-escolas traduzidas nos registros, que podem ser revelados por meio de diferentes fontes como: fotografias, produções das crianças, relatos do professor, diários de aula, portfólios, gravações, entre outros recursos (GANDINI; GOLDBER, 2002).

O conceito de documentação pedagógica construído nessa abordagem é mais amplo. É entendido como um processo cooperativo que colabora para que professoras e professores possam escutar e observar as crianças, permitindo a emergência de experiências significativas entre ambos. Além disso, a documentação é um meio eficiente para que os professores possam conhecer as crianças, a partir de uma observação criteriosa e de uma escuta atenta, permitindo a leitura crítica daquela realidade que será integrada ao processo pedagógico mais amplo, como aos aspectos curriculares, por exemplo. (GANDINI; GOLDBER; 2002).

A documentação pode cumprir funções positivas, como a de assumir uma estratégia de interação e de comunicação com as crianças e com os pais. Outra possibilidade é a documentação se constituir como uma ferramenta de negociação,

assumindo um caráter democrático nas instituições. Se essas podem ser percebidas como uma dimensão positiva da documentação, por outro lado, ela também pode assumir o cumprimento de um papel avaliativo em função de um conceito abstrato de normalidade ou ainda integrar um jogo de avaliação no qual as crianças são classificadas pela proximidade ou distância a um padrão de criança, reforçando quais características podem ser consideradas positivas ou negativas (ALASSUTARI, MARKSTRÖM; VALBERG-ROTH, 2014).

Ainda que tardiamente, a criança passou a ser entendida no contexto das políticas como um sujeito integral de direitos, singular e diferenciado, que está em pleno processo de desenvolvimento por meio das relações que ocorrem em um dado contexto histórico, político e cultural. Nessa perspectiva, a criança precisa ser entendida como alguém que participa ativamente, utilizando sua forma de se expressar para experimentar e transformar o mundo que a rodeia.

Na trajetória das IEI no país, observam-se perspectivas que balizaram a organização dessas instituições e do trabalho pedagógico com as crianças. Esse entendimento relaciona-se ao objeto de estudo dessa pesquisa, qual seja, a necessidade de se observar quais as representações que são elaboradas acerca das crianças e que perpassam os processos avaliativos na Educação Infantil. Ao se olhar para os processos avaliativos, devem-se considerar os sujeitos copartícipes dos processos pedagógicos, o que também pode ser refletido pela forma como a avaliação é concebida e desenvolvida nas creches e pré-escolas. Em segundo lugar, porque parte-se da ideia de que a relação das creches e pré-escolas com as famílias são pilares na condução do processo educativo e é elemento-chave na qualidade da Educação Infantil (ALASUUTARI, 2010).

A documentação pedagógica produz um conhecimento concreto e versátil da vida das crianças, desenvolvimento, aprendizagem, forma de pensar e suas necessidades. Assim, na concepção da documentação pedagógica no currículo, o conhecimento e habilidades já desenvolvidas pelas crianças assim como seus próprios interesses e necessidades tornam-se visíveis por meio da documentação pedagógica a ser usada como base para o planejamento das atividades.

Apesar de se considerar que as práticas avaliativas são elementos previstos nos referenciais e na programação de quaisquer instituições, podemos dizer

que há pouca informação sobre como essas práticas se concretizam. Embora saibamos que nem sempre este processo receba atenção, trata-se de uma prática cada vez mais presente em nosso cotidiano. Aproximar essa documentação de uma perspectiva de agência ou de ação significa assumir que a documentação pode fazer a diferença no estado atual de coisas (COOREN, 2004). Em outras palavras, a documentação tem o poder de influenciar noções sobre criança e infância e, assim, ter consequências também na vida da criança (ALASUUTARI, 2015).

A avaliação na Educação Infantil relaciona-se, portanto, a um espectro mais amplo que diz respeito a como a infância tem sido concebida pela sociedade contemporânea. Os inúmeros registros e considerações sobre os primeiros anos de vida extrapolam os registros das Instituições de educação e cuidado e estão relacionadas ao conceito da “infância documentada”, refletindo a ideia de que a infância e a criança estão essencialmente delineadas, definidas e produzidas pelos registros sobre elas, incluindo a documentação (ALASSUTARI, 2015; ALASSUTARI; MARKSTRÖM; VALBERG-ROTH, 2014).

Alasuutari; Markström, Vallberg-Roth (2014) informam ainda que, nos países nórdicos, a documentação não é associada aos processos de avaliação e que a própria avaliação é um aspecto culturalmente contraditório para esses países. Tradicionalmente, os aspectos principais da Educação Infantil têm sido o desenvolvimento da criança, as brincadeiras e as interações de pares. Lições formais e aprendizagem são do domínio da educação compulsória. Na pré-escola finlandesa, voltada para as crianças com seis anos de idade, que precede a entrada na escola obrigatória, não há o objetivo de ensinar a ler e a escrever, pois se espera que isso ocorra no primeiro ano da educação obrigatória. Disso resulta que a avaliação não é considerada parte da Educação Infantil nesses países e, embora a documentação esteja presente no cotidiano das instituições, os educadores da Educação Infantil, nesse contexto, não se envolvem diretamente com avaliação.

O papel que a documentação representa e ocupa nas instituições extrapola os objetivos imediatos que sustentam a sua produção. No que se refere à análise da documentação, os documentos normalmente têm sido considerados fontes de evidências e de recepção de conteúdos inertes. Essa compreensão baseia-se em uma ideia de que os documentos são elementos neutros e externos às interações sociais.

Além disso, são mais do que meros informantes, podendo assumir uma função ativa no contexto social e, portanto, cumprir um papel importante nas pesquisas nas áreas humanas e sociais (ALASUUTARI; MARKSTRÖM; VALBERG-ROTH, 2014; PRIOR, 2008).

Imaginando uma situação hipotética em uma turma de Educação Infantil, Alasuutari, Markström e Valberg-Roth (2014) descrevem uma professora que faz uma nota mental sobre a observação do comportamento de uma criança. A professora produz uma inscrição<sup>31</sup>. Caso ela nunca compartilhe essa “nota mental”, jamais se tratará de um objeto social. Porém, caso essa professora discuta sua observação com uma colega ou qualquer outra pessoa ou, ainda, quando ela registra isso em algum meio, um objeto social foi construído. A depender do contexto, esse objeto social pode ser percebido e classificado como preocupação, avaliação, uma criança-problema<sup>32</sup> ou uma informação, etc.

A documentação pode, igualmente, assumir funções mais ou menos importantes a depender dos usos e contextos. No caso da documentação pedagógica de uma criança, esta pode ter um baixo impacto se não desencadear nenhuma ação. Pode cumprir, no entanto, uma função mais importante se usada, por exemplo, enquanto evidência das habilidades de uma criança no processo avaliativo, no encontro entre pais e professoras, por exemplo.

A documentação das creches e das pré-escolas brasileiras tem pouca visibilidade, indicando a necessidade de um melhor conhecimento sobre como ocorrem essas práticas, bem como encontrar caminhos para que a documentação seja compreendida enquanto uma linguagem alternativa às práticas tradicionais de avaliação e não como mero instrumental burocrático. Ainda assim, é possível afirmar que o interesse por uma melhor compreensão desses processos tem crescido no Brasil, especialmente a partir de 2009, período em que aumenta a produção acadêmica em torno da documentação pedagógica (PINAZZA; FOCHI, 2018).

A polissemia que envolve os processos de avaliação não é apenas conceitual, mas é refletida no cotidiano pedagógico. As práticas avaliativas existentes

31 *Inscription*.

32 Referida pelas autoras como “*problem child*”.

são muito variadas e se apoiam em diferentes práticas avaliativas que se vinculam não só ao estilo docente, às orientações adotadas por cada uma das Instituições, aos currículos e às secretarias de educação, mas também a diferentes projetos educacionais e sociais.

No Brasil, observa-se a adoção de diferentes instrumentos para avaliar crianças em creches e pré-escolas, nos quais alguns se aproximam mais de propostas que procuram “tornar a escuta visível” em que a documentação e, portanto, a avaliação está intrinsecamente relacionada à observação e à interpretação (RINALDI, 2016, p. 243). Existem outros casos nos quais há a adoção de instrumentos voltados para a avaliação de conteúdos que revelam uma concepção de Educação Infantil escolarizada, predominando a abordagem de conteúdos, reproduzindo a lógica de avaliação aplicada ao Ensino Fundamental (CAMPOS, 2017; RIBEIRO, 2018; PIMENTA, 2017).

A diversidade quanto às práticas avaliativas na Educação Infantil, no entanto, não estão restritas ao Brasil. Estudos como o da pesquisadora alemã Knauf (2015) sugerem a diversidade da concepção e das formas variadas de documentação pedagógica utilizada nos centros de Educação Infantil. Para a autora, a documentação pedagógica é referida pelas instituições enquanto elemento de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que também é identificada como uma ferramenta de avaliação do desenvolvimento e das habilidades das crianças.

Os resultados desses estudos sugerem que noções muito distintas da documentação pedagógica podem ser assumidas e inclusive coexistirem. Nesse caso específico, em que foram estudados centros de Educação Infantil pela autora na Alemanha, todos consideram a documentação pedagógica importante, em maior ou menor grau. Contudo, aquelas que atribuem uma importância menor à documentação tendem a investir menos tempo a esse procedimento e trabalham com essas ferramentas apenas ocasionalmente, apresentando, assim, menos variedade na documentação utilizada.

No que se refere às instituições que atribuem maior importância a esse processo, observa-se que tendem a investir maiores esforços no desenvolvimento de outras formas e usos para a documentação. O estudo de Knauf (2015) sugere que a ambiguidade observada na literatura também está presente no trabalho cotidiano das

IEI. Hillevi Lenz-Taguchi, citado por Alasuutari, Marström e Vallberg-Roth (2014), com base em uma perspectiva pós-humanista, descreve a documentação como um aparato de material discursivo que, por si só, é agente ativo na produção de conhecimento discursivo. Nesses termos, a documentação está, continuamente, provocando/evocando a construção de sentidos nas IEI. A documentação resultaria da elaboração decorrente de observações contínuas.

Neste contexto, a avaliação funciona como aparato para a compreensão da realidade. Neste aspecto, a documentação possui um papel ativo e essencial na construção do mundo social na jornada humana. Dito isso, podemos supor que a documentação pedagógica vem cumprindo diferentes papéis na Educação Infantil e não raramente seus usos e funções não estão claros. Os processos avaliativos sobre a criança, ainda que não abertamente explicitados, estão presentes no trabalho pedagógico nas IEI.

A avaliação na Educação Infantil não está restrita ao uso da linguagem escrita, mas também está presente nas interações e nos diálogos estabelecidos em diferentes contextos. A documentação e a avaliação a ela imbricada não se referem apenas às palavras escritas, mas incorporam tipicamente, ambos, os materiais escritos e os diálogos. Assim, a avaliação no microcontexto ocorre de formas muito distintas e se concretiza de forma explícita, mas, em muitos casos, implicitamente (ALASUUTARI; MARKSTRÖM, VALLBERG-ROTH, 2014). Não apenas o conceito de avaliação transita entre diferentes dimensões, mas à própria noção de documentação parece transitar por entre diferentes esferas. Está presente e se vincula às sistemáticas de controle e poder. Assim como no nível macro, a documentação pode assumir as mesmas funções de controle no microcontexto.

A documentação está intimamente ligada à burocracia e às relações de poder. O poder torna-se mais capilar e efetivo como consequência do crescimento dos sistemas de registro e pela velocidade com que os documentos passam a ser produzidos nas instituições. Essa relação acabou por contrariar visões que consideravam que a expansão do domínio da escrita possibilitaria emancipação, mas

gerou aumento do controle. Os registros e a documentação lançaram as bases para o conceito de governamentalidade<sup>33</sup> de Michel Foucault (FERRARI, 2013).

Alasuutari, Markström e Vallberg-Roth (2014) sugerem que as instituições de Educação Infantil podem ser vistas como espaços de prática de governança<sup>34</sup>, que procuram maximizar certas capacidades dos indivíduos, ao mesmo tempo em que tentam restringir comportamentos/ações baseados nas concepções e valores construídos naquele contexto, pelo uso de tecnologias específicas, tais como a documentação. Os seres humanos estariam constantemente vivenciando práticas de governança que os subjetificam e que orientam a sua conduta em diferentes perspectivas. A existência de contestações e conflitos é esperada.

Embora a documentação pedagógica assuma, conceitualmente, uma ideia de vanguarda e erroneamente tenha sido associada à qualidade da educação, em especial, quando tratamos da Educação Infantil, as práticas em torno da documentação, ainda que assumam o termo “documentação pedagógica”, podem se referir a um conjunto de documentos e registros que não estabelecem necessariamente uma conexão, podem vir a reproduzir tendências avaliativas já observadas em outras etapas e que classificam as crianças a partir de um conjunto de normas e valores subjetivos<sup>35</sup>. Ou, ainda, sua limitada potência informativa devido à má qualidade ou grande demanda de registros que pouco são explorados e não se reverberam em reflexão e reorientação das práticas pedagógicas (PINAZZA; FOCHI, 2018). Dahlberg (2016) corrobora com a preocupação a respeito de possíveis efeitos

33 Conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e estratégias que permitem o exercício do poder. Tem como principal alvo a população e elege como forma de conhecimento basilar a Economia e, por meio técnico específico, os aparatos de segurança (AMOS, 2010).

34 Não há um único conceito de governança e, nesse sentido, vem assumindo diferentes significados ao longo dos anos. O termo se refere à ampliação da ideia de governo e a uma mudança na forma de se governar. Rhodes (1996) adota uma visão crítica do conceito, já que, para ele, esse sistema esvazia o Estado e torna os limites entre governo e sociedade civil pouco claros, dificultando, inclusive, o acompanhamento e monitoramento das ações realizadas. Para Alasuutari, Markström e Vallberg-Roth (2014), o termo governança, por si, não deve remeter, necessariamente, a uma noção negativa de poder, uma vez que pode ter reflexos positivos na vida. Além disso, de alguma maneira, está sempre presente nas relações humanas.

35 Não se trata de afirmar que a documentação pedagógica tenha que ser objetiva e negar o processo subjetivo intrínseco às práticas de registro e reflexão. Rinaldi (2016, p. 239) destaca que os elementos que compõem a documentação são fragmentos de memória e que cada fragmento “é imbuído com a subjetividade do documentador, mas também fica sujeito à interpretação dos outros, como parte de um processo coletivo de construção do conhecimento. Portanto, a crítica não está posta sob os elementos de subjetividade, mas a elementos de subjetividade sem reflexão ou parâmetros adequados que acabam por tentar enquadrar as crianças em normativas vinculadas à visão de mundo do documentador.

indesejados da documentação ao indicar que, caso não se esteja alerta e atento na produção da documentação, professoras correm o risco de rotular e objetificar as crianças.



Neste capítulo, apresento os pilares teórico-metodológicos que colaboraram para o desenho do estudo. Em seguida, descrevo a trajetória metodológica que me permitiu construir o *corpus* da pesquisa (BARDIN, 1999; BAUER; GASKELL, 2003). O capítulo é dividido em três seções: na primeira, abordo as questões de fundo que dão sustentação à pesquisa e descrevo o processo de geração dos dados; na segunda, faço a descrição do contexto de pesquisa e caracterizo os interlocutores. Em seguida, abordo a perspectiva teórica do sociólogo canadense Erving Goffman, autor que contribui centralmente para a análise do material empírico e, por fim, descrevo os procedimentos de análise.

### **3.1 Pressupostos teórico-metodológicos: a construção do *corpus* da pesquisa**

Para o delineamento do estudo, apoiei-me, teoricamente, em referências multidisciplinares que possibilitaram estabelecer diálogo entre os campos da Educação e das Ciências Sociais, mais especificamente, da sociologia do cotidiano, com base na proposta microsociológica de Goffman.

O estudo do cotidiano demanda um olhar para os aspectos microestruturais que se originam nas relações sociais. Em Goffman (2014), o cotidiano é definido enquanto palco no qual as interações e representações dos diferentes papéis sociais se estabelecem. Nessa linha, foi especialmente a partir das interações observadas no dia a dia do fazer pedagógico que busquei mapear elementos que informassem sobre os processos avaliativos das crianças.

Ao estabelecer como foco da pesquisa as microavaliações que ocorrem na dinâmica relacional, isto é, nas interações de professoras e crianças, não apenas as interações em si, mas as próprias narrativas das professoras, que derivam dessas relações, passaram a ocupar um lugar central neste trabalho. Esse aspecto relacional se dá em um contexto que está permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural e não podem ser ignorados.

Não houve pretensão, nessa pesquisa, de comprovar hipóteses elaboradas *a priori* ou de se fazer generalizações derivadas do estudo. O intuito foi de descrever como os processos avaliativos ocorrem em um universo particular.

Em termos de estrutura teórico-metodológica, esta pesquisa está ancorada em três grandes pilares: trata-se de um (i) estudo qualitativo; (ii) inspirado por estudos

que fazem interface de Educação e Ciências Sociais, especialmente no campo da microssociologia e (iii) que busca a triangulação de dados.

De maneira geral, a abordagem qualitativa recorre a múltiplas técnicas para seu desenvolvimento e considera, na condução do estudo, a interação de pesquisador e interlocutores como um dos elementos que colabora para a construção do conhecimento. Opõe-se, portanto, às visões reducionistas que consideram o ato de pesquisar como neutro ou objetivo. Além disso, as pesquisas qualitativas têm relevância, pois possibilitam captar as transformações sociais, a pluralidade e a diversidade dos fenômenos sociais e humanos (FLICK, 2004).

Dentre as abordagens qualitativas, existe uma variedade de possibilidades. É importante, na condução de pesquisas dessa natureza, que haja coerência entre a abordagem empregada com os tipos de pesquisas e as técnicas de produção dos dados adotados pelo pesquisador (DEVECHI; TREVISAN, 2010). Flick (2005) também reafirma a necessidade de, nas pesquisas qualitativas, planejamento do uso de métodos que possibilitem a apreensão da complexidade do que se pesquisa. O método deve se adequar ao objeto pesquisado e não o inverso.

Na pesquisa qualitativa, o objeto versa sobre as práticas e interações dos sujeitos em seus espaços cotidianos. O foco, portanto, está nas interações e experiências em contexto natural, permitindo o conhecimento e a emergência de informações particulares, que não poderiam ser observadas em estudos de outra natureza. Para Flick (2005, p. 6), “a subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação”. Um dos pontos importantes do estudo qualitativo, e que particularmente interessa a esse estudo, são as possibilidades que esse tipo de pesquisa oferece para se investigar percepções e perspectivas dos participantes (YIN, 2016). Para Martins (2014, p. 31), os interlocutores “são mais do que fornecedores de dados, pois os dados que deles recebemos são dados interpretados e não dados ‘puros’”.

Os estudos sociológicos podem estar fundamentados nos eventos sociais de base macro ou micro. Ao propor práticas de educação enquanto fenômenos sociais a serem analisados, essa premissa também é verdadeira. José Souza de Martins (2014) argumenta que nem tudo na vida social é passível de observação, assim como

nem tudo que é visível comporta o que a sociedade é. Contudo, os estudos do cotidiano nos permitem acessar e compreender o que é fugaz e episódico, permitindo-nos acessar o que normalmente é escamoteado da realidade. É justamente esse cotidiano o campo privilegiado dos mistérios e das ocultações, em que estão colocados os grandes desafios teóricos e investigativos.

Assim, o trabalho de investigação qualitativa denominado por Martins (2014) de “artesanato intelectual” se debruça sobre os “pequenos temas” e esses acabam ocupando um espaço fundamental na produção científica, pois são capazes de lançar luz sobre temas da vida social que não poderiam ser observados na condução das grandes investigações.

O tema dessa pesquisa indica a necessidade de se realizar um estudo micro. Uma abordagem de pesquisa macro no campo das políticas para a infância é importante na medida em que tem potencial para gerar um conjunto de informações variadas, por exemplo, a respeito dos impactos de políticas educacionais ou de saúde, por exemplo, no campo da pequena infância.

Por outro lado, um olhar micro permite conhecer situações vivenciadas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil ou ainda compreender elementos no nível da relação ou das interações de crianças com adultos e com outras crianças, impossíveis de serem percebidos por meio de outras abordagens. É o próprio José de Souza Martins que nos lembra do estudo pioneiro de Florestan Fernandes (2004) sobre as trocinhas do Bom Retiro na cidade de São Paulo. Para Martins (2014), a interação de Fernandes com as crianças lhe permitiu o desenvolvimento de uma forma particular para gerar os dados, que garantiram um maior conhecimento sobre as culturas infantis, assim como próprio Martins o fez ao investigar crianças que vivenciavam situações de conflito no campo (MARTINS, 1993).

Dentro das múltiplas maneiras de gerar dados qualitativos, especialmente as que tratam de interação, destacam-se os trabalhos etnográficos. Apesar de não considerar esta pesquisa uma etnografia propriamente dita, considero que pesquisas etnográficas foram importantes para me ajudar a traçar as estratégias para a construção dos dados. Assim, procurei fazer uma imersão em campo, de forma a compreender como ocorrem as implicações presentes nas práticas avaliativas na Educação Infantil.

As reflexões sobre os estudos de base etnográfica na educação procuram salientar o que os atores fazem, dizem e como se comportam em contextos particulares, demandando, assim, um contato prolongado do pesquisador com seus interlocutores e com o contexto, de forma que seja possível construir uma compreensão sobre a perspectiva das pessoas envolvidas (HAMMERSLEY, 2006).

Há um grande desafio apresentado a pesquisadores que se propõem a estudar instituições educacionais, a infância ou crianças em instituições educacionais. Esses sujeitos, espaços e práticas sociais estão tão presentes em nossa própria trajetória, seja pela memória de já termos vivenciado esta etapa e esses espaços, seja por nossa convivência com crianças em nossos círculos pessoais ou por conta de nosso trabalho, que exige o desenho de estratégias a fim de superar ideias pré-elaboradas que rodeiam temáticas que fazem parte de nossas vivências mais cotidianas.

O exercício de estranhar o que nos é familiar, como sugere Gilberto Velho (1981, p. 123), torna-se um ponto fundamental. Para Velho (1981), “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido*. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento e desconhecimento, respectivamente”. Em outra passagem afirma o autor:

Trata-se, afinal de contas, de uma tentativa de identificar mecanismos conscientes e inconscientes que sustentam e dão continuidade à determinadas relações e situações. Assim, volta-se ao ponto crítico. Não só o grau de familiaridade varia, não é igual a conhecimento, mas pode constituir-se em impedimentos se não for relativizado e objeto de reflexão sistemática (VELHO, 1981, p. 128).

Assim como Barbosa (2000), considero que o movimento de inserção em uma instituição de Educação Infantil com o objetivo de se fazer pesquisa nos exige pensar e questionar para que seja possível estranhar o familiar, tal qual o proposto por Gilberto Velho. Nessa perspectiva, partindo de uma ideia quase artesanal de se fazer pesquisa, requer-se mais tempo dedicado à interação de pesquisador e seus interlocutores já que se busca a compreensão de uma realidade, experiências ou fenômenos, a partir de dentro.

Optei, assim, pela realização de um período de imersão inspirada pelas pesquisas que buscam compreender relações intrínsecas aos mais diferentes grupos

sociais ou culturais em variados contextos, a exemplo dos estudos de Dauster, 2007; Corsaro, 2011; Coutinho, 2010; Neves 2010; Hardman, 2001; Mead, 2015; Müller, 2007; Levine et al 1994; Levine, 2007, Pinto; Maciel, 2011; Rogoff, 2005.

O terceiro pilar nesta pesquisa refere-se ao uso da triangulação de dados (DUARTE, 2009; FLICK, 2004; 2009). A respeito do conceito de triangulação, Tereza Duarte (2009), apoiada em Norman Denzin, descreve quatro tipos possíveis de triangulação na condução de pesquisas, quais sejam: a triangulação de dados; a triangulação do investigador; a triangulação teórica e a triangulação metodológica. Para Flick (2005, p. 43):

a triangulação significa a combinação entre diversos métodos qualitativos, mas também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. Neste caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido com a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado.

A triangulação, assim, pode assumir diferentes dimensões de análise. No campo da pesquisa, a triangulação permite ao pesquisador combinar diferentes recursos para a produção dos dados de pesquisa e/ou na análise dos dados. No caso desta pesquisa, optei pelo uso de diferentes fontes de dados e pela interlocução desses dados durante a análise, conforme apresentaremos no capítulo seguinte.

O uso das diferentes fontes de pesquisa, além de possibilitar a triangulação dos dados (FLICK, 2004), figura quase como condição indispensável à condução de um estudo qualitativo, tendo em vista o caráter complexo que advém do campo, bem como a diversidade de seus participantes, que podem justificar o uso de entrevistas e observações e mesmo a inspeção de documentos e outros artefatos (YIN, 2016). Foi nessa perspectiva que planejei os procedimentos metodológicos.

Uma das características da pesquisa qualitativa é que os métodos e as teorias devem ser adequados àquilo que se estuda (GIBBS, 2009). Cientistas sociais têm sinalizado que, para se desenvolver uma descrição densa e apropriada dos contextos de pesquisa, o estudo deve iniciar pela familiarização do pesquisador com o contexto, não sendo prudente iniciar, por exemplo, com gravações ou entrevistas, sem que antes haja esse processo de inserção no campo.

Com isso em mente, procurei, ao delinear o estudo, prever a realização de múltiplas estratégias, iniciando o processo da pesquisa pela realização de observações em duas turmas (uma da creche e uma da pré-escola). Foram previstos, ainda, a realização de entrevistas episódicas (FLICK, 2003) com as professoras; gravações de situações interativas em vídeo e registro de comentários espontâneos em áudio e/ou notas de campo<sup>36</sup>.

A negociação para entrada na instituição foi iniciada no final de 2015, quando realizei uma reunião com a equipe de direção da instituição. Na reunião, pude explicitar os objetivos e a proposta da pesquisa e solicitar uma autorização, ainda que informal, para a realização do estudo, ao que foi prontamente aceito. A definição das turmas em que eu poderia realizar as observações, contudo, seria feita posteriormente, após negociação a ser realizada com as professoras das turmas indicadas.

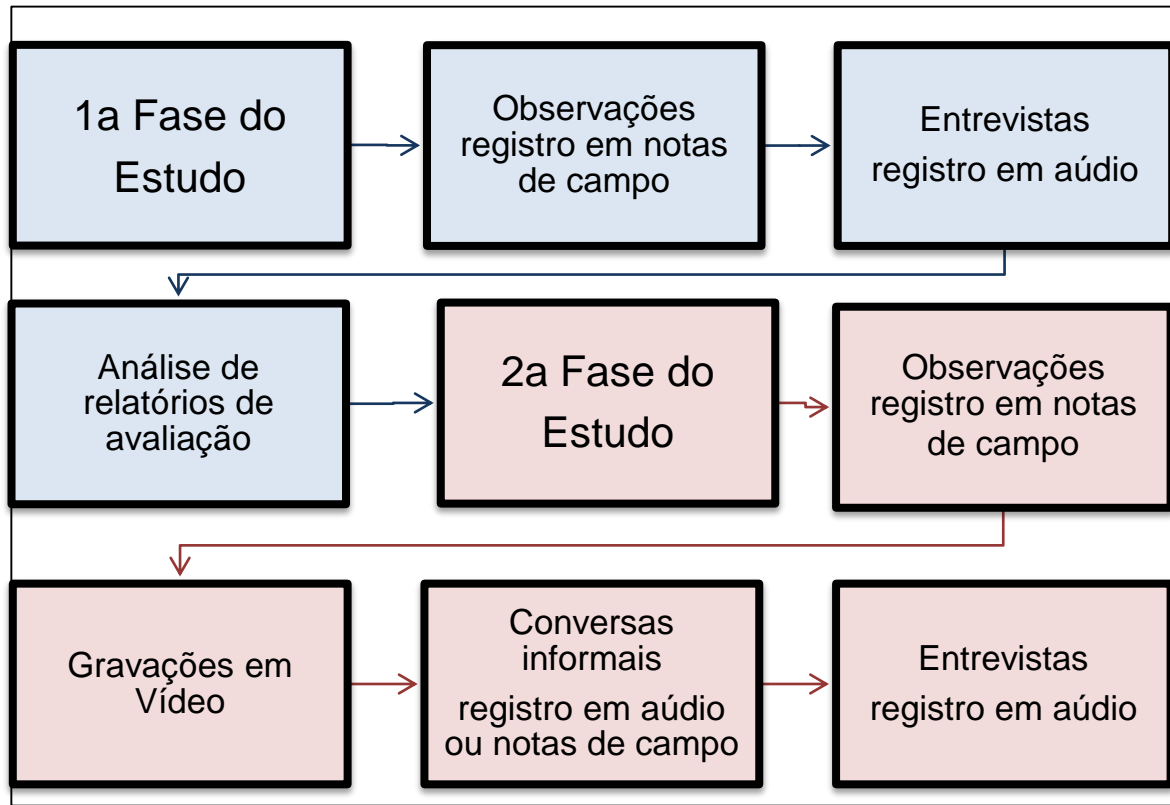
Após a conversa prévia realizada com a direção da Instituição, iniciei os trâmites burocráticos relacionados à solicitação de autorização para realização da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEPIH-UnB)<sup>37</sup> e junto à Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF). Esses trâmites se prolongaram e, portanto, a pesquisa, prevista para iniciar no primeiro semestre de 2016, só pode ser iniciada no 2º semestre, quando dei início à primeira fase da pesquisa.

Ao iniciar as observações, em agosto de 2016, percebi a necessidade de alterar alguns procedimentos, de forma que fossem acrescentadas algumas técnicas de pesquisa a partir dos entendimentos que eu ia construindo na experiência do campo. Dessa forma, a geração do *corpus* da pesquisa se deu em duas etapas. Na imagem que se segue, procuro mostrar as diferenças entre as técnicas de pesquisa utilizadas nas diferentes etapas:

36 Sobre as notas de campo ver Gibbs (2009).

37 Conforme exigência da Resolução nº 510 de 7/4/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS),, que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais. O projeto de pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Ciências Humanas da Universidade de Brasília e autorização formal emitida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

**Figura 1. Percurso Metodológico**



Fonte: Elaborado pela autora.

Para entender, relatar e interpretar esse espaço, fiz uso de um conjunto de estratégias que resultaram no material empírico que compôs o *corpus* da pesquisa: observação apoiada por anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, realização de gravações em vídeo e conversas informais, ora registrados por escrito, ora gravados em áudio, como mostra a tabela 1. Contudo, nem todas as estratégias foram adotadas durante a primeira fase, tendo parte delas sido incorporadas depois, como é possível se observar na figura 1.

Somando as duas fases de pesquisa de campo, o tempo de permanência em campo pode ser quantificado da seguinte maneira:

**Tabela 1: Material Empírico da Pesquisa – Primeira Fase**

Natureza dos Dados Empíricos	Quantidade
Relatórios	78 relatórios
Observações	165 horas

Conversas informais	Não calculado <sup>38</sup>
Entrevistas Episódicas	3 entrevistas (1h35 min)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como relatei no capítulo introdutório, a análise dos relatórios veio a comprovar uma de minhas ideias iniciais, qual seja, a de que a avaliação formal concretizada nos relatórios pouco informam sobre a criança, constituindo-se como um relato genérico e superficial. Sendo assim, embora os relatórios tenham sido analisados, eles não compuseram o *corpus* da análise da tese.

As observações na primeira fase do estudo eram realizadas duas vezes por semana, na parte da manhã e da tarde. As observações duravam entre seis e sete horas diárias, exceto em função das modificações de funcionamento da instituição que ocorreram devido a reformas inesperadas no prédio, greve de profissionais da limpeza e da cozinha, que ocorreram em períodos distintos<sup>39</sup>.

Para realizar as observações, eu procurava me sentar no chão (na turma do berçário) ou em uma cadeira (no caso da pré-escola), com o intuito de não chamar muita atenção ou atrapalhar as atividades que estavam sendo conduzidas. Procurava acompanhar as crianças em todas as atividades da rotina, tais como as brincadeiras no parque, biblioteca, atividades de educação física, refeições, etc.

No geral, as crianças do berçário demonstravam bastante curiosidade com a presença de uma nova pessoa adulta na sala. Constantemente se aproximavam, algumas sentavam no meu colo, outras observavam atentamente minhas anotações no caderno de campo, pegavam minha caneta e pediam para desenhar. Para as crianças da pré-escola, o estranhamento com a minha chegada foi verbalizado em mais de uma ocasião: “*Tia, quem é ela?*” ou “*O que ela está fazendo aqui?*” foram algumas das perguntas feitas pelas crianças às professoras nos primeiros dias.

38 As conversas informais figuraram como uma importante fonte de pesquisa. Inicialmente, fazia o registro em notas de campo, mas, posteriormente, passei a registrá-las também em áudio, com anuência dos participantes. Tendo em vista as diferentes formas de registro, não foi possível mensurá-las.

39 Entre os dias 31 de outubro e 14 de novembro, a cozinha da Instituição precisou passar por reforma. Dada a impossibilidade de oferecer alimentação, o período de permanência das crianças na escola foi reduzido para meio período sem alimentação (somente com lanche). Diante disso, a frequência ficou bem abaixo do normal. Na turma do 1º período, por exemplo, das 18 crianças matriculadas, no dia 03/11, contava com apenas quatro crianças. Além disso, dentre os elementos conservados na rotina, foi mantido o período de sono das crianças, sobrando pouco tempo para o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas.

É interessante observar que houve, nas turmas pesquisadas, posturas diferentes quanto a essa questão. Na pré-escola, as professoras me apresentaram, ora como uma “tia” que acompanharia a turma, ora uma estudante que estava fazendo um trabalho para virar professora. Nas turmas da creche, essa apresentação não ocorreu. Ao acompanhar o dia a dia das turmas, pude perceber que havia certa rotatividade de adultos, especialmente na creche, e dos educadores sociais voluntários<sup>40</sup>, uma categoria que tem atuado, nessa creche, como auxiliares de turma.

Com o passar do tempo, durante a primeira etapa do campo, fui percebendo certo desconforto com a minha presença, não por parte das crianças, que eram receptivas, mas por parte das professoras. Na análise de Flick (2004), as dificuldades e desafios enfrentados durante o processo de pesquisa devem ser considerados como parte da produção do conhecimento, pois expressam sentimentos e a subjetividade do campo, igualmente relevantes para a compreensão do contexto de pesquisa e do fenômeno analisado.

Além das interrupções constantes decorrentes de reformas e greve dos trabalhadores terceirizados, por exemplo, que acarretaram a redução do horário de funcionamento da instituição, percebi que, somada a estes problemas, uma situação desconfortável foi se estabelecendo com as professoras. Algumas pistas registradas em minhas notas de campo mostram essa questão.

Registrei com certa recorrência questionamentos sobre o que eu estava pesquisando, ainda que já tivesse conversado abertamente sobre o tema e objetivos desde os primeiros contatos com a instituição. Outro elemento que considero sugestivo é que me perguntaram mais de uma vez sobre o motivo da escolha desse tema. Talvez a manifestação mais explícita tenha ocorrido quando recebi sugestões

40 Os educadores sociais voluntários são uma categoria regulada em portaria emitida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal que têm atuado nas instituições de ensino da rede pública do DF, desempenhando funções diversas. Entre diversas atividades, está previsto para o educador social voluntário oferecer suporte às atividades de Educação Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública do Distrito Federal; aos estudantes com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento, para o atendimento das suas habilidades adaptativas tais como alimentação, locomoção e higienização, suporte no atendimento aos estudantes da Educação Infantil (creches públicas integrais). A atuação do Educador Social Voluntário é embasada pela Lei nº 9.608/1998 e não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou quaisquer outros direitos trabalhistas. A contratação se dá por processo seletivo (análise de currículo e entrevista). Cada Educador Social Voluntário recebe R\$ 27,00 por dia, para cobrir as despesas com alimentação e transporte.

sobre temas “mais interessantes” a serem investigados por exemplo, quando durante uma conversa, a professora Dorotéia<sup>41</sup> ofereceu-me algumas opções:

Ah, mas tem tanta coisa para ser pesquisada. Se você quisesse, por exemplo, vir pesquisar a questão do Lorenzo<sup>42</sup>. Ele tá com a gente desde bebê. Seria muito interessante. Tem o pessoal da precoce também...<sup>43</sup> (Notas de campo, 14/09/2016).

No início, tive dificuldades de entender os motivos que começaram a dificultar a realização da pesquisa, mas com relação a esse ponto específico, pensei em algumas possibilidades. A primeira é que, de certa forma, as discussões e certa desconfiança que envolvem o tema da avaliação na Educação Infantil no nível macro, refletem-se de alguma forma nas práticas cotidianas nas instituições de Educação Infantil. Outra possibilidade é que a avaliação nessa instituição, formalmente concretizada pelos registros sobre as crianças, não seja considerado como elemento relevante ou de destaque, ainda que nos discursos e narrativas das professoras se ressalte a importância de tais procedimentos.

Outro elemento relacionado ao processo de inserção em campo, nessa primeira fase, que considero relevante e que mostra que algumas barreiras persistiam foram as múltiplas percepções das professoras a meu respeito. Ora eu era vista como autoridade “*pergunta pra ela, que é a doutora*” ora, em outras situações, era tida como uma visita “*me deixa pegar uma cadeira pra você*” ou “*aceita uma água?*” ou, ainda, como estagiária: “*não tenho problema nenhum em recebê-la aqui, eu sou acostumada a receber estagiários*”. A meu ver, tais elementos são reveladores de que persistiam algumas expectativas quanto ao papel do pesquisador no processo de campo que, dependendo do tema, podem resultar em barreiras para a realização da pesquisa.

Nessa primeira etapa de imersão, esperava que o desconforto que poderia ser atribuído ao período de adaptação daquela comunidade à presença de uma pessoa estranha passaria com o tempo. Porém, para minha surpresa, ele aumentava. Em uma ocasião em que eu contava com a participação de uma assistente de pesquisa, percebi que, apesar de terem consentido a presença dela, quando ela

41 Todos os nomes dos interlocutores da pesquisa citados no texto são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

42 Criança com síndrome de Down.

43 A Instituição é um dos polos do programa de estimulação precoce da Secretaria de Educação do DF.

chegou houve surpresa e certo incômodo com a sua presença. Foi preciso realizar uma conversa com as professoras para reestabelecer a relação de confiança.

Outro momento em que enfrentei dificuldades foi quando solicitei autorização para realizar gravações de algumas situações cotidianas. É esperada, inicialmente, certa reação diante do pedido de realização de filmagens, pois trata-se de uma situação pouco natural. Eu já estava ciente de que uma negativa poderia ocorrer, o que veio a confirmar-se. As professoras, especialmente da pré-escola, não permitiram que as gravações fossem feitas. Ao tentar entender os motivos, percebi que pairava certa insegurança de que eu viesse a fazer um monitoramento do trabalho delas.

Essa sensação me pareceu mais evidente quando uma assistente na turma do berçário compartilhou comigo que os pais das crianças é que gostariam da ideia de se fazer filmagens, dando a entender que isso poderia de alguma forma possibilitar uma espécie de vigilância sobre elas. Embora eu tenha tentado por diversas vezes esclarecer que as filmagens não seriam compartilhadas e que atenderiam apenas aos objetivos da pesquisa, percebi que este ponto estava provocando tensão, desgaste e fragilizando ainda mais as relações com as interlocutoras da pesquisa.

Outro ponto que contribuiu para a dificuldade é o fato de que 1/3 das professoras e a grande maioria das auxiliares de turma que estavam participando da pesquisa na primeira fase eram contratadas em regime temporário e, portanto, possuíam vínculos de trabalho mais frágeis. Talvez elas possam ter se sentido coagidas a participar da pesquisa. Outra possibilidade é que elas tenham sentido insegurança por entender minha presença como uma ação de monitoramento.

A questão de fundo por trás do conflito tácito que foi estabelecido quanto à minha presença está de alguma maneira vinculada às relações de poder, às diferentes experiências subjetivas e intersubjetivas que permeiam as relações que são cotidianamente estabelecidas em pesquisas dessa natureza. Percebendo o incômodo gerado, procurava conversar com as professoras, questionando se minha presença gerava dificuldade para elas. A cada momento que tocava nesse assunto e havia uma escusa, ou uma não resposta, aumentava o meu mal estar e a sensação de ter me tornado uma presença inconveniente.

Diante dessas nuances, considerei mais prudente dar continuidade às observações, com registro e notas de campo e pela realização das entrevistas, abrindo mão do recurso de filmagem que, embora eu considerasse importante para a condução do estudo, não estava sendo bem recebido. Ainda que essa situação tenha me causado inegáveis frustrações e exigido mudanças de planos e um redirecionamento não só da minha postura, mas de planos traçados para a produção dos dados, reconheço que tais situações não podem ser previstas ou evitadas.

Trabalhos dessa natureza pressupõem um processo de negociação permanente com as participantes e, mesmo os acordos firmados no início de um trabalho estão passíveis de serem desfeitos ou modificados. Silva (2000), ao refletir sobre as condições da produção etnográfica, afirma que, no trabalho de campo, a utilização das técnicas de pesquisa ou a decisão sobre o que ver e ouvir, como registrar, não depende apenas do pesquisador, mas também da representação que os grupos fazem sobre essas técnicas e que determinam as autorizações, que podem ou não ser concedidas.

Também refletindo sobre essas questões, Flores-Pereira e Cavedon (2009) consideram que a relação entre o pesquisador e os participantes alterna momentos de maior e de menor desconfiança, empatia e abertura, de forma que, mesmo os pesquisadores, passam por certos 'ritos de passagem' que determinam as suas relações com os interlocutores.

Na visão de Silva (2000), o conjunto de relações sociais que se estabelecem no campo é que permitem a realização da imersão. A formação dessa rede que dá suporte à inserção do pesquisador no campo exige paciência. Para o autor, "é preciso ter acesso ao grupo, familiarizar-se com ele, enfrentar conflitos, aprender regras a dura apenas até que se estabeleça um clima de contribuição mútua e colaboração" (SILVA, 2000, p. 32).

Embora a imersão na primeira fase do estudo tenha sido rodeada por dificuldades de diversas ordens, o maior empecilho esteve centrado nas tentativas de estabelecer uma relação de confiança com a equipe docente, especialmente com uma das professoras da pré-escola. Essas relações me exigiram refletir sobre diferentes maneiras de estar no campo e em um constante trabalho de conquista. E a despeito do cansaço que essas barreiras provocaram, esse período foi crucial para uma

aproximação com a realidade das professoras e das crianças nas turmas observadas, oferecendo-me pistas valiosas, não apenas sobre minha inserção no campo, mas sobre meu próprio objeto de estudo, ampliando, inclusive, a proposta de estudo. As experiências oportunizaram uma importante aproximação com o contexto da pesquisa, servindo como período preparatório e de *insights* para o desenvolvimento da segunda etapa do estudo.

Assim, na primeira fase de investigação, além das observações com registro em notas de campo, considerado como um meio clássico de documentação na pesquisa qualitativa (FLICK, 2004), foram realizadas entrevistas com as duas professoras da turma do Berçário II e com uma das professoras do 1º período. A outra professora da pré-escola, embora inicialmente tenha aceitado participar da pesquisa, declinou do estudo e preferiu não realizar a entrevista, alegando motivos pessoais. As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2016, nas dependências da escola. Duas professoras me atenderam na própria sala, com as crianças, delegando às auxiliares a condução dos trabalhos. Uma professora conversou comigo no contraturno. As entrevistas realizadas durante a primeira fase do estudo têm duração, aproximadamente, de 40 minutos cada.

As conversas informais figuraram como uma importante fonte de pesquisa. Inicialmente, as registrava em notas de campo, mas, posteriormente, passei a registrá-las também em áudio, com anuência dos participantes. Tendo em vista as diferentes formas de registro, não foi possível mensurá-las.

Na primeira fase do trabalho de campo, em 2016, acompanhei as atividades e a rotina das duas, uma da creche (berçário II, com crianças de dois anos) e outra em uma turma da pré-escola (1º período, com crianças de quatro anos), duas vezes por semana ao longo de todo o semestre, conforme sistematizado na tabela 2:

**Tabela 2 - Síntese das observações realizadas durante a primeira fase**

Turma	Meses	Quantidades em dias
Creche (Berçário II)	Agosto	5
	Setembro	5
	Outubro	4
	Novembro	4
	Dezembro	1

Pré-Escola (1º Período)	Agosto	4
	Setembro	4
	Outubro	5
	Novembro	4
Total		36

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizado o período letivo de 2016, planejei-me para dar continuidade ao trabalho de campo no ano seguinte. A ideia foi dar continuidade às observações, mantendo o mesmo grupo de crianças acompanhadas na etapa anterior. Desse modo, as observações foram realizadas na creche na turma do maternal I (crianças de, em média, três anos) e na pré-escola, com as crianças do 2º período, com, em média, cinco anos. O material empírico produzido na segunda fase está sintetizado na tabela a seguir:

**Tabela 3: Material Empírico da Pesquisa durante a segunda fase**

Natureza dos Dados Empíricos	Quantidade
Observações	260 horas <sup>44</sup>
Filmagens	28 horas <sup>45</sup>
Conversas informais	Não calculado <sup>46</sup>
Entrevistas Episódicas	4 entrevistas (7h 50 minutos)

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, balizada pelas experiências construídas no ano anterior, procurei mudar alguns procedimentos. O primeiro ponto foi a adoção de uma aproximação maior com as professoras. A partir das diversas experiências vividas senti-me mais segura para abordar com as professoras possíveis desconfortos ou incômodos percebidos durante a fase inicial. Diante disso, no dia 02 de março de 2017 foi realizado um encontro na instituição, com o intuito de conversar com as professoras sobre a pesquisa.

Nesse encontro feito com cada professora de forma individual, procurei tratar sobre possíveis incômodos que minha presença em sala poderia ocasionar,

44 Número aproximado.

45 As horas filmadas estão contidas no total de horas observada. Refere-se a um número aproximado.

46 Tendo em vista as diferentes formas de registro, não foi possível mensurá-las.

sobre o tema que estava pesquisando, sobre os procedimentos que pretendia adotar, incluindo as gravações em áudio e filmagens. Nessa reunião, fiz questão de reiterar que estaria disposta a conversar a respeito sempre que desejassem e, inclusive, sobre a possibilidade de desistência de participação na pesquisa a qualquer tempo. As professoras foram bastante receptivas nessa reunião e me deixaram tranquila a respeito do trabalho que seria desenvolvido na segunda etapa.

Embora eu também tenha feito o mesmo movimento durante a primeira fase, penso que as professoras, especialmente as de contrato temporário, tenham se sentido obrigadas a aceitar participar da pesquisa, já que a indicação das turmas tinha sido feita pela diretora da instituição. Outra possibilidade é que tenha havido uma rejeição pelo tema ou ainda que as professoras possam ter se sentido monitoradas pela minha presença. Talvez, por isso, minha abordagem na 2ª etapa tenha sido mais enfática.

As observações realizadas durante a fase inicial foram fundamentais para a elaboração de algumas questões de pesquisa e na tomada de decisões que prepararam minha entrada de forma mais confiante e segura na segunda fase da pesquisa. Essa vivência inicial pode garantir boas possibilidades para o andamento do trabalho de investigação. É sobre isso que Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000) argumentam. Para elas, uma primeira vivência em campo proporciona a fundamentação empírica necessária para sistematizar maneiras sobre como será feita a coleta de dados e a construção do *corpus*, permitindo, de maneira mais clara, demarcar os recortes a serem feitos, definir melhor o foco do estudo, os objetivos, selecionando e reformulando os eixos de análise delineados no projeto inicial.

Pensando nas dificuldades vivenciadas durante o período inicial e visando agregar mais profundidade aos dados produzidos, dupliquei o período de observação. Assim, as observações que, na 1ª fase, foram realizadas duas vezes por semana em período integral, isto é, de manhã e de tarde, passaram a ser realizadas quatro vezes por semana<sup>47</sup> e foram conduzidas ao longo do 1º semestre de 2017, como mostra a

47 O combinado junto à direção e às professoras participantes é que as observações seriam iniciadas no início do ano letivo, isto é, fim do mês de fevereiro. Contudo, elas preferiram que eu esperasse a primeira semana terminar, dado o período de adaptação. No dia 15 de março foi deflagrada uma greve dos professores que durou do dia 15 de março ao dia 29 de abril. Das quatro professoras das turmas que eu estava observando, apenas uma aderiu à greve. Naquele período, portanto, fiz observações no turno integral na creche e no período matutino na

tabela 3. Durante o início do ano letivo, o colegiado de professores da Secretária de Educação havia deflagrado uma greve para reivindicar recomposição salarial. Das quatro professoras participantes da pesquisa, apenas uma aderiu à greve. Iniciei, assim, as observações em período integral na creche e no período matutino na pré-escola até a finalização do movimento grevista, que durou cerca de um mês.

**Tabela 4. Síntese das observações durante a segunda fase**

Turma	Meses	Quantidades em dias
Creche (Maternal I)	Março	6
	Abril	7
	Maió	7
	Junho	8
	Julho	1
Pré-Escola (2º Período)	Março	6
	Abril	6
	Maió	8
	Junho	8
	Julho	1
Total		58

Fonte: Elaborado pela autora.

Pude, finalmente, incorporar à produção do *corpus* de pesquisa as gravações de áudio e vídeo de cenas de interação que foram somadas às entrevistas conduzidas com as professoras. Minha ideia, no início, era adotar uma postura de forma que pudesse ser uma expectadora dos acontecimentos, evitando provocar mais alterações na rotina cotidiana do que a minha própria presença já traria.

Foi essa a conduta assumida praticamente em todo o processo de imersão realizado na primeira fase do estudo. Não partia de uma ideia ingênua que pressupunha invisibilidade ou a completa não interferência no contexto, mas de procurar não me colocar na mesma posição dos demais adultos na relação com as crianças, como forma de dirimir barreiras impostas pela postura do adulto típico no trato com elas (CORSARO, 2011).

pré-escola. Além dessa questão, devido ao movimento de greve, em alguns dias houve paralisação para a realização de assembleia, por exemplo, 28/03/2017.

Por outro lado, o estabelecimento de confiança com o corpo docente era um ponto crucial e, em muitas situações, não vi outra saída além de auxiliar em algumas atividades com as crianças, pensando numa perspectiva de reciprocidade. A oferta de certa contrapartida com os interlocutores tem sido relatada em outros estudos de campo, como uma das estratégias para inserção e aceitação do pesquisador (FLORES-PEREIRA; CAVEDON, 2009; NEVES, 2010; SANTOS, 2016).

Flores-Pereira e Cavedon (2009) sugerem que a reciprocidade construída pelo pesquisador em relação aos sujeitos de pesquisa, relaciona-se à ideia de que, no campo, estamos continuamente negociando, de alguma forma, o dar e o receber. Assim, minha estratégia inicial de assumir uma postura mais de espectadora foi se modificando e passei a oferecer ajuda em algumas situações como na distribuição/recolhimento de material, organização das crianças no horário do lanche, etc.

Outro elemento a ser considerado na mudança de minha postura em campo foi um processo de identificação e solidariedade para com aquelas mulheres em algumas situações aparentemente difíceis. Sobre um dia assim registrei:

A situação está caótica hoje. A professora tirou um abono, a monitora está de atestado médico e as educadoras sociais não apareceram. Acabei não fazendo as filmagens hoje, me propus a ajudar a professora substituta. Agora de manhã eu sou a única adulta nessa sala que conhece e sabe o nome das crianças (Notas de campo – Maternal I – Creche, 17/06/2017).

Naquele mesmo dia, à tarde, apenas a professora (contratada em regime temporário) havia comparecido e não contava com o apoio de nenhuma auxiliar. Ao contrário do turno matutino, em que a direção havia deslocado três adultos para a sala, nesse dia, à tarde, a professora Daiane encontrava-se sozinha, sem ninguém para apoiá-la. Ela pediu diversas vezes para que a direção mandasse alguém para ajudá-la, sem sucesso.

Nessa turma, algumas crianças ainda usavam fraldas e havia a necessidade de trocá-las, mas como ir ao banheiro para isso, deixando o grupo sem qualquer supervisão? Nesse dia eu atuei como uma auxiliar de turma, entendendo que, para além da postura de não interferência, havia uma necessidade humana que se fazia urgente. Senti-me compelida a ajudar diante da difícil situação de Ariadne.

Ao final do dia ela me agradeceu: “não sei o que seria de mim aqui hoje sem a sua ajuda” (Notas campo, 17/06/2017). Neves (2010), apoiada em Thorne (1993), aborda esse processo de identificação que também percebeu em seu estudo. Para ela, sendo ela professora e mulher, a identificação com as professoras acabou ajudando-a a evitar uma tendência de “culpabilização” das professoras em relação a algumas situações do cotidiano.

Não sem enfrentar meus próprios conflitos, vi-me, em algumas situações, sendo solicitada “a dar uma olhadinha na turma”, acompanhar alguma criança ao banheiro, pegar na mão delas e acompanhá-las ao refeitório. Revisitando as filmagens, em algumas situações percebi quase que uma incorporação do *ethos* docente. Peguei-me, em algumas situações, pedindo para algumas crianças descerem da mesa, pois podiam cair. Esse foi um conflito que, embora tenha me incomodado, comecei a melhor lidar com ele, considerando-o parte do processo de pesquisa. Pude perceber que esse papel de empatia assumido por mim em relação às professoras, abriu-me a possibilidade de adentrar aquele grupo, sendo convidada a participar das conversas e, inclusive, de eventos fora da instituição por parte de algumas das professoras.

Mesmo considerando ter conseguido uma boa inserção naquele grupo, a perceptível abertura e predisposição das professoras em me receber e me acolher durante a pesquisa quando dei início à realização das filmagens, não foi suficiente para que as filmagens fossem aceitas sem desconfiança, o que já era esperado. Embora plenamente acordado com a direção e professoras, essa questão eventualmente causava tensão. Um dos trechos de minhas notas de campo sinaliza essa questão:

[...] cheguei na hora do parque. Assim que entrei na sala, percebi que as professoras estavam reunidas. Senti certo constrangimento por parte delas com a minha chegada. A professora Isis<sup>48</sup> me chamou e disse que as monitoras estavam preocupadas com as filmagens. Eu expliquei que não havia intenção de utilizar as imagens delas na pesquisa, ainda que fosse inevitável que em algum momento a imagem delas fosse captada nas câmeras. A professora me sugeriu que eu filmasse as crianças no parque: “Porque você não aproveita para filmar agora?” (Notas de campo, 11/04/2017).

48 As interlocutoras da pesquisa serão apresentadas em seção posterior.

Apesar de também enfrentar inúmeros desafios durante a realização do campo na segunda fase do estudo, considero que a aproximação e a relação estabelecida com as professoras me permitiram a realização de um trabalho muito mais produtivo e interessante. Atribuo essa mudança diante de um estabelecimento de uma relação de maior confiança entre a equipe de professoras e eu. Mesmo assim, houve momentos de maior e menor aproximação, situações de conflitos nas quais me vi envolvida, o que me parece esperado em trabalhos dessa natureza.

Tanto as filmagens quanto os relatos captados em áudio desempenharam um papel crucial na pesquisa, não somente agregando informações de forma mais precisa, mas propiciaram a geração de dados valiosos, impossíveis de serem captados apenas com o registro manuscrito. Nas pesquisas que envolvem, sobretudo, a Educação Infantil, as gravações em vídeo contam com uma longa tradição. A este respeito, Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p. 448) mostram que, desde a década de 1980, o uso de “novos recursos de observação de crianças” possibilitaram avanços nos estudos, uma vez que é possível recorrer às observações com mais tempo, abrindo a oportunidade de enriquecimento da análise.

Para Loizos (2003), as gravações em vídeo cumprem uma função óbvia de permitir o registro de situações complexas, difíceis de serem captadas e compreendidas por um único observador enquanto o evento acontece. Contudo, alguns cuidados são requeridos na realização de filmagens. Nessa experiência, as filmagens me permitiram perceber situações de interação e suas implicações com mais profundidade.

Para os procedimentos de gravação, levava para a instituição duas câmeras portáteis. Uma câmera portátil de mão e uma câmera *GOPRO Hero III*. Usei estratégias diferentes para realizar as gravações. Na maior parte das vezes escolhi alguns pontos da sala e mantive as câmeras apoiadas em armários ou estantes que ficassem mais próximos do ponto onde gostaria de filmar. Em outras eu mesma manuseei a câmara, direcionando a filmagem de forma a ficar mais próxima da situação gravada.

Ao me debruçar sobre as filmagens, percebi que parte do material gerado ficaria difícil de ser utilizado, dada a má qualidade do som em algumas situações e, em outras, pela imagem excessivamente tremida. Assim, optei, na maior parte das

vezes, por posicionar a câmera em um ponto fixo e gravar o som com o auxílio do aparelho celular, o que me ajudou a recuperar alguns diálogos.

Além disso, as entrevistas do tipo episódicas<sup>49</sup> (FLICK, 2003) realizadas com as docentes tiveram como intuito compreender a temática pesquisada, sob o ponto de vista delas. Nestes termos, desempenharam um papel central no desenvolvimento do estudo, primeiro por permitir que compreendêssemos mais profundamente acerca das representações das professoras sobre as crianças e as famílias nesse contexto e, segundo, por evidenciar outros elementos que foram cotejados aos outros dados clareando aspectos que, de outro modo, não seriam acessados.

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro que funcionou como o tópico guia (BAUER; GASKELL, 2003). Conforme relatei, as dificuldades enfrentadas na realização do campo na 1ª fase, também se refletiram nas entrevistas. Na segunda etapa, as professoras estiveram muito mais abertas e dispostas a falar do que o primeiro grupo entrevistado. Além da professora que desistiu da pesquisa e não participou da entrevista, as demais entrevistas resultaram em informações sem profundidade. Assim, revisei o roteiro para as entrevistas realizadas na segunda fase do estudo.

Todas as entrevistas foram pré-agendadas e realizadas individualmente na instituição. Quatro entrevistas foram realizadas dentro da própria sala das professoras. Duas professoras pediram que as auxiliares de turma ficassem com as crianças no parque/solário. A terceira entrevista foi feita no momento que as crianças tinham ido para a biblioteca. Três entrevistas foram realizadas no período de planejamento pedagógico, no contraturno, sendo uma realizada na sala dos professores; uma em uma sala de aula vazia e outra na sala de atendimento psicopedagógico. Na segunda etapa, as entrevistas foram aprofundadas e têm duração de cerca 1 hora e 20 minutos a mais curta e uma hora e 2 horas e 33 minutos a mais longa. Conforme informei, todas foram norteadas por um roteiro-guia que foi

49 Flick (2005) indica o emprego deste tipo de entrevista para situações em que há um conhecimento cotidiano sobre certos objetos ou processos e nas quais a abertura sobre o ponto de vista do entrevistado se dá pela seleção de situações a serem contadas dando espaço às narrativas, sendo a estruturação da entrevista realizada por meio de um guia preparado com base no campo.

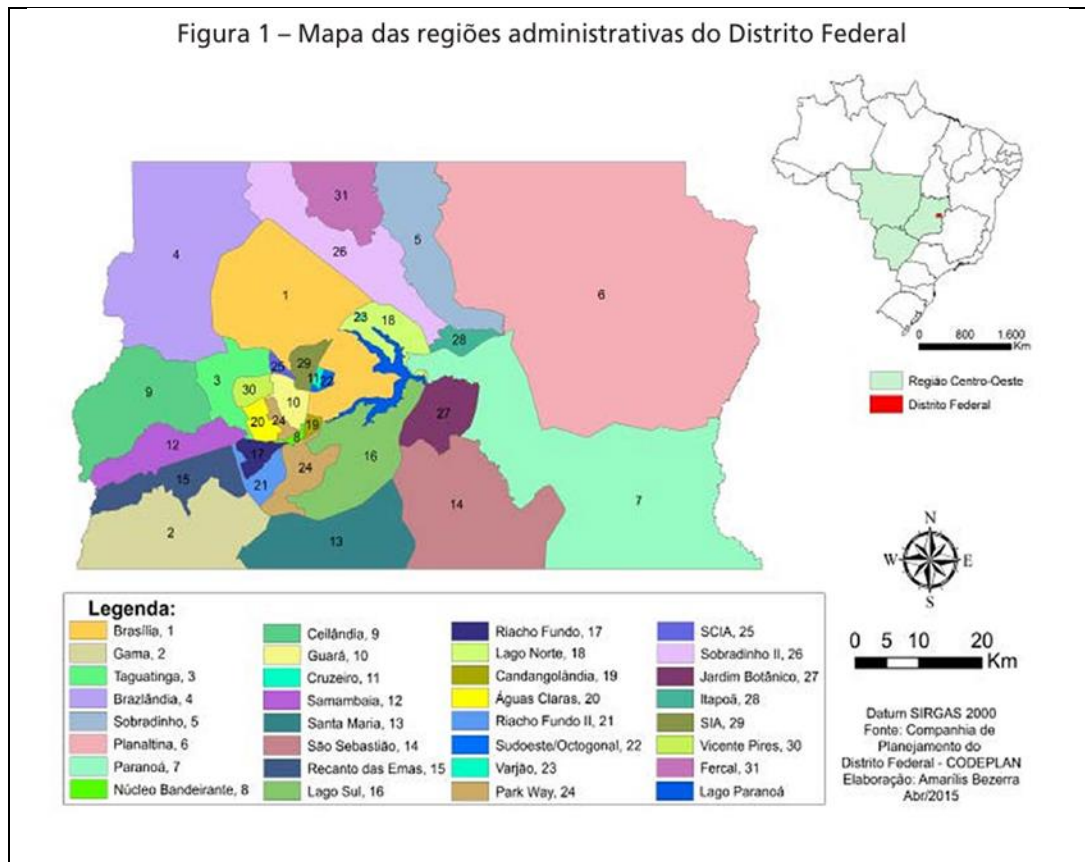
seguido de forma flexível, não impedindo que temas outros que emergiram fossem explorados.

Durante a realização da segunda etapa da pesquisa de campo, muito em função da relação mais próxima que havia desenvolvido com as professoras, percebi que os comentários espontâneos eram uma fonte singular de informação. Ao perceber isso, comecei a tomar notas desses comentários. Em algumas das situações, quando a câmera estava gravando ou quando estava de posse do meu celular, pude fazer alguns registros em áudio e/ou vídeo; outros foram registrados apenas nas notas de campo. De alguma maneira, esses comentários materializam na forma de performances narrativas, idealizações diversas, mas especialmente sobre as crianças, sobre a educação e sobre as famílias, que se mostraram úteis para compreender os processos avaliativos que ocorrem cotidianamente.

### **3.2 Inserção em campo: o contexto e as interlocutoras da pesquisa**

A população do DF já supera os três milhões de habitantes, sendo a 5ª maior entre as cidades brasileiras (IBGE, 2017). A população de crianças entre zero e seis anos é de 227.698, o que corresponde, aproximadamente, a 7,6% da população total (PDAD, 2015). O DF possui uma organização administrativa singular, sendo a única unidade da federação a acumular as funções gerenciais estaduais e municipais. No que se refere à educação, o DF é responsável por gerir desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sua população está distribuída, administrativamente, em um território dividido em 31 Regiões Administrativas (RA), conforme ilustra o mapa abaixo.

**Figura 2. Mapa da Divisão Administrativa do Distrito Federal**



Fonte: Codeplan (2017)

As instituições de ensino no DF, por sua vez, estão organizadas em torno de 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE)<sup>50</sup>. Em 2017, 58.066 crianças estavam matriculadas na Educação Infantil no DF, sendo 11.836 na creche e 46.230 na pré-escola. Um dado relevante acerca do atendimento às crianças pequenas no DF é a distinção entre o atendimento destinado àquelas de zero a três anos e as de quatro e cinco anos. A maior parte das crianças da creche é atendida em instituições da rede particular conveniada, enquanto que as crianças da pré-escola estão, em sua maioria, matriculadas em instituições da rede pública, como é possível perceber nas tabelas que apresento a seguir.

<sup>50</sup> As Coordenações Regionais de Ensino agregam as instituições educativas por região administrativa do DF, concentrando a organização administrativa das instituições sob sua coordenação.

**Tabela 5. Número de crianças da EI matriculadas na rede pública e particular/conveniada do DF por etapa**

Idade em anos	Creche Pública			Pré-Escola Pública		Creche Privada/Conveniada			Pré-Escola Privada/Conveniada	
	Berçário	Maternal I	Maternal II	1o Período	2o Período	Berçário	Maternal I	Maternal II	1o Período	2o Período
< 3	45	10				1.692	717			
3		78	121				3.327	1.121		
4			383	4901	1			4.342	779	/
5				12.865	6313				2.631	477
6					16.635					1.628
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>88</b>	<b>504</b>	<b>17.766</b>	<b>22.949</b>	<b>1.692</b>	<b>4.044</b>	<b>5.463</b>	<b>3.410</b>	<b>2.105</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEEDF (2017).

O Distrito Federal sofre com diferentes problemas relacionados às desigualdades sociais e econômicas que se refletem, também, nos diferentes tipos de atendimentos de cuidado e educação destinados às crianças pequenas. Além das IEI poderem ser públicas ou conveniadas, a configuração das instituições varia bastante, sendo distintas também as nomenclaturas adotadas.

A rede pública de ensino do DF possui 28 Jardins de Infância, 34 centros de Educação Infantil (CEI), 14 Centros de atenção integral à criança e ao adolescente e 186 escolas classe que atendem a este público. O atendimento educacional até cinco anos é complementado, ainda, por 48 centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs)<sup>51</sup>, que funcionam por convênio, além de 56 creches também conveniadas<sup>52</sup>. No total, são atendidas cerca de 41 mil crianças entre zero e cinco anos.

Os CEI são instituições que possuem turmas de creche e de pré-escola, atendendo, portanto, crianças de zero a cinco anos de idade e que funcionam, em sua maioria, em turno integral. As creches (em menor quantidade) atendem apenas as crianças entre zero e três anos e os JI estão voltados para as crianças de quatro e cinco anos. O DF apresenta um déficit significativo no atendimento às crianças de zero a três anos. De acordo com o Governo do Distrito Federal, em 2018, o atendimento à

51 Nessas unidades, o prédio é da Secretaria de Educação, mas a gestão é terceirizada, em parceria com entidades filantrópicas, sem fins lucrativos. São escolhidas por chamada pública e atendem cerca de 6.6 mil crianças de 0 a 5.

52 Nesses casos, uma parceria é estabelecida por meio de um convênio entre as entidades e o GDF. As 56 entidades particulares filantrópicas e sem fins lucrativos atualmente conveniadas atendem a cerca de 11,6 mil crianças. Nesses casos, toda a estrutura física, operacional e pedagógica é terceirizada.

pré-escola foi universalizado e, na creche, a demanda não atendida chega a 16 mil crianças<sup>53</sup>, conforme informações disponíveis no site da SEDF.

A instituição na qual realizei a pesquisa foi selecionada em função de atender a alguns critérios, dentre eles: localização privilegiada; acesso facilitado por já se constituir como campo de pesquisa do grupo de pesquisa ao qual faço parte<sup>54</sup> na Universidade de Brasília, além do fato de ser uma das poucas instituições públicas de Educação Infantil no DF com oferta de atendimento integral e por possuir turmas de creche e pré-escola.

Neves (2010), baseada em Swchatzman e Strauss (1973) e Spradley (1980), entre outros, destaca algumas características para a definição do local para a condução de uma pesquisa. A autora sublinha, por exemplo, o favorecimento da abordagem do tema; as propriedades do local, tais como tamanho, população, complexidade, em relação às possibilidades e recursos do pesquisador tais como tempo, recursos financeiros, mobilidade, habilidade, além de considerar as possibilidades em torno da negociação de entrada no local. Nessa linha, a escolha da instituição pesquisada se deu em conformidade com parte dos critérios citados pela pesquisadora, especialmente, tempo, recursos financeiros, mobilidade e a negociação para entrada no local.

Há um reconhecido déficit no atendimento à creche e à pré-escola no Distrito Federal, especialmente em período integral. Essa instituição, por diversos motivos, é um espaço concorrido, havendo longa fila de espera para a matrícula das crianças. A instituição<sup>55</sup> possui uma localização privilegiada, localizando-se na RA do Plano Piloto, região de classe média de Brasília. As crianças que frequentam a

53 Para pleitear vaga na creche, alguns critérios são adotados como prioridade: baixa renda (participar de algum programa de assistência social), medida protetiva e risco nutricional e ter mãe trabalhadora.

54 Coordenado pela prof.<sup>a</sup> Fernanda Müller, o GIPI – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância – tem por objetivo congregar pesquisas realizadas sobre/com crianças e sobre a infância por meio de pesquisas realizadas nos campos da Sociologia, Antropologia, Filosofia, História, Geografia e Educação.

55A instituição foi inaugurada em dezembro de 1982, com o nome de Creche Ignez Corso Andrezza com a finalidade de atender os filhos dos funcionários do Ministério do Interior, na faixa etária de quatro meses a cinco anos, oferecendo, inclusive, atendimento médico materno-infantil. Naquele período, registrava-se no DF certa estagnação no número de instituições para crianças pequenas. Até 1980, eram apenas 20 Jardins de Infância na rede pública do DF (PINTO, MÜLLER, ANJOS, 2018). Até 1995, essa instituição não pertencia ao sistema público do DF, pois era mantido pelo Ministério do Interior, detentor do terreno onde foi construída. Em 1995 a instituição passou a compor a rede pública do DF, quando o terreno foi cedido pelo Governo Federal ao Governo do Distrito Federal (GDF).

instituição são oriundas de setores sociais díspares; havendo crianças habitantes do Plano Piloto, e outras, a maioria, provém de outras regiões administrativas do DF. A maior parte das famílias das crianças matriculadas tem renda de até dois salários-mínimos.

A instituição atende exclusivamente a Educação Infantil e está voltada para crianças entre quatro meses e cinco anos. As crianças estão distribuídas em seis níveis, por faixa etária. Na creche, são previstas quatro etapas, Berçário I (quatro a 11 meses), Berçário II (um ano), Maternal I (dois anos) e Maternal II (três anos). Na pré-escola, duas etapas, 1º Período (quatro anos) e 2º Período (cinco anos), conforme prevê a legislação brasileira.

É uma das poucas instituições no DF que possui creche e pré-escola, com a estrutura pública, em período integral. Trata-se de uma instituição na qual, em 2017, trabalhavam 117 funcionários e eram atendidas 192 crianças (INEP, 2017). Do conjunto de matrículas, 67 eram da creche e 125 da pré-escola. Além disso, 12 matrículas eram de crianças com algum tipo de deficiência.

A instituição foi construída em um terreno espaçoso e possui uma generosa área verde e amplos espaços externos. A unidade possui 1.387 m<sup>2</sup> de área construída, dividido em três grandes blocos, aos quais chamei de Prédio I, Prédio 2 e Prédio 3<sup>56</sup>.

Na área externa, situada entre os dois prédios da instituição, há duas piscinas, onde as crianças a partir do Maternal II fazem, uma vez por semana, atividades acompanhadas por uma professora de Educação Física. A extensa área construída da instituição possui as seguintes dependências:

**Tabela 6 – Dependências Físicas da Instituição**

Prédio I	Prédio II	Prédio III
Sala da Secretaria	Banheiro de servidores	Sala dos Servidores
Auditório com copa	Banheiro infantil	Banheiro feminino
Banheiro feminino	Depósito de material de limpeza	Banheiro feminino com chuveiro
Banheiro feminino – servidores	Jardim de inverno	Banheiro masculino
Banheiro masculino	Sala de coordenação	Banheiro Masculino
Cozinha	Cozinha experimental	Banheiro masculino com chuveiro

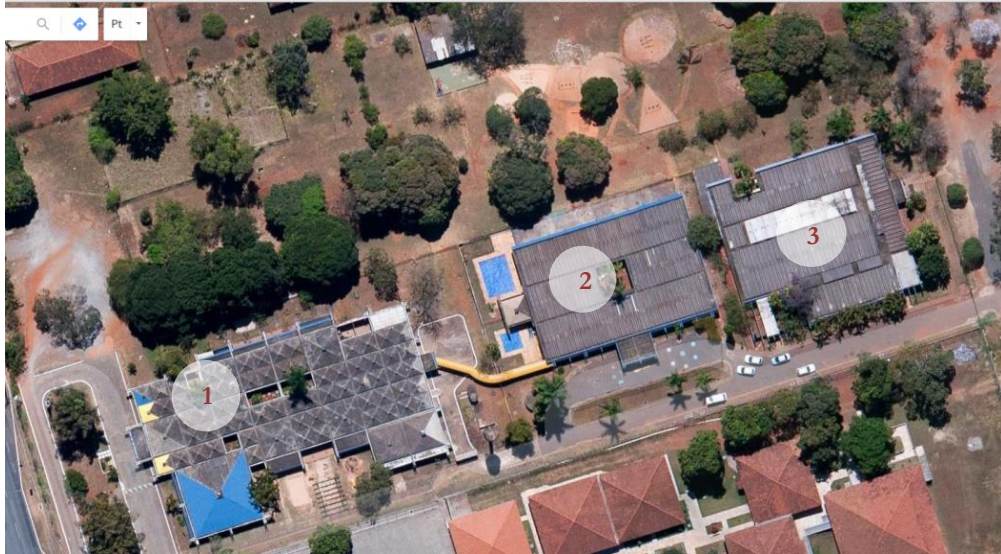
56 Durante a realização da pesquisa, apenas dois prédios estavam em funcionamento. Já no final, o terceiro prédio havia sido revitalizado e cederia lugar para funcionamento da unidade de estimulação precoce, que funcionava nas dependências da instituição.

Cozinha dos servidores	Sala de professores com copa	Banheiro Coordenação
Depósito de alimentos refrigerados	5 Salas de aula (com banheiro)	Banheiro Infantil
Depósito de alimentos secos	2 Salas de aula sem banheiro	Banheiro Apoio
Depósito de materiais eletrônicos	Biblioteca	Salas Ambiente
Depósito de material de limpeza	Pátio Interno	Salas de Vivência
Depósito geral	Sala de Jogos	Sala de Estimulação Sensorial
Depósito de bens permanentes		Sala de Estimulação Visual
Lavanderia		Sala de Psicomotricidade
Recepção		Sala de Educação Física de Bebês
Refeitório		Sala de Atividades para Bebês
Sala da direção (com banheiro)		Sala de Educação física
2 Salas de aula com banheiro, refeitório e dormitório – Berçário I e II		Sala de materiais pedagógicos
2 Salas com banheiro – Maternal I e II		Sala de música
Sala da Associação de Pais e Mestres		Sala das turmas
Sala de apoio		Sala de vídeo
Sala de descanso		Sala de coordenação dos professores
Depósito de materiais de Educação Física		Sala de Coordenação/ Avaliação
Sala do SOE		Sala de Estudo Professores/Material Coletivo
		Sala de Apoio da Coordenação
		Sala de Recursos
		Sala de atendimento aos pais
		Secretaria
		Copa
		Pátio interno
		Depósito

Fonte: Projeto Político Pedagógico.

Na imagem a seguir, temos a vista aérea da instituição.

**Figura 3. Visão aérea da instituição**



Fonte: *Google street view.*

O acesso à instituição se dá através do que chamei de prédio 1. O acesso é controlado por um funcionário, que é responsável pela abertura e fechamento do portão. Na recepção, também ficam a secretaria da escola e espaços administrativos, como a sala da direção. Nesse espaço, há ainda dois banheiros (um feminino e um masculino), além de um bebedouro e um amplo auditório. Em outro espaço separado por uma porta, tem-se acesso à sala da coordenação pedagógica, cozinha, refeitório, salas de apoio, banheiros, cozinha dos servidores, as salas da creche, Berçário I II além do Maternal I e II.

Esse mesmo corredor dá acesso ao prédio 2, no qual funciona a pré-escola. Ao final do corredor, foi instalada uma casinha de plástico destinada às crianças da creche.

**Figura 4. Corredor de acesso às salas da creche e refeitório e prédio II**



Fonte: Acervo da autora.

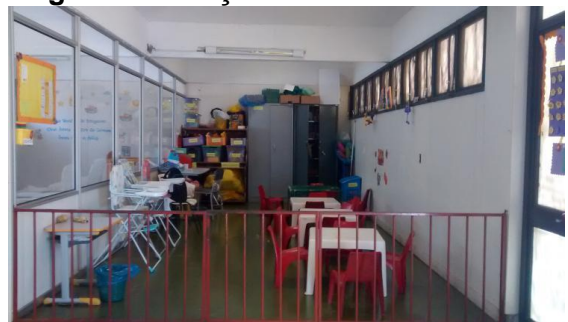
As salas da creche possuem *layout* diferenciados, que se relacionam às atividades da rotina das crianças. Por exemplo, a sala do Berçário II, onde fiz as observações na creche durante a fase inicial da pesquisa, possui, além do hall de entrada, com escaninho para os materiais das crianças e o banheiro com chuveiros, três espaços com divisórias bem demarcados. O espaço das atividades não tem mesas, mas tatame e brinquedos espalhados pelo ambiente, o dormitório com colchonetes e uma área com mesas e cadeiras onde as crianças fazem as refeições, conforme se observa nas imagens a seguir.

**Figura 5 – Berçário II**



Fonte: acervo da autora.

**Figura 6 – Berçário II**



Fonte: acervo da autora

Na etapa seguinte, no Berçário II (cf. Figuras 5 e 6), a sala possui o hall de entrada, o banheiro com chuveiros e a sala de atividades, que possui tatames para realização da roda de conversa, o cantinho de leitura e mesas para a realização das atividades. A alimentação passa a ser realizada no refeitório e, para dormir, os colchonetes são distribuídos na sala e recolhidos quando as crianças acordam.

Todas as salas da creche possuem acesso à área externa da escola pelas laterais. Para as crianças do Maternal I, esse acesso leva a um parque com escorregadores, balanços, carrossel e são disponibilizados brinquedos para as crianças brincarem nos tanques de areia. Além do mobiliário, todas as salas são equipadas com ventiladores e aparelhos de TV/DVD, geralmente usados para exibir desenhos animados, filmes infantis ou clipes musicais infantis. As imagens abaixo mostram a sala do maternal II, turma que observei durante a realização do estudo definitivo.

**Figura 7 – Maternal I**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 8 – Maternal I**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 9 – Sala Maternal I**



Fonte: Acervo da autora.

No segundo prédio, estão instaladas as salas da pré-escola, primeiro e segundo período. Além delas, esse espaço contém pátio interno; uma sala multiúso;

uma cozinha experimental, sala dos professores com copa e a biblioteca (figuras 7 a 10).

**Figuras 10 – Corredor entre creche e pré-escola**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 11 – Área Coletiva interna**



Fonte: Acervo da autora.

São sete salas, sendo quatro do primeiro período e três do segundo período. Na pré-escola, a configuração das salas também varia, dispondo de escaninho para os pertences das crianças, armários para guarda de material, mesa e cadeira da professora, lousa, espelho pequeno, ventilador, aparelhos de TV e DVD. Quatro salas possuem banheiro com chuveiro dentro e três salas não dispõem de sanitário. Os colchonetes ficam empilhados em um canto da sala e são espalhados pelo chão após o almoço, horário que as crianças dormem.

As salas dispõem de saída lateral, que dá acesso a um solário. As salas do 2º período possuem configuração similar, exceto por não possuírem banheiros. Nesta etapa, as crianças passam a utilizar os banheiros coletivos (feminino e masculino) que têm acesso pelo pátio. Essas são imagens da sala do 2º período, onde realizei as observações na turma da pré-escola durante a realização da segunda fase do estudo. A configuração da sala é a mesma da turma do 1º período onde fiz observações durante a primeira fase da pesquisa.

**Figura 12 – Sala Pré-Escola I Período**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 13 – Sala Pré-Escola I Período**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 14 – Sala Pré-Escola I Período**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 15 – Sala Pré-Escola I Período**



Fonte: Acervo da autora.

Além das salas, esse prédio dispõe de um amplo pátio interno, sala dos professores com cozinha, biblioteca, uma sala ampla com jogos e outros materiais, jardim interno, além de sala com pia e mesas que funciona como cozinha experimental. A instituição possui parque, cujos brinquedos estão distribuídos em 4 tanques de areia, que é usado pelas crianças da pré-escola. Em uma área coberta próxima, há um pula-pula, brinquedo bastante requisitado pelas crianças, mas que

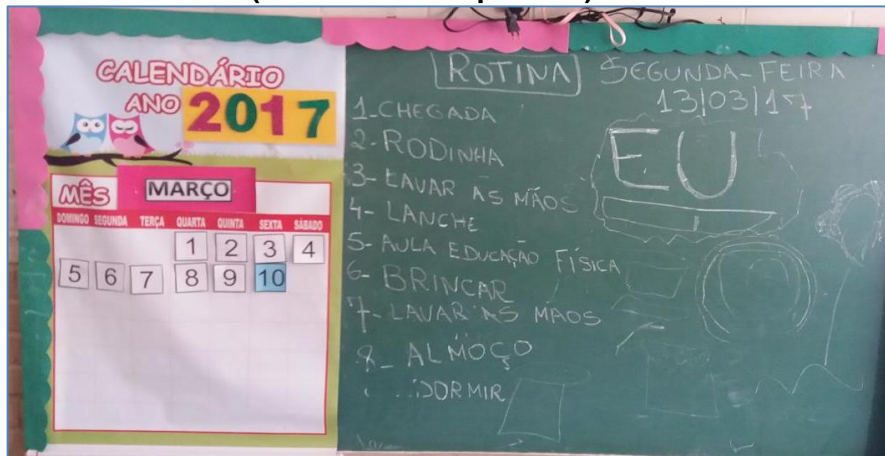
nem sempre é desfrutado, uma vez que exige uma supervisão mais próxima de um adulto.

Em termos de rotina, a instituição segue um modelo rígido<sup>57</sup>, no qual os horários de lanche, almoço, sono e banho são previamente estabelecidos e seguidos quase sem alteração. As crianças são recebidas pela manhã e o turno letivo inicia às 7h00, com a acolhida das crianças. Após a roda inicial, as crianças tomam café (nas suas salas ou no refeitório, a depender da turma).

Logo depois, as crianças seguem em atividade, geralmente nas salas, seguidas de alguma atividade externa. O almoço é servido a partir das 11 horas e, posteriormente, as crianças dormem. Em algumas turmas, as crianças são separadas em grupos. Alguns deles tomam banho pela manhã, outros, à tarde. Depois que as crianças acordam, seguem a rotina da tarde, que inclui banho, atividades internas e externas como parque, piscina, aula de educação física, visita à biblioteca, entre outros.

57 Barbosa (2006) define as rotinas na EI enquanto práticas culturais criadas a fim de organizar o cotidiano. Para a autora, as rotinas são importantes uma vez que suas regularidades dão suporte necessário para o surgimento do novo. Considera, ainda, a importância de se deixar margens para mudança, com a intenção de propiciar que as rotinas não funcionem como mecanismo alienante.

**Figura 16 – Rotina descrita junto com as crianças na roda inicial (turno da manhã) em uma das turmas observadas (Pré-escola – 2º período)**



Fonte: Acervo da autora.

Foram feitas observações, portanto, em duas turmas, uma da creche e uma da pré-escola em cada etapa da pesquisa. Na primeira etapa, as turmas observadas foram na creche, a do Berçário II e a turma do primeiro período da pré-escola. A turma do Berçário II contava com 19 crianças, sendo 11 meninos e oito meninas. Além das duas professoras (uma no período matutino, outra no vespertino) a turma do Berçário II contava com o trabalho de três voluntárias sociais.

Já a turma da pré-escola, primeiro período, contava com 16 crianças, sendo 11 meninos e cinco meninas. Igualmente, essa turma, além das duas professoras, uma em cada turno, contava com uma monitora, que trabalhava em período integral. A turma da pré-escola tinha tamanho reduzido em função do programa de inclusão escolar.

No estudo definitivo, as observações ocorreram na turma da creche (Maternal I). A turma era composta por 22 crianças, sendo 12 meninos e 10 meninas. A maior parte do grupo era o mesmo do Berçário II, havendo variações em função de algumas crianças terem sido transferidas e as vagas ocupadas por outras crianças. Além de duas educadoras sociais, a turma contava com uma monitora em período integral, além das duas professoras.

Dado que há um número maior de turmas na pré-escola, a composição das classes se dá pela distribuição das crianças em turmas diferentes. Assim, o grupo na turma do 2º período se deu de forma mais heterogênea. Na turma observada, mantinha-se a redução do número de crianças, já que havia duas crianças com

síndrome de Down. Eram, portanto, 16 crianças ao todo, sendo cinco meninas e 11 meninos. Na segunda fase, não havia monitor na turma da pré-escola. Além das duas professoras, a turma contava com duas educadoras sociais voluntárias, uma para cada turno.

É importante dizer que, durante a realização da pesquisa, eu interagi com muitas pessoas. Entre os adultos, relacionei-me com membros da direção, monitoras, educadoras sociais, pais, mães, professoras e, obviamente, com as crianças. Minha primeira aproximação se deu com as professoras que permitiram minha entrada nas turmas. Com o passar do tempo sondei a possibilidade de ampliar os interlocutores, considerando outros atores para a geração de dados. Porém, percebi que essa tentativa de ampliar o escopo das interações para a produção dos dados não foi bem recebida pelas professoras, apesar de nada ter sido explicitado por elas.

Como expliquei no decorrer deste capítulo, houve um grande esforço para ganhar a confiança das professoras no desenvolvimento do estudo. Percebi, especialmente durante a realização da 1ª fase do estudo, que essa confiança consistia como condição primordial para a geração de dados de qualidade.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas na fase inicial da pesquisa, optei por não insistir de forma a não implicar a interposição de mais barreiras ao desenvolvimento do estudo. Da mesma forma, tendo em vista que o tema da pesquisa girava em torno da avaliação, considerei que colher o depoimento das crianças, naquele contexto, poderia ser entendido como uma forma de monitorar ou de julgar a atuação das professoras, gerando, assim, mais desgaste. Diante desse melindre, que atribuo à própria configuração das relações na instituição e ao tema da pesquisa, passei a considerar, no estudo, as professoras como interlocutoras principais da pesquisa.

Dessa forma, entre as professoras, participaram na primeira fase do estudo, quatro pessoas. Três professoras eram contratadas em regime temporário e uma era do quadro efetivo. As professoras participantes tinham trajetórias profissionais, tempo, tipo de experiência profissional e vínculos empregatícios bastante distintos, como descritos na tabela a seguir.

**Tabela 7 – Caracterização da equipe docente participante durante a fase inicial da pesquisa**

Professora <sup>58</sup>	Formação	Experiência	Regime Contratual	Turma	Turno
Pâmela	Nível superior em Pedagogia	Curso superior em Pedagogia, com extensa experiência no magistério e na Educação Infantil, atuando há quase 20 anos.	Quadro Efetivo	Creche Berçário II	Matutino
Selena	Nível superior em Pedagogia	Curso superior em Pedagogia, trabalhou em diversas áreas. Como professora, tem mais experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Quadro Temporário	Creche Berçário II	Vespertino
Doroiteia	Nível superior em Pedagogia	Formada em Pedagogia, atuou na maior parte do tempo como contratada comissionada em trabalhos administrativos no Governo do Distrito Federal. Ao sair da função, fez o concurso para contrato temporário, indo trabalhar na instituição. Era a segunda vez que trabalhava nessa instituição.	Quadro Temporário	Pré-Escola 1º Período	Vespertino

Fonte: elaborado pela autora.

Na segunda fase, igualmente, as professoras possuíam características e trajetórias profissionais bastante particulares. Foram quatro professoras participantes, dessas, três eram professoras concursadas e apenas uma professora pertencia ao quadro de professores temporários.

**Tabela 8 – Caracterização da equipe docente participante durante a segunda fase**

Professora	Formação	Experiência	Regime Contratual	Turma	Turno
Ísis	Magistério; Sociologia; Filosofia	Ingressou na Secretaria de Educação do DF em 1993. Foi professora de Filosofia do Ensino Médio (dois anos). Depois, atuou em diversas áreas administrativas da Secretaria de Educação. Retornou para a sala de aula há 2 anos.	Quadro Efetivo	Creche Maternal I	Matutino
Daiane	Nível superior em Pedagogia	Sua atuação, antes de se formar, deu-se em classes hospitalares. Com a Educação	Quadro Temporário	Creche Maternal I	Vespertino

<sup>58</sup> Nomes fictícios para preservar o anonimato das participantes.

		Infantil, esta foi sua primeira experiência.			
Melissa	Magistério Nível Médio e Ensino Superior em Ciências da Educação	33 anos de magistério, sendo 17 anos no ensino público. Durante esse período, atuou 13 anos em um setor da administração da SEEDF.	Quadro Efetivo	Pré-Escola 2º Período	Matutino
Sofia	Matemática e Magistério Nível Médio	Trabalhou por muitos anos com Ensino Fundamental II lecionando matemática e, posteriormente, nos anos iniciais. Na Educação Infantil, trabalha há oito anos. Migrou para a Educação Infantil pois sentia que as crianças tinham deficit de aprendizagem por lacunas na formação anterior, as quais ela tinha desejo de trabalhar.	Quadro Efetivo	Pré-Escola 2º Período	Vespertino

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme expus anteriormente, durante a pesquisa interagi não apenas com professoras, mas também com crianças e outras profissionais da instituição. Considerando o protagonismo das crianças, na próxima tabela apresento algumas informações daquelas que participaram das situações sociais selecionadas para análise. Assim como no caso das professoras, todos os nomes utilizados são fictícios para conferir anonimato à identidade das crianças.

Nome	Idade <sup>59</sup>	Turma	Professoras
Angélica	6 anos e 0 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Antônio	3 anos e 2 meses	Creche-Maternal I	Isis/Daiane
Alex	3 anos e 1 mês	Creche-Maternal I	Isis/Daiane
Betina	3 anos e 3 meses	Creche-Maternal I	Isis/Daiane
Beatriz	5 anos e 10 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Caio	6 anos e 1 mês	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
<b>Cauê</b>	3 anos e 2 meses	Creche-Maternal I	Isis/Daiane
Clara	5 anos e 11 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Clarice	5 anos e 10 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Dora	3 anos e 2 meses	Creche-Maternal I	Isis/Daiane
Diego	5 anos e 11 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Geovane	6 anos e 2 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Heitor	6 anos e 2 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
José Rafael	5 anos e 11 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Lia	5 anos e 10 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Liz	5 anos 11 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia

<sup>59</sup> Idades registradas nos relatórios descritivos de avaliação de julho de 2017.

Lorenzo	5 anos 10 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Lúcio	6 anos e 2 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Marcelo	3 anos e 4 meses	Creche-Maternal I	Isis/Daiane
Miguel	6 anos e 1 mês	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Nathan	5 anos 11 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Rafael	6 anos e 1 mês	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
Sarah	6 anos e 0 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
<b>Téo</b>	5 anos e 10 meses	Pré-Escola – 2o Período	Melissa/Sofia
<b>Tomaz</b>	3 anos e 1 mês	Creche-Maternal I	Isis/Daiane

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.3 O fio condutor para a análise de dados: a microssociologia de Erving Goffman

O *corpus* foi produzido, principalmente, com base na microssociologia de Erving Goffman<sup>60</sup> (1980; 2010; 2012a; 2012b; 2014; 2015). Assim, discuto nessa seção seus principais aportes teóricos. A produção teórica desse autor canadense destaca-se de forma muito particular pelo interesse em compreender as interações sociais.

Goffman explorou não apenas como as interações se constituem, mas sobre as regras que permeiam essas relações, sobre os atores envolvidos na interação, a ordem sob a qual elas se constituem, o cenário em que essas interações se desenvolvem e sob os diferentes papéis e máscaras que assumimos durante dada interação com o objetivo de controlar as impressões que os outros construirão sobre nós. Observando pequenos e sutis indícios, Goffman foi capaz de captar a lógica presente no trabalho de representação que utilizamos para construir nossa identidade e moldar nossa imagem social.

Embora as interações tenham sido foco de análise de outros cientistas sociais, Goffman foi o pesquisador que propôs as interações como objeto específico de análise (NIZET, RIGAUX, 2016). Para Bourdieu (2004), Goffman desenvolveu um trabalho original “ao olhar de perto e longamente a realidade social”, observando

60 Gilberto Velho (2004) argumenta que os trabalhos de Goffman têm inserção no Brasil em meados da década de 1960. Ainda que houvesse no país, por parte dos cientistas sociais, certa desconfiança com a produção norte-americana, um crescente interesse por análises que explorassem o cotidiano abre espaço aos trabalhos de Michel Foucault e Goffman. Apenas em meados da década de 1970 é que se publicam no país os primeiros trabalhos de Goffman, organizados por antropólogos e sociólogos como Roberto da Matta e o próprio Gilberto Velho. Para Velho (2004, p. 38), “a análise do cotidiano e das relações interpessoais, em uma perspectiva socioantropológica, estimulou o desenvolvimento de trabalhos e investigação com preocupação interdisciplinar”.

aspectos “infinitesimais” da realidade, permitindo à sociologia descobrir o pequeno, dando um salto às propostas que se ocupavam exclusivamente dos fenômenos macrosociais.

No Brasil, a produção de Goffman torna-se conhecida no final da década de 1960, influenciado por um crescente interesse das ciências sociais por uma análise das práticas cotidianas. Os principais livros de Goffman ganham tradução no Brasil em meados da década de 1970, organizados por nomes consagrados na literatura científica, tais como Gilberto Velho e Roberto da Matta. Havendo, nessa época, maior interesse em se conhecer as relações interpessoais em uma perspectiva que integrou a antropologia e a sociologia (VELHO, 2004).

Partindo do princípio de que o processo avaliativo na Educação Infantil se dá, sobretudo, do ponto de vista relacional, a escolha da perspectiva goffmaniana se justifica pela sustentação teórica que o autor oferece para a compreensão dos processos de interação social. Em outras palavras, nesta pesquisa, compreender os processos de avaliação em turmas da Educação Infantil implica investigar as dinâmicas entre o que acontece no palco das interações da vida cotidiana.

Pesquisas de base microssociológica colaboram para a compreensão das diversas maneiras pelas quais as pessoas se organizam, interagem e convivem na vida cotidiana. Uma vez que nós humanos somos seres que vivem em sociedade, só podemos construir um entendimento sobre nossas ações e práticas a partir de um olhar em um contexto que é culturalmente elaborado e simbolicamente vivido, a partir da interação e da interpretação compartilhada. Nesta perspectiva, o pesquisador interpreta o mundo real a partir das perspectivas subjetivas dos interlocutores e participantes da pesquisa (MOREIRA, 2002).

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, as instituições educacionais cumprem um papel importante de socialização, de produção e reprodução do conhecimento formal acumulado entre outros propósitos. As instituições são locais em que, cotidianamente, a criança estabelece e amplia suas relações sociais. Sendo Goffman um pesquisador que se dedicou às relações humanas nas instituições sociais, cumpre tratar brevemente de sua perspectiva teórica.

Na literatura brasileira, a produção teórica de Goffman tem sido uma referência para o estudo de diferentes fenômenos relacionados à educação, seja para o entendimento das interações de pares (MARQUES, 2018), para dar visibilidade às interações de bebês (MÜLLER, et al, 2018; SILVA, 2015; SILVA; MÜLLER, 2017), para a compreensão dos estigmas relacionados ao fracasso escolar (MATTOS, 2005) ou de forma mais comum, tratando dos processos de inclusão e exclusão experimentados por pessoas com deficiência (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010; NASCIMENTO, 2009; OMOTE, 1996; PICCOLO; MENDES, 2012; PUPPIN, 1999; SCHILLING; MIYASHIRO, 2008).

Goffman foi talvez o cientista social mais dedicado a compreender as interações sociais, sobretudo aquelas que ocorrem face a face e, mais do que isso, propôs um esquema analítico para essas interações. Em *A representação do Eu na vida cotidiana*, Goffman (2014) sugere o estudo da vida social, em especial a que ocorre em estabelecimentos sociais concretos, com base em uma ideia de representação inspirada na dramaturgia. Para ele, em nossas interações cotidianas, representamos e, por meio dessas representações, é que apresentamos a nós e aos outros as nossas atividades, dirigindo e regulando a impressão que se forma a nosso respeito. Para Manning (1991), a visão geral dessa obra é de que as pessoas individualmente ou em grupo procuram atingir seus objetivos ainda que precisem “desprezar cinicamente” os outros.

A interação pode ser definida como uma “classe de eventos que ocorre durante a copresença e por causa da copresença” (GOFFMAN, 2014, p. 9), ou ainda como “a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações um dos outros quando em presença física imediata” (GOFFMAN, 2014, p. 9). Para o autor, sempre que ocorrem interações faladas, lançamos mão de um complexo sistema de práticas e regras socialmente compartilhadas. Tais noções assumem a função de organizar as mensagens trocadas. Por meio desses sistemas, aos quais Goffman (2012a) denomina “normas de conduta”, é possível saber quando é permitido iniciar um turno de fala ou com quem e ainda quais são os assuntos permitidos ou mais indicados àquela interação. Além disso, nesse processo, são ratificadas as pessoas que têm direito à fala, ao que Goffman (Ibid.) define por “estado de fala”.

Nas interações focadas e engajadas, isto é, quando pelo menos dois indivíduos se dispõem a interagir, os estados de fala aparecem com destaque, embora estes possam acontecer mesmo em situações em que não haja comunicação verbal. Eles são, ao mesmo tempo, regidos por um conjunto de regras socialmente compartilhadas que dão indicações aos indivíduos sobre o início, término e manutenção desses estados. Os engajamentos de face, presentes contidamente em nossa vida social, possuem um complexo de normativas e características que permitem sua definição analítica. Na perspectiva goffmaniana, nas oportunidades de interação falada, um conjunto de procedimentos e regras entram em jogo, regulando o fluxo das mensagens (GOFFMAN, 2012a).

São propostos três elementos como unidade básica analítica para os comportamentos: as ocasiões sociais; as situações sociais; e os encontros ou engajamentos de face (GOFFMAN, 2010; 2012a). As ocasiões sociais referem-se a eventos que possuem uma data; local e hora definidos, são planejados como uma unidade. Os encontros referem-se à copresença de dois ou mais indivíduos e que compõem o ambiente social, viabilizando a entrada ou saída de um indivíduo do processo interativo. Uma situação só existe no momento em que a interação ocorre e termina quando o último elemento que dela participa se retira (GOFFMAN, 2012a).

Quando, em um encontro, as pessoas se colocam de forma aberta e com atenção focada na interação, isto é, engajadas no processo interativo e em estado de fala, há o envolvimento. Este se refere à capacidade de focarmos nossa atenção a uma ação/atividade. Os envolvimento podem ser laterais ou principais, dominantes ou subordinados, como quando tomamos notas enquanto conversamos com alguém. O que é considerado pertinente ou tolerável enquanto envolvimento subordinado ou parcial depende do contexto cultural mais amplo e envolve variações quanto ao gênero, à idade, à classe social<sup>61</sup>, etc.

As situações sociais são oportunidades, tanto para que apresentemos informações favoráveis a nosso respeito, quanto para ocasiões arriscadas em que fatos desfavoráveis possam ser evidenciados. O autor sugere que, nos encontros

61 Embora a preocupação primária de Goffman esteja na análise micro de interações sociais dentro dos quadros de experiência cotidianos, ele não negava que essas mesmas interações são, de algum modo, influenciadas pelas macroestruturas institucionais e envolvem as relações de poder e prestígio (BERGER, 2012).

sociais cotidianamente estabelecidos, tendemos a desempenhar uma “linha”, isto é, um padrão de ações envolvendo os elementos verbais e não verbais, que são os meios pelos quais nos expressamos frente a determinada situação, sobre os participantes da interação e a respeito de nós mesmos, ao que o autor chama de fachada (GOFFMAN, 2012a).

Os indivíduos são ensinados a ser receptivos e a nutrir sentimentos pelo eu expresso pela fachada. Somos, assim, um constructo que aprende as regras morais que regulam as interações e que, por sua vez, são captados por meio dos encontros sociais. Durante nossos processos interativos comunicamos e somos comunicados a respeito de nossa imagem e sobre a imagem do outro. Sobre isso, afirma Goffman (2012a, p. 115): “Durante a interação, o indivíduo normalmente recebe, dos outros e de eventos impessoais na situação, uma imagem e avaliação de si que é, pelo menos temporariamente, aceitável para ele”.

A fachada é, em outros termos, o equipamento expressivo, intencional ou inconsciente, empregado durante nossas interações (GOFFMAN, 2014). Funcionamos, de certa forma, como instrumentos físicos e comunicativos, o que implica mobilização social em torno da regulamentação normativa voltada ao comportamento comunicativo. Outra definição possível para fachada é “imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 2012a, p.14).

Isso significa que nossas atitudes, postura, entonação de voz, olhares e gestos, comunicam. Conquanto não queiramos, de forma deliberada, assumir uma determinada “linha”, invariavelmente o fazemos a partir da resposta que os participantes da interação terão a ela. A manutenção da linha (ou fachada), portanto, trata-se de uma condição da interação e não do seu objetivo. As fachadas sociais têm uma tendência a se tornarem institucionalizadas, tornando-se um complexo sistema de “representação coletiva” (GOFFMAN, 2014, p. 39), ao que,

em todo o estabelecimento social existem expectativas quanto ao que o participante deve ao estabelecimento [...] além dessas exigências ao indivíduo grandes ou pequenas, os dirigentes de todo estabelecimento terão uma concepção implícita muito ampla quanto ao caráter que o indivíduo deve ter para que essas exigências sejam adequadas (GOFFMAN, 2015, p. 246).

Assim, as “representações” cumprem o objetivo de regulação das ações no meio social, colaborando para a construção de nossa imagem e prevenindo situações constrangedoras que fugiriam ao que é esperado. Essa representação pública tende a divergir da forma como nos apresentamos nos momentos de intimidade em que somos, de certa forma, libertos das convenções e onde nos permitirmos estar mais relaxados. O autor ainda afirma que, dentro dos estabelecimentos, há um conjunto de regras que informam sobre os tipos de envolvimento esperados para aquele contexto.

Na análise das interações que ocorrem em uma dada organização, outro conceito *goffmaniano* de relevo para compreensão dessas práticas enquanto instância, que interfere nas representações, refere-se à ideia de “equipe de representação” (2014, p. 92). As instituições educativas, enquanto um tipo de “organização formal instrumental”<sup>62</sup> funcionam como espaços de interação, facilitando a constituição de equipes. Na definição do autor, uma equipe pode ser entendida como

um conjunto de indivíduos cuja íntima cooperação é necessária, para ser mantida uma determinada definição projetada da situação. Uma equipe é um grupo, mas não um grupo em relação a uma estrutura ou organização social, e sim em relação a uma interação ou uma série de interações, na qual é mantida a definição apropriada da situação (GOFFMAN, 2014, p. 118).

Nosso comportamento em engajamentos interativos, portanto, segue normas e valores socialmente compartilhados e aprendidos que acabam por determinar a alocação de gestos e falas mais ou menos dentro de um padrão estrutural. As situações sociais e os encontros que ocorrem nesses espaços podem ser percebidos como pequenos sistemas sociais.

Nessa complexa trama de atuação quase que teatral<sup>63</sup> estabelecida no mundo social, procuramos agir e falar de forma a atender as expectativas sociais

62 Nas palavras de Goffman (2015), as organizações formais são sistemas de atividades intencionalmente coordenadas e destinadas a provocar alguns objetivos explícitos e globais que, ao compartilhar os mesmos limites (um edifício ou um complexo de edifícios), podem ser referidas como estabelecimento social, instituição ou organização.

63 Goffman utilizou referências do teatro e do cinema para compreender as ações humanas durante as interações. Estudioso da vida de Goffman, Winkin (2004) considera a hipótese de que sua formação cinematográfica no *National Film Board* foi fundamental para a elaboração da perspectiva teórica *goffmaniana*, não só no que diz

envolvidas no papel representado (GOFFMAN, 2012a). A representação está intimamente ligada ao período compartilhado com outros indivíduos que se tornam observadores e sobre os quais temos alguma influência. A posição ou o lugar social, por exemplo, não se referem exclusivamente aos aspectos materiais que são exibidos, mas estão relacionados conscientemente (GOFFMAN, 2014).

As contribuições de Goffman podem colaborar sobremaneira para a compreensão dos processos avaliativos na Educação Infantil, tema explorado nessa tese. As instituições educacionais são espaços que diariamente reúnem um número expressivo de pessoas colocadas em situação de interação por longos períodos. A discussão de Goffman quanto à organização das ocasiões sociais e sobre os engajamentos e encontros de interação nos dá pistas para compreender como são construídos, formados e comunicados julgamentos acerca dos participantes dos encontros no espaço educacional cotidianamente. Há, nesse tipo de ocasião social, o que Goffman (2010, p.170) define como “possibilidade de comunicação amplamente disponível”.

Pensar em uma instituição de Educação Infantil a partir de tais conceitos lança luz sobre as interações, elemento central para abordar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Afinal, por meio de interações é que compartilhamos informações sobre nós e sobre cada um, isto é, comunicamos e somos comunicados sobre nós e os outros a todo o momento. No geral, quando pensamos nos espaços educacionais, cabe aos professores a tarefa de conduzir a natureza do encontro, definir os participantes nas interações focadas, estabelecer o tom de voz mais adequado, etc. A comunicação geralmente é estabelecida e comandada pelos professores, que ora se direcionam ao grupo, ora a pequenos grupos, ora, ainda, a indivíduos. De forma típica, as interações que ocorrem nesses espaços são de naturezas distintas, coexistindo interações do tipo focada (principal) e desfocada (paralelos).

Portanto, as instituições educacionais, mesmo aquelas destinadas às crianças pequenas, informam uma espécie de eixo geral acerca do grau de disciplina

respeito a essas metáforas, mas no uso metodológico de análises de filmes ou na forma como documentava seus dados. Na visão de Watson (2004), o recurso estilístico de Goffman, ao lançar mão de tais metáforas, possibilita iluminar elementos do cotidiano que normalmente não são percebidos.

que precisa ser seguido e pelas formas de expressão adequadas aos encontros que ocorrem nesses espaços. E, mesmo que algum grau de formalidade ou informalidade esteja presente nestes espaços, o grau atribuído à formalidade/informalidade varia de acordo com o contexto, com a região, com o tempo histórico, etc.

Nesse espaço em que se desenvolvem relações quase que diárias, além das normativas, que regem as interações no espaço, é também comunicado um código moral sobre o qual são os valores que impactam as noções de criança e de família ideal. Tais valores não estão restritos às crianças e famílias, dado que também implicam noções sobre docência e identidade profissional de professoras. Desse modo, a imagem pública projetada pelas professoras comunica acerca do *habitus*<sup>64</sup> docente, que é socialmente construído e compartilhado naquele espaço.

As creches e as pré-escolas, por serem cenários em que as interações de indivíduos ocorrem de forma prolongada, principalmente aquelas que funcionam em período integral, podem ser lidos como espaços fronteiriços, propícios para manifestações mais espontâneas, especialmente em sala, o que permite a captação do “outro eu”. Esses quadros ou *frames*<sup>65</sup> das experiências cotidianas comunicam compreensões elaboradas a respeito do mundo e sobre nós mesmos.

Creches e pré-escolas são locais propícios para a existência de encontros e situações sociais, engajamentos e interações focadas e desfocadas<sup>66</sup>, dado que, diariamente, um conjunto expressivo de pessoas entra na presença física uma das outras, compartilham espaços, experiências e, portanto, que desses encontros decorram possibilidades múltiplas de interação. Trata-se de um local no qual se

64 Winkin (2004) afirma que Bourdieu começou a usar o termo *habitus* a partir de uma tradução que realizou de um livro de Panofsky em 1967. Panofsky, por sua vez, adotou o conceito com base na obra de São Tomás de Aquino que o usava para definir virtudes. *Habitus* deriva de *habere* que pode ser compreendido com ser e ter. Na acepção de Bourdieu, *habitus* vincula-se à propensão de se realizar algo, trata-se do “princípio solidamente instalado de improvisações reguladas” (BOURDIEU, 1992).

65 No prefácio do livro “Quadros da experiência social: uma perspectiva de análise”, Bennet M. Berger (2012b, p. 15) trata dos “quadros” (*frames*), como um conceito primordial no conjunto teórico de Goffman enquanto “uma dimensão inevitavelmente relacional do significado”. Em outras palavras, trata-se de um elemento que procura traduzir, de forma mais tangível, ideias como a de contexto, cenário ou pano de fundo, por exemplo.

66 Por interação desfocada, entende-se o gerenciamento menos complexo da interação em copresença. Não envolve uma interação direta, na qual as pessoas cooperam para estabelecer um único foco de atenção que, de forma típica, há revezamento nos turnos de fala.

revezam situações multifocadas, em que a comunicação se direciona a grandes grupos para situações de engajamento em pequenos grupos. Nesse contexto, as instituições educacionais compartilham normas de conduta, que são direcionadas aos diferentes atores que frequentam esses espaços:

Assim, quando uma professora na escola é profundamente simpática aos seus pupilos, ou participa de seus brinquedos durante o recreio, ou gosta de entrar em contato íntimo com os alunos de condição social inferior, as outras professoras acharão que está ameaçada a impressão que estão procurando manter ao que constitui seu trabalho correto (GOFFMAN, 2010, p. 218).

Nesse contexto, além das formas típicas de interação, abre-se um espaço para que ocorram ataques e transgressões aos territórios dos outros, principalmente por se configurar um tipo de situação em que os papéis sociais desempenhados são potencialmente assimétricos. As regras de conduta e de envolvimento que regem a interação de professoras e crianças abrem espaço de permissão aos docentes de fazerem suposições e verbalizar aspectos relativos à vida íntima das crianças/alunos, incluindo uma amplitude maior de permissões no campo do espaço pessoal, o que envolve acesso irrestrito aos pertences pessoais, às produções escolares ou mesmo ao próprio corpo da criança, o que não é recíproco. Esse parece ser o *ethos* principal que conduz a relação entre professoras e crianças no contexto educacional.

As informações que as professoras acumulam a respeito de crianças e suas famílias têm relação com experiências anteriores que fortalecem estereótipos não necessariamente comprovados. Para Goffman (2014), ao agirmos diante dos outros atuamos para transmitir uma dada impressão de forma consciente ou não. Além do trabalho de Goffman a respeito da produção e perpetuação dos estigmas, interessam-nos suas reflexões acerca das instituições totais. Em “Manicômios, prisões e conventos”, o autor explicita, logo na introdução do trabalho, sua definição de instituição total:

local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2015, p 11).

O autor prossegue na definição:

Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em segundo lugar cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazerem as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários [...] (Ibid. p. 17-18).

Ainda que a instituição pesquisada não possa ser enquadrada na definição de instituição total adotada pelo autor e que, para ela, talvez caiba melhor a definição de organização social de grande escala, algumas das considerações que Goffman elaborou acerca das instituições totais nos parecem úteis nas análises que empreendemos sobre os dados produzidos na pesquisa.

Considerando as características das instituições educacionais e mais especificamente daquelas com funcionamento de período integral, tal qual a instituição investigada neste trabalho, é pertinente lançar luz sobre algumas reflexões que Goffman aborda a respeito da vida cotidiana nesses espaços. Uma das consequências refere-se à divisão nas instituições totais entre a equipe dirigente x internato. Em paralelo, podemos pensar a escola como uma instituição na qual também há uma clara divisão por equipes, em que se destaca a relação entre professores e alunos (neste caso, crianças). Para o autor,

Quando estudarmos instituições sociais concretas, vamos ver, com frequência, que todos os outros participantes, nas suas diversas representações em resposta ao espetáculo da equipe efetuado diante deles, vão se constituir, eles próprios, num sentido significativo numa equipe. Desde que cada equipe representará sua prática para outra, podemos falar em interação dramática, e não em ação dramática, e considerar essa interação não como uma mistura de tantas vozes quantos sejam os participantes, mas antes, com uma espécie de diálogo e inter-representação de duas equipes (GOFFMAN, 2014, p. 104).

Outra reflexão apresentada por Goffman (2015) é a respeito das instituições totais entendidas como “híbridos sociais”, isto é, em que se encontram parcialmente elementos que são associados às organizações residenciais e outros relativos às instituições formais. Para o autor, nesses espaços, dificilmente é possível estabelecer uma existência doméstica significativa, o que fortalece o poder das instituições.

Embora Goffman (2015) estabeleça uma diferença entre as instituições totais (que isolam os internos do mundo exterior) e outras instituições, seria possível encontrar paralelos entre as instituições educacionais que funcionam em período integral, como é o caso da instituição pesquisada, em que as crianças ingressam às sete horas da manhã e permanecem durante todo o dia por cerca de 10 horas, e as instituições totais. Um dos caracterizadores das instituições totais é a violação da “reserva de informação quanto ao eu” ou a experiência do “processo de mortificação” (Goffman, 2015, p. 31).

Em algumas situações, a impressão que os indivíduos procuram passar aos outros é definida pelo papel social que desempenhamos ou pela tradição do um grupo que representamos. No caso das professoras, a forma de agir e de se comunicar envolve as expectativas que nossa sociedade constrói ao redor da docência e, de alguma maneira, a relação estabelecida pelos professores com outros atores que frequentam os espaços escolares é fundamentalmente assimétrica. Embora a natureza da relação entre professoras e crianças ou adultos e crianças seja assimétrica por natureza, a assimetria não justifica por si condutas que desprezem a autonomia ou que desrespeitem a individualidade daqueles que se encontrem em situação mais vulnerável.

Ao explorar as expectativas sociais em torno das interações que ocorrem em espaços educacionais, Goffman (2014) faz referência a um estudo de Becker (1953), que indica haver uma expectativa de que a autoridade institucional e competência profissional dos professores sejam referendadas pela equipe gestora, quando, por exemplo, ocorrem queixas e reclamações dos pais. Para Becker, ainda que gestores e professores discordem sobre algum ponto, as divergências devem ser tratadas internamente e longe da presença de agentes externos. Da mesma forma, não é esperado que um estudante presencie um professor discordando de outro. Esses aspectos envolvem, portanto, a conduta moral que regula as relações nos espaços educativos.

A própria classificação das crianças em termos de aprendizagem – as que aprendem e as que não aprendem – e as justificativas elaboradas em torno desses perfis, parecem dialogar com a ideia *goffmaniana* de que ao diretor de um cenário interativo, tarefa atribuída nesse contexto ao professor, cabe a distribuição de papéis

e a fachada que compete a cada um. Em outros termos, essa ideia se relaciona ao reconhecimento da existência de normas de interação na relação professor-crianças. Ao professor é permitido, por exemplo, tecer comentários públicos sobre as crianças, comentários esses que expressam representações e que podem ser entendidos como parte do processo de avaliação, especialmente informal. Essas observações indicam que a ordem de interação nas instituições educacionais é construída dentro da própria interação.

Embora as crianças pequenas em algumas ocasiões sociais possam ser consideradas “não pessoas” e, portanto, serem excluídas ou ignoradas da participação da cena como atores ou plateia. Goffman (2010; 2014) define como “não pessoa” um tipo de papel divergente, isto é, aqueles indivíduos que, embora estejam presentes durante a interação, não assumem o papel nem de atores nem de plateia. Para o autor, considerar uma categoria social enquanto “não pessoa”, implica agir como se não estivessem presentes ou, ainda, autoriza-nos a ter certas liberdades relacionadas ao espaço pessoal, que não afeta outras categorias sociais. Para o autor, esse é o lugar que, às vezes, destinamos para “crianças, criados, negros e pacientes psiquiátricos” (GOFFMAN, 2010, p. 96).

Para o autor, mesmo um colega de trabalho pode ser incluindo nessa categoria, como estratégia que nos permite maior relaxamento e aumento do foco de concentração situada, abrindo a possibilidade, por exemplo, de que falemos sozinhos, sem a necessidade de darmos alguma explicação. Igualmente, provocações a pacientes psiquiátricos para que dialoguem ou façam algo que depois pode ser usado como elemento de diversão para um grupo também é recorrente nas interações entre adultos e crianças,

a criança é provocada ou incitada a responder uma pergunta, e então abandonada pelo questionador que pode se voltar a adultos ao redor e para um engajamento com eles, sendo o engajamento que focava nas crianças apenas uma fonte involuntária de diversão ou orgulho para os adultos (GOFFMAN, 2010, p. 200-201).

O esforço realizado para que as crianças adquiram autocontrole e outras regras que regulam o envolvimento são uma parte importante daquilo que os pais precisam ensinar aos filhos (GOFFMAN, 2010). Para Goffman, as crianças, assim como os pacientes psiquiátricos, pertencem a categorias normalmente forçadas a

aceitar regras do envolvimento ditadas pelos que estão no controle. Isso não quer dizer que haja desarmonia nesse tipo de encontro, dado que existe uma previsão de que professoras e adultos tenham mais liberdade ao comunicar-se com crianças e alunos. Igualmente, todo e qualquer processo interativo, independente do contexto, está imbuído de um caráter moral que se relaciona às projeções e expectativas que permeiam a ideia em torno da posição social ocupada pelos participantes em um determinado encontro (GOFFMAN, 2014).

As organizações sociais formais não influenciam os indivíduos apenas nas atividades circunscritas à própria instituição, mas delineia os padrões de bem-estar, valores, incentivos e sanções. Ainda, indicam implicitamente aos participantes pistas acerca da natureza e do ser social incluindo a concepção completa do participante enquanto ser humano, e informam ao participante “tudo o que ele pode ser”, influenciando na elaboração da identidade e da autodefinição (GOFFMAN, 2015, p. 153). Em outras palavras, o eu refere-se a uma construção colaborativa construída num tablado que se estabelece nas organizações sociais e cujo cenário somado às equipes e plateias, forja a constituição do eu (GOFFMAN, 2014).

Não é apenas a ideologia explícita e verbal da organização sobre a natureza humana que influi nesse processo, mas a própria ação da instituição revela elementos sobre a concepção das pessoas sobre a qual atua. Goffman (2015, p.158) afirma que “a atividade esperada na organização pode ser vista como um local para criar suposições a respeito da identidade” e, nesse aspecto, as regras de conduta são laços que ligam atores e receptores em interação. Em outras palavras, tais normativas podem afetar os indivíduos em dois sentidos,

diretamente, como obrigações, estabelecendo como ele é moralmente coagido a se conduzir; indiretamente como expectativas, estabelecendo como os outros são moralmente forçados a agir em relação a ele [...] a obrigação de um homem muitas vezes será a expectativa do outro (GOFFMAN, 2010, p. 53).

Ao agirmos de forma contrária ao que é prescrito ou esperado o contexto de uma instituição nos afastamos do “eu oficial”, surgindo a possibilidade de que conflitos, reclamações ou punições aconteçam. Assim, embora as prescrições

existam, há espaço para subterfúgios e fugas das regras impostas pela instituição. É o que Goffman (2015, p. 158)<sup>67</sup> sugere ao afirmar que,

se em qualquer estabelecimento social pode ser considerado como um lugar onde sistematicamente surgem suposições a respeito do eu, podemos ir adiante e considerar que é um local onde tais suposições são sistematicamente enfrentadas pelo participante.

Nas instituições educativas, também são criadas expectativas a respeito dos papéis desempenhados pelos indivíduos que frequentam esses espaços. Há um comportamento esperado sobre a construção social realizada em relação aos papéis de professor, gestor, aluno, bem como a respeito dos demais papéis e expectativas que envolvem outras pessoas que se relacionam nesses espaços. Dessa forma, é esperado que um professor não falte ao trabalho ou se preocupe com os alunos de forma que saiba se estão ou não aprendendo os conteúdos escolares, por exemplo. Ou, ainda, que um aluno (ou no caso deste estudo, uma criança), assuma uma postura de deferência em relação ao professor.

Embora haja previamente um roteiro que enquadra certos comportamentos em determinadas ocasiões sociais, é preciso ressaltar que tal roteiro não é inequívoco. Os encontros são regulados pela negociação entre os atores, o que envolve as estratégias, dissimulações e manobras que utilizamos em benefício próprio. Essa ideia se sustenta nos repetidos padrões adotados que buscam anular as identidades pessoais, o que nas instituições totais envolvem a supressão dos bens pessoais; descaracterização pessoal pela substituição de roupas por uniformes e cortes de cabelo; a impossibilidade do internado executar ações triviais sem que se peça permissão, como por exemplo, ir ao banheiro ou se alimentar.

Além disso, o não atendimento às suas demandas, seja por sofrer caçoadas, receber negativas ou ser longamente interrogado, bem como, ignorado ou esquecido “colocam o indivíduo em um papel submisso e não-natural. Outros elementos que indicam isso é a renúncia às próprias vontades ou da autonomia. Goffman (2015, p. 44) sugere que

<sup>67</sup> Os escapes dos indivíduos às prescrições institucionais que o isolam do papel do eu previstos para ele, Goffman (2015, p. 160) define como “ajustamentos secundários”.

a autoridade nas instituições totais se dirige para um grande número de itens de conduta – roupas, comportamento, maneiras – que ocorre constantemente e que constantemente devem ser julgados. O internado não pode fugir facilmente da pressão de julgamentos oficiais e da rede de coerção.

Ainda que estas características não sejam observadas na instituição pesquisada em sua totalidade, é possível perceber algumas nuances, especialmente pelo não atendimento às demandas das crianças. Durante a pesquisa, observei que, por vezes, as demandas das crianças eram negadas, ignoradas ou esquecidas com certa frequência, o que me remeteu à não escuta e até mesmo à perda de sensibilidade quando se pensa nas necessidades da criança. Em um determinado dia, Dora, que ainda usava fraldas, fez pedidos sistemáticos para que alguém a trocasse.

A professora Isis estava conduzindo uma atividade individual de pintura com as crianças no solário, enquanto a turma brincava no parque de areia. Ela já havia sugerido à monitora Vanessa que a troca era necessária e esta disse que a faria, mas que naquele momento estava ocupada. Após um terceiro pedido, e a observação que Dora estava incomodada, a professora Isis comentou olhando meio de lado para mim: “a Vanessa não trocou” (Notas de campo, 19/04/2017).

Diante disso, ela me pediu que eu chamasse Vanessa na sala e foi o que fiz. Contudo, ela estava lanchando e tive a impressão que ela não gostou de ser interrompida. Foi então que ela me disse que terminaria o lanche primeiro. Acontece que as fezes vazaram. Diante disso, Dora, que estava brincando no parque, entrou pela sala correndo e chorando, e foi levada ao banheiro para tomar banho.

Situação similar aconteceu com Alex, que mesmo sem ainda falar, mostrou por várias vezes seu incomodo com a fralda. Eu mesma senti-me incomodada tendo, talvez inadequadamente, informado à professora que ele estava demonstrando desconforto. Passou-se muito tempo até que a professora Daiane, que neste dia estava sem monitoras a auxiliando, decidiu levá-lo ao banheiro para trocá-lo. Outros paralelos entre a leitura de Goffman a respeito das instituições totais e os dados gerados no contexto da instituição pesquisada foram encontrados. Por exemplo,

Os padrões formais e informais de comunicação entre pessoas da equipe dirigente tende a ampliar a função reveladora dos registros de caso. Um ato censurável que um paciente apresenta, durante uma parte da rotina diária, numa parte da comunidade hospitalar, tende a ser descrita aos que supervisionam outras áreas de sua vida, onde implicitamente assume a posição de alguém que não é do tipo de pessoas capaz de agir dessa forma. Aqui, como em outros estabelecimentos sociais, é significativa a prática cada vez mais comum de conferências da equipe de todos os níveis, onde os diretores apresentam suas opiniões sobre os pacientes (Ibid., p. 136).

Goffman (op. cit.) afirma que, nos contextos das instituições totais, e em particular nos hospitais para doentes mentais, as descrições informais sobre os pacientes eram comuns. Tais relatos informais podem ser feitos para comunicar algo a outro profissional a respeito do paciente ou, ainda, como elemento de conversa nos cafés e horários de intervalo, como se tudo que se refira aos pacientes fosse, de alguma forma, assunto adequado aos funcionários. Para Goffman, tais relatos geralmente adquirem um tom de crítica e não de elogio. As informações sobre os pacientes circulam e assumem a função de desautorizar os pacientes e suas reclamações.

Outros conceitos importantes de Goffman (2012a), no que se refere aos rituais interativos, tratam das relações de evitação, que se referem às tentativas de se ignorar certos eventos que possam comprometer a fachada; processo corretivo, quando se assume um incidente que compromete a fachada e que não pode ser ignorado em um processo de evitação.

O intercâmbio também é um conceito importante ao que Goffman define como a unidade concreta básica da atividade social ou, ainda, uma sequência de atos que visam reestabelecer o equilíbrio ritual frente a uma ameaça da fachada. Em um intercâmbio, define-se a mensagem ou jogada dos atores durante os turnos. Um intercâmbio, portanto, envolve duas ou mais jogadas e dois ou mais participantes.

Goffman estabelece, ainda, que em um intercâmbio são previstas quatro fases do processo corretivo no caso de ameaças à fachada, desafio, oferta, aceitação e agradecimento. No caso da primeira, os participantes assumem a responsabilidade de chamar a atenção ao erro de conduta e, portanto, o evento ameaçador carece de resolução; Na segunda, o ofensor recebe uma chance de se corrigir e reestabelecer a ordem seja ao dizer que determinada fala era brincadeira, ou a possibilitar um tipo

de compensação em que se oferece punição a si mesmo. A 3ª jogada está vinculada à aceitação da oferta e à jogada final; refere-se ao momento em que a pessoa perdoada agradece ao perdão. Tais jogadas revelam aos participantes que a confiança no código ritual pode ser reestabelecida<sup>68</sup>.

Assim, elas oferecem pistas capazes de regular as ações dos indivíduos de forma que seja possível agir de acordo com os diferentes papéis sociais atribuídos. As equipes referem-se a um tipo de cooperação estabelecida entre os membros que se ajustam e aparecem enquanto outro nível de análise. As equipes podem ser representadas por um só membro, que carrega o código de conduta de uma determinada categoria, o que no caso de uma instituição de Educação Infantil, poderia ser representada por professores e crianças, por exemplo. Em outros termos, uma equipe pode ser definida como indivíduos que “cooperam para manter uma dada impressão como meio para atingir seus objetivos” (GOFFMAN, 2014, p. 98).

Ao observar a constituição de equipes nos diferentes contextos sociais, geralmente uma delas possui mais prestígio do que a outra. A equipe que está em desvantagem procura direcionar as ações de forma a diminuir as distâncias e formalidades com relação a outra equipe. Igualmente, em algumas situações as equipes de maior prestígio buscam utilizar jargões ou outras atitudes que as aproximam da outra equipe quando julgam necessário. Para Goffman (2014, p. 217),

quando estudamos a interação de duas equipes em situações cotidianas, verificamos que muitas vezes se espera que a equipe superior perca um pouco a serenidade. Esse descontraimento da fachada fornece uma base para barganhas; os superiores recebem um serviço ou alguma espécie de vantagem, enquanto que o subordinado recebe uma indulgente concessão de intimidade.

A vertente da sociologia que tem se ocupado da infância já demonstrou que as crianças são seres ativos em seu processo de aprendizagem. Desde muito cedo, crianças são capazes de perceber o outro e o contexto social e cultural do qual elas participam, além de contribuírem para a produção de sentidos e significados culturais de suas comunidades. Ainda que reconheçamos esses fatos, também é notório que as crianças compõem uma categoria social minoritária e, portanto, suscetíveis a estabelecer relações assimétricas, na qual estão frequentemente em desvantagem

68 Não vale para o caso de intercâmbios agressivos.

como bem indicaram autores dedicados a desenvolver uma sociologia da infância (CORSARO, 2011; DELGADO; MÜLLER, 2005; MAYALL 2013; MONTANDON, 2001; MÜLLER, 2006; SIROTA, 2001; PROUT, 2010; PROUT; JAMES, 1997).

### 3.3.1 Descrição dos procedimentos de análise: os *frames*

Orientada por tais discussões, organizei os dados a partir de *frames* (Goffman, 2010; 2012a), extraídos de encontros sociais<sup>69</sup>, identificadas nos registros em áudio ou vídeo feitos durante a pesquisa de campo que, posteriormente, foram triangulados com dados oriundos das entrevistas, das conversas informais, e das notas de campo. Os *frames* originados dos encontros sociais analisados neste trabalho derivam de “interações em larga escala”, em que há segregação de papéis de envolvimento (professora-crianças).

Para além do processo de dar visibilidade a um aspecto pontual da prática pedagógica cotidiana de um contexto particular, busquei, na realização da pesquisa, identificar e mapear as descrições e análises empreendidas sobre a avaliação no contexto da Educação Infantil. Tento traçar paralelos e diálogos entre os registros e as narrativas acerca das crianças pela triangulação de dados gerados a partir de múltiplas fontes.

Optei, assim, pela apresentação dos dados de forma contínua, divididas em seções que, por sua vez, foram definidas por categoria de análise, que à espécie de um mosaico, oferecem uma ideia mais clara sobre o fenômeno pesquisado. Partindo dessas considerações, procurei, nas análises, captar elementos que informassem sobre os processos de avaliação presentes nas práticas pedagógicas cotidianas, examinando *frames* extraídos de diferentes “encontros sociais”, conforme concebido por Goffman (2012a, p. 91) como uma ocasião de interação face a face, começando quando os indivíduos reconhecem que se moveram para a

69 Goffman (2012a) define as situações sociais enquanto qualquer ambiente que possibilite o monitoramento mútuo, que se dá em função da copresença de pessoas e se estende por todo território em que o monitoramento mútuo se faz possível. A situação social também é definida por Goffman (Ibid.) como “ambiente espacial completo que transforma uma pessoa que nele penetre em um membro do ajuntamento que está (ou então que se torna) presente” (p. 138).

presença imediata uns dos outros e terminando com uma retirada aceitável da participação mútua.

Os *frames* analisados neste trabalho derivam do que Goffman (2012a) define como “interações em larga escala”. Nestas, há segregação de papéis de envolvimento, o que, nesse caso é notadamente marcada pelos papéis desempenhados pelas professoras e pelas crianças. Portanto, na perspectiva de Goffman, tais encontros variam substancialmente em seus objetivos, tipo e número de participantes, características do ambiente, etc. e, apesar de serem abordados apenas encontros conversacionais, obviamente existem aqueles em que embora nenhuma palavra seja trocada, inúmeros elementos materiais comportamentais são compartilhados pelos indivíduos.

Extraí quadros de episódios de interação<sup>70</sup> (*frames*), que podem sugerir elementos circunscritos nas experiências cotidianas e que, desta maneira, possam trazer elementos que colaboram para a compreensão dos processos da avaliação das crianças que ocorrem no cotidiano de uma instituição. Nesse aspecto, selecionei *frames* que podem indicar momentos de avaliação, isto é, comentários, análises, julgamentos sobre as crianças. As situações sociais funcionam como eixo principal, ao que os elementos derivados das demais fontes dialogam, complementam e contrastam. Sendo assim, foram compilados dados de diferentes naturezas, o que não significa que a análise de cada *frame* selecionado tenha sido composta por dados de todas as fontes trabalhadas na pesquisa.

Em algumas situações, há uma integração maior de dados distintos, em outras, apenas de alguns. Aos excertos de vídeo ou áudio selecionados foram agregados para análise trechos das entrevistas, relatos registrados em áudio, passagens de notas de campo, visando compor as evidências relativas ao fenômeno pesquisado.

70 Goffman (2012a) trata de “episódios de interação” (p. 41) como unidades naturalmente limitadas que consistem da atividade total que ocorre durante o tempo em que um dado conjunto de participantes ratificou para conversar, mantendo um único foco de atenção em movimento. Em nota de rodapé, o autor declara sua pretensão de incluir as conversas formais como elemento de pesquisa onde as regras de procedimento são oficialmente explicitadas e nas quais apenas alguns participantes podem ter permissão de fala.

Após assistir aos vídeos e escutar as gravações dos relatos, passei a sistematizar os dados das situações que foram descritas e analisadas. Para a organização das situações, optei por seguir uma análise interpretativa, identificando unidades temáticas (BARDIN, 1999). Optei, assim, por uma apresentação contínua, dividida em unidades temáticas de análise que foram definidas a partir da empiria, isto é, não se tratam de definições *a priori*.

As gravações em vídeo e áudio e as entrevistas estimularam um estudo pormenorizado de práticas de avaliação espontâneas e informais observadas no cotidiano e apreendidas por meio das narrativas e interações comunicativas de professoras e crianças. Cabe sublinhar que o estudo do cotidiano pressupõe um olhar às questões microestruturais, compreensivos e fenomenológicos que se originam nas relações sociais. Em Goffman (2014), o cotidiano é definido enquanto palco onde se estabelecem as interações e que possibilitam a representação dos diferentes papéis sociais.

A seguir, apresentarei a discussão e análise do *corpus*.

#### 4. Interpretação dos dados: resultados e discussão

Embora a multiplicidade de fontes de dados tenham exigido tratamentos e esforços distintos de análise, percebi que não haveria sentido em apresentar as análises apartadas. Ao longo do processo de análise, as questões que emergiram estavam tão imbricadas que só fariam sentido no todo. Optei, assim, pela apresentação dos dados de forma contínua, decidindo por uma divisão de seção por categoria de análise.

O conjunto de dados apresentados deriva essencialmente das narrativas que foram registradas em notas de campo, por situações interativas registradas em notas de campo, áudio e vídeo. A narrativa pode ser entendida como uma versão de uma experiência passada que dramatizamos e reproduzimos. Goffman (2012b, p. 610) assim a define: “em seu sentido mais pleno, é um relato expresso a partir da perspectiva pessoal de um participante real ou potencial, situado de tal forma que desse ponto de partida procede um certo desenvolvimento temporal e dramático do acontecimento relatado”.

Usada como elemento balizador, a perspectiva da microsociologia de Goffman para analisar diferentes situações de interação, os dados produzidos nesta pesquisa nos instigam a pensar em encontros estabelecidos no contexto pedagógico da Educação Infantil e que estão marcados pela assimetria de papéis intrínseca à relação “professoras x crianças”, associada à observação de que as crianças são provenientes de uma classe social menos privilegiada.

Em outras palavras, ao deslocar o foco de análise para as relações que são estabelecidas em espaços dedicados ao ensino e aprendizagem formais, entendo que a avaliação parece sustentar-se não apenas na distância entre os papéis representados nesse espaço, tais quais o de professoras e o de criança, mas, sobretudo, nas diferenças sociais observadas pelo grupo de professoras em relação às crianças e suas famílias.

As situações ora analisadas indicam um cenário em que uma das equipes frequentemente tem menos prestígio do que outra. No caso das crianças que estão em pleno processo de constituição da autoimagem, há uma tensão para a manutenção da fachada em relação à visão que os adultos e, nesse caso, as professoras, têm a respeito delas. Lembremos que a impressão criada e as

características que nos são imputadas adquirem importância no juízo que fazemos de nós mesmos e do juízo que fazem de nós. Especialmente para crianças pequenas o juízo que é feito delas tem um grande impacto na percepção de si.

Partindo de alguns dos conceitos elaborados por Goffman (1980; 2010; 2012a; 2012b; 2014; 2015), debrucei-me sobre os dados gerados neste trabalho, como meio de definir os matizes interpretativos que nortearam a seleção das três unidades temáticas de análise, quais sejam: avaliação na Educação Infantil e gênese do estigma<sup>71</sup> do fracasso escolar; estigma de cortesia<sup>72</sup>: avaliação das famílias e avaliação das crianças; e dimensão moral da avaliação.

Goffman (2010, p. 18) se interessa por um tipo específico de ordem social, “aquele que governa como uma pessoa lida com si mesma em com os outros durante (e por causa de) sua presença física imediata entre eles; estará envolvida durante o que se chama de interação face a face ou imediata”. Partindo das considerações discorridas, procurei captar elementos que informassem sobre os processos de avaliação imbuídos nas práticas pedagógicas cotidianas examinando frames extraídos de diferentes “encontros sociais” concebidos por Goffman (2012a, p. 91) como,

uma ocasião de interação face a face, começando quando os indivíduos reconhecem que se moveram para a presença imediata uns dos outros e terminando com uma retirada aceitável da participação mútua. Os encontros variam consideravelmente em seus propósitos, função autor define enquanto social, tipo e número de participantes ambiente, etc. e, apesar de aqui tratarmos apenas de encontros conversacionais obviamente existem aqueles em que nenhuma palavra é pronunciada.

71 Goffman (1980) mostra que o termo estigma originalmente tratava das marcas corporais intencionalmente provocadas como meio de identificação dos desvalidos e marginalizados na sociedade grega. Posteriormente, outros sentidos foram sendo atribuídos ao termo, como os sinais corporais que evidenciavam o divino na tradição Cristã, bem como os sinais corporais indicativos de distúrbios físicos. Para Goffman (Ibid.), a partir da década de 60 do século XX, e apesar de o termo ainda ser amplamente aplicado no sentido original, seu significado passou a ser vinculado mais à “uma situação de desgraça” do que os aspectos corporais normalmente atribuídos a ele. Atualmente pode-se afirmar que, ao tratarmos de estigma, estamos nos referimos mais aos atributos e categorias socialmente estabelecidos para distinguir as pessoas de maior ou menor prestígio.

72 O termo estigma por cortesia é utilizado por Goffman (1980) para referir-se à condição em que não apenas a pessoa estigmatizada é socialmente afetada, mas seus familiares também o são pelo vínculo que possuem com o estigmatizado.

Nas interações faladas, fazemos uso de um complexo sistema de práticas e regras socialmente compartilhadas. Tais noções assumem a função de organizar as mensagens trocadas. Por meio desses sistemas a que Goffman (2012a) denomina como normas de conduta, sabemos quando é possível ou permitido iniciar um turno de fala ou com quem e, ainda, quais são os assuntos permitidos ou mais indicados àquela interação. Além disso, neste processo são ratificadas as pessoas que têm direito à fala, ao que Goffman (2012a) define por “estado de fala”.

Igualmente, os contatos diretos entre os indivíduos abrem a possibilidade de que avaliações mútuas sejam comunicadas por uma miríade de formas, ao que Goffman (2012a, p. 9) denomina “materiais comportamentais”, que surgem quando há um ajuntamento social, isto é, quando as pessoas estão na presença imediata do outro. Assim, não só a linguagem verbal torna-se fonte de informação, mas, igualmente, olhares, a entonação de voz, os gestos, a postura corporal, etc., podem nos informar elementos de apreço, reconhecimento ou rejeição, por exemplo, agregando elementos para a construção de nossa autoimagem e nos informando sobre como o outro nos vê.

Comentei no capítulo introdutório que os relatórios de avaliação, considerados documento oficial sobre a criança no espaço pedagógico da Educação Infantil no contexto pesquisado, não foram considerados na presente discussão. A inserção em campo e o acompanhamento dos processos pedagógicos diários mostraram que os processos de avaliação informal passaram a ocupar um lugar central e de maior relevância no ambiente pedagógico, mais do que os próprios relatórios.

Essa dimensão da avaliação está presente no cotidiano e, sobretudo, nas relações e interações cotidianas. Para Villas Boas (1993), a avaliação informal é a avaliação que ocorre nas situações espontâneas, sem o paio de instrumentos prévios para a produção de dados e relaciona-se às expectativas de aprendizagem do professor em relação às crianças. Para Fernandes (2013) a avaliação informal, realizada no dia a dia das instituições é, muitas vezes, insatisfatória devido à visão muito parcial da realidade que produz, decorrente das expectativas e concepções de quem avalia.

A avaliação informal já foi tratada por diversos pesquisadores (BERTAGNA, 2003; FERNANDES, 2013; FREITAS, 1995; 2003; 2005; GODOI, 2006; PERRENOUD, 1999; 2000; ALVES, 2006; VILLAS BOAS, 1993), que destacam comentários e atitudes dos professores como capazes de influenciar as possibilidades relativas ao sucesso ou ao fracasso escolar (PATTO, 2000, MATTOS, 2005; TACCA, 2000). Essa dimensão da avaliação tende a se estabelecer como mediadora da relação de professores e alunos (ou crianças) no espaço educacional, ainda que tais comentários e atitudes não sejam percebidos pelos docentes como procedimentos avaliativos (ALVES, 2006). Para além dos aspectos que são notadamente verbalizados, outros elementos também colaboram para o estabelecimento dos procedimentos de avaliação e são comunicados de forma não verbal por meio de gestos, entonações de voz, expressões faciais, etc.

Os indivíduos são ensinados a ser receptivos e a nutrir sentimentos pelo eu e pelo eu expresso pela fachada. Somos um constructo que aprende as regras morais que regulam as interações e são apreendidos a partir dos encontros sociais. Durante nossos processos interativos, comunicamos e somos comunicados a respeito de nossa imagem e sobre a imagem do outro.

Durante a interação, o individuo normalmente recebe, dos outros e de eventos impessoais na situação, uma imagem e avaliação de si que é, pelo menos temporariamente, aceitável para ele (GOFFMAN, 2012a, p. 115).

As formas mais comuns de responsabilização desconsideram elementos culturais, sociais e os limites impostos pelas próprias práticas pedagógicas. Mas podemos falar de fracasso escolar, imputando à Educação Infantil uma lógica intrínseca às outras etapas educacionais, em especial ao Ensino Fundamental? Nessa pesquisa, as evidências que corroboram essa unidade de análise foram observadas, em sua maioria, na pré-escola. Isso se justifica pela maior pressão sofrida pela pré-escola em relação aos conteúdos formais de ensino ou a uma ideia comumente associada à pré-escola que, muitas vezes, é entendida enquanto espaço de preparação para o Ensino Fundamental.

A lógica da aprendizagem se faz presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil, especialmente na pré-escola, quando as demandas de “preparação” para a alfabetização aparecem e este contexto, em que as atividades de

alfabetização ainda são esparsas e não sistematizadas, tornam-se terrenos para a emergência de percepções desse tipo. A ideia da Educação Infantil enquanto etapa preparatória para o Ensino Fundamental, embora não seja nova, como indicam estudos sobre as concepções de Educação Infantil adotadas no Brasil ao longo do século XX (CAMPOS, et al 2010; MONTENEGRO, 2005; PINAZZA; SANTOS, 2016), com as novas pressões observadas nos últimos anos, a ideia da pré-escola concebida quase como classe de alfabetização parece tomar novo fôlego.

Um indicativo dessa retomada é o levantamento feito em 125 municípios brasileiros sobre as práticas de avaliação na Educação Infantil, que constatou que 25% dos municípios afirmam realizar avaliações com as crianças egressas da Educação Infantil sobre conteúdos de português e matemática (RIBEIRO, 2018). Esse movimento, que parece agregar um caráter preparatório e focado em conteúdos, não é exclusividade do Brasil.

Adiante que os dados sugerem que, na instituição pesquisada, especialmente na pré-escola, são feitas certas exigências e atividades, por exemplo, relacionadas à alfabetização, ainda que a não haja um trabalho pedagógico sistemático de alfabetização. Outro elemento marcante nos dados é uma interpretação sobre motivos que levam as crianças a enfrentarem dificuldades de aprendizagem. Tais motivos giram em torno de representações elaboradas sobre características das crianças ou de suas famílias, as quais enfatizam as carências e privações de diversas ordens. Essas explicações acabam por esvaziar a competência pedagógica que diz respeito às ações das próprias professoras. Essas representações perpetuam, de certa maneira, estigmas que se referem às condições sociais e familiares das crianças.

Os julgamentos feitos por professores sobre as crianças ou sobre as famílias e as expectativas de aprendizagem têm sido explorados na literatura acadêmica (BARDELLI, 1986; BARDELLI; MALUF, 1984; GAMA, 1991; GAMA; JESUS; 1994; MATTOS, 2005; PATTO, 2000, TACCA, 2000), inclusive relacionando esses julgamentos a uma categoria de avaliação informal (BERTAGNA, 2003; FREITAS, 2003; GODOI, 2006; PATTO, 2000; PERRENOUD, 1999; 2000; ALVES; 2006; VILLAS BOAS, 1993). Contudo, o foco dessas pesquisas tem sido o Ensino Fundamental. Difícil encontrar trabalhos sobre a avaliação informal com foco na

Educação Infantil, sugerindo o ineditismo desse trabalho e a necessidade de que estudos enfrentem essa faceta da avaliação. Se é verdade que há poucos trabalhos discutindo a avaliação na Educação Infantil a discussão sobre seus aspectos informais parece ainda mais acentuada.

Godoi (2006) sugere que a avaliação do tipo informal pode ser ainda mais cruel já que as expectativas e os rótulos construídos em torno das crianças acabam por interferir nas relações que se estabelecem na situação pedagógica, influenciando processos de ensino-aprendizagem. Para além dos aspectos que são notadamente verbalizados, outros elementos também colaboram para os procedimentos de avaliação e são comunicados de forma não verbal por meio de gestos, entonações de voz, expressões faciais, etc.

Diante das considerações de Erving Goffman acerca das interações sociais e o reconhecimento que a avaliação ocorre cotidianamente e se expressa de diferentes formas, reunimos algumas situações sociais, em que acredito ser possível perceber como o fenômeno da avaliação, mais especificamente, a informal, ocorre e como eles se relacionam às representações das professoras sobre idealizações de criança, infância, família, educação, etc.

Para os procedimentos de análise, primeiro fiz um mergulho nos dados, o que implicou a realização da leitura e releitura das transcrições de entrevistas, das notas de campo e dos episódios gravados em vídeos. A partir das leituras e releituras cuidadosas, foram estabelecidas as categorias de análise, que foram eleitas utilizando o critério de recorrência dos temas nos dados analisados (BARDIN, 1999).

Os dados analisados, portanto, decorrem das representações que podem ser inferidas a partir dos registros escritos, narrados e observados ao longo da pesquisa. Nesse processo, procurei traçar o que esses dados são capazes de revelar a respeito dos processos avaliativos sobre as crianças que acontecem no cotidiano e que permeiam as diversas relações.

Selecionei *frames* extraídos de diferentes “situações sociais”, conforme organizado na tabela 9. Os frames descrevem situações de interação didaticamente separadas em turnos. Antes de descrever a situação em si, elaborei uma descrição do cenário de interação, dos participantes e do tempo de duração do *frame*. As falas

dos participantes foram transcritas literalmente e estão sinalizadas em itálico e entre colchetes, para facilitar a compreensão do leitor. Outras situações, que não foram selecionadas das gravações em vídeo, mas de relatos de áudio ou das notas de campos, estão transcritas de forma simples. Na análise, a discussão catalisada pelos *frames* é cotejada com dados provenientes das entrevistas, relatos espontâneos ou notas de campo.

O trabalho de análise pressupõe a realização de múltiplos diálogos entre os dados empíricos e teóricos, pesquisas, experiências, etc., de forma que os resultados apresentados não se tratam do reflexo de uma linha contínua em que há uma descrição de fatos sequenciais, mas de uma justaposição em um formato de teia em que múltiplas informações, de origem distintas, interagem. Dessa forma, as situações selecionadas e que são eixo norteador de análise, foram assim organizadas:

**Tabela 9 – Situações sociais selecionadas para análise por unidade temática**

UNIDADE TEMÁTICA	SITUAÇÃO	FRAME	ORIGEM	TÍTULO	TURMA	PROFESSORA
A Avaliação na Educação Infantil e a gênese do estigma do fracasso escolar	1	1	Gravação em vídeo	“Não é pra escrever as vogais!”	2º Período	Sofia
A Avaliação na Educação Infantil e a gênese do estigma do fracasso escolar	1	2	Gravação em vídeo	“A sua mamãe não é professora então você tem que prestar mais atenção em mim”	2º Período	Sofia
A Avaliação na Educação Infantil e a gênese do estigma do fracasso escolar	2	3	Gravação em vídeo	Estigma na interação de pares	Pré-escola 2º Período	Melissa
A Avaliação na Educação Infantil e a	3	4	Relato em áudio	José x Lorenzo	Pré-escola 2º Período	Melissa

gênese do estigma do fracasso escolar						
Estigma de cortesia: a avaliação das famílias e a avaliação das crianças	4	5	Gravação em vídeo	“Ele está lá na frente! Ele é filho de professora”	Creche Maternal I	Isis
Estigma de cortesia: a avaliação das famílias e a avaliação das crianças	5	6	Nota de Campo	“Esse deve ser conhecido mais do que tudo”	Pré-escola 2º Período	Melissa
A dimensão moral da avaliação	6	-	Relato em áudio	A Chegada de Nathan e a “supermãe”	Pré-escola 2º Período	Melissa
A dimensão moral da avaliação	7	-	Notas de Campo	O homenzinho Torto	Pré-escola 2º Período	Sofia

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.1. Unidade Temática 1 – O estigma do fracasso

Nessa categoria reuni *frames* extraídos de algumas situações sociais e excertos de notas de campo e entrevistas que sugerem a gênese de uma ideia do fracasso nas práticas pedagógicas e nas narrativas das professoras na instituição pesquisada. Embora este conceito esteja mais associado à trajetória de alunos do Ensino Fundamental e Médio, neste estudo, foi possível perceber como a ideia de crianças que não aprendem ou que têm dificuldades, bem como a projeção de fracassos futuros, aparece com certa naturalidade já na Educação Infantil.

O estigma é um elemento que pode fazer parte das interações e compor os julgamentos que são elaborados sobre as crianças na Educação Infantil, similar a uma lógica já identificada em outras etapas da educação formal. Goffman (1980, p. 13-14) define estigma<sup>73</sup> como “referência a um atributo profundamente depreciativo” ou

<sup>73</sup> Goffman (1980) traz a ressalva de que um estigma está mais relacionado às relações que são feitas do que necessariamente a um atributo. Isto é, em algumas situações, um atributo que não está ligado a uma ideia depreciativa pode mudar. Ele dá o exemplo de um infrator que ao entrar em uma biblioteca pública, procura

ainda um “traço que pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, distribuindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”.

Os “normais”, isto é, aqueles que se afastam do conjunto de expectativas sociais negativas, tendem a generalizar e inferir outras imperfeições e, ao mesmo tempo, imputar ao estigmatizado atributos especiais. Nas instituições educacionais, o estigma relacionado ao fracasso escolar inicia-se muito cedo e passa a ser um local em que os “normais” e os estigmatizados encontram-se diariamente. Desse modo,

Quando normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversação, ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia porque, em muitos casos, esses momentos serão aqueles que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma. O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão (GOFFMAN, 1980, p. 23).

A interação mediada pelo estigma pode imputar insegurança, ansiedade e sofrimento ao estigmatizado por sentir-se inferior, diferente ou pior que os demais. A entrada na instituição educacional pode ser não apenas como o momento de sentir o estigma, mas como um local que o produz, como é o caso dos estigmas que se vinculam ao fracasso escolar e que passam a ser incorporados ao próprio entendimento que as crianças estigmatizadas têm de si mesmas, constituindo-se como parte da identidade social, de modo que “o que pode ser dito sobre a identidade social de um indivíduo em sua rotina diária e por todas as pessoas que ele encontra nela será de grande importância para ele”. (GOFFMAN, 1980, p. 58).

Ao tentar entender os processos avaliativos de crianças pequenas no espaço educacional, parece relevante tratar as relações entre estigma e formação da identidade pessoal. A existência de um estigma bem como as tentativas para ocultar ou consertar o “defeito” acabam por se constituir como um dos elementos de

garantir que nenhum conhecido o esteja vendo, pois o fato de frequentar bibliotecas poderia ser constrangedor em seu meio social. Os estigmas podem ser de três ordens, as “abominações do corpo” que envolvem as deformidades físicas; as “culpas de caráter”, tais como vícios; comportamentos sexuais desviantes, pensamento político radical, etc. e, os “estigmas tribais, de raça, nação ou religião”. Os sinais, sejam eles marcas do corpo ou atributos socialmente originados, transmitem uma informação social acerca daquela pessoa.

composição da identidade pessoal, em que o outro assume o papel de biógrafo. Da mesma forma, as instituições assumem um papel de constituidores da identidade pessoal ou ainda como capazes de instaurar um estigma ou manter sobre o indivíduo uma influência desacreditadora. Além disso, “Os valores de identidade gerais de uma sociedade podem não estar fortemente estabelecidos em lugar algum e, ainda assim, podem projetar algo sobre os encontros que se produzem em todo lugar na vida quotidiana” (GOFFMAN, 1980, p. 139).

Construímos, portanto, nossa identidade social também pela interação com os outros, não no sentido de internalizarmos radicalmente a atitude dos outros com relação a nós mesmos, mas como uma forma de completarmos, pela confiança que estabelecemos com os outros, a ideia que vamos aos poucos elaborando a respeito de nós mesmos. Portanto, utilizando como elementos norteadores a discussão em torno do estigma e da formação da identidade pessoal é que apresento a seguir alguns dados e sua discussão.

O *frame* 1 integra uma situação social mais ampla, gravada em vídeo na turma do 2º período da pré-escola com crianças de, em média, cinco anos de idade. A situação completa tem duração total de 23 minutos e 55 segundos. Nessa atividade, a professora Sofia estava desenvolvendo uma atividade intitulada por ela de “verificação da aprendizagem”, que consistia em um ditado de quatro palavras iniciadas pela letra C: copo, cuca, cara e cão. Essas palavras já haviam sido trabalhadas pela professora com as crianças em dias distintos.

Estavam presentes na situação, além da professora Sofia<sup>74</sup>, a auxiliar de turma Paloma (educadora social), e 12 crianças – Lúcio; Heitor; Liz; Nathan; Geovane; Beatriz; Miguel; Rafael; Clarice; Clara; Lia e José Rafael. Para a realização do ditado, a sala foi reorganizada, de forma que as mesas e cadeiras que formavam dois grandes grupos e ocupavam as laterais da sala foram dispostas em quatro fileiras. Algumas crianças demonstram claramente tranquilidade com a tarefa, enquanto outras sinalizam visível ansiedade e desconforto.

74 Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, todos os nomes próprios utilizados nessa pesquisa são pseudônimos atribuídos aleatoriamente.

No recorte, as crianças estão sentadas escrevendo as palavras ditadas, enquanto a professora Sofia circula pela sala. A auxiliar Paloma está sentada mais ao fundo da sala, auxiliando José Rafael, que faz uma atividade distinta do restante da turma. Já havia sido ditada uma palavra (copo) e ela estava ditando a segunda palavra (cuca). No *frame*, o foco está na interação da professora Sofia com Heitor.

## Quadro 2. Situação Social 1 – *Frame 1*

Título	“Eu falei pra escrever as vogais, gente?”
Data	19/05/2017
Tempo de Duração	3 minutos e 30 segundos
Participantes	Professora Sofia, Paloma <sup>75</sup> , José Rafael, Lúcio, Heitor, Liz, Geovane, Beatriz
Turnos	Descrição da Cena
1	Professora Sofia está ditando a segunda palavra do ditado (cuca). Ela está posicionada em frente à turma e é chamada por Paloma, que está sentada ao lado de José Rafael, acompanhando-o em uma atividade paralela.
2	Sofia se movimenta, parando em frente à carteira de Lúcio, a 1ª da 1ª fila.
3	Paloma diz algo para Sofia enquanto aponta para José Rafael e as duas sorriem. A professora Sofia olha para José Rafael sorrindo e com os braços cruzados diz: <i>[Você tá cantor hoje, hein?]</i>
4	José Rafael responde à Sofia <i>[Tô nada!]</i>
5	A auxiliar ri e repete para a professora que parece não ter entendido: <i>[Tô nada...]</i> e ri.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>75</sup> Estudante de Pedagogia, tinha contrato como Educador Social Voluntário e atuava como auxiliar de turma da professora Sofia.

- 6 A professora ri e diz: *Tá nada é?* Ela olha para a mesa de Lúcio e repete a palavra que está sendo ditada, apontando para a folha de Lúcio: [CUUU – CAAA, fala Sofia também seccionando as sílabas e prolongando a vocalização das vogais.
- 7 Ela volta para o centro da sala e diz: [Agora]
- 8 Ao passar em frente à mesa de Heitor, que se senta na 1ª carteira da segunda fila, ela olha para o papel enquanto interrompe algo que iria dizer.
- 9 Ela aponta para a folha e fala: [Cadê o Cu aqui? Cadê o cu aqui que eu não estou vendo? Primeiro é o CU]. Ela pega o lápis da mão de Heitor e, com a borracha da ponta do lápis, apaga o que estava escrito e repete: [Cadê o Cu?] E segue para o centro da sala.
- 10 Ela se dirige à turma: [Olha, antes de começar nossa verificação da aprendizagem, nós revisamos, não revisamos? Eu não botei o CA? O CO? O Cu e o Cão?] Diz enumerando nos dedos.
- 11 Liz, sentada atrás de Heitor, comenta: [Mas eu não estou conseguindo lembrar].
- 12 Sofia, em frente ao grupo, olha para Liz e prossegue: [Mas aí ó você tem que se lembrar das palavrinhas, das imagens da TV]. Diz enquanto dá batidinhas na sua cabeça.
- 13 Giovane, sentado na 1ª carteira da 3ª fila diz: [É, mas você não pode escrever...].
- 14 Sofia interrompe Giovane: [É!]. Diz acenando que sim com a cabeça.
- 15 Clara, sentada na 3ª carteira da 4ª fila, tenta chamar a atenção da professora: [Ó tia!], mas é ignorada.
- 16 Sofia aproxima-se novamente de Heitor e olha para a folha de papel que está sobre a carteira: [Cuuu – Caaa], diz seccionando as sílabas e prolongando a vocalização das vogais.

- 17 Professora Sofia debruça-se sobre a mesa de Heitor e, apontando para o papel, pergunta: *[Que letra é essa aqui?]*. Ela retira novamente o lápis da mão dele e apaga o que ele havia escrito: *[Não é CO não, é CU. CU]*, repete mais duas vezes com os braços cruzados enquanto se afasta da mesa dele e se dirige à lousa.
- 18 Sofia pega um giz e escreve um A na lousa: *[Vocês lembram que letra é essa? Que letra é essa?]* Diz apontando para o A. Ela faz isso com todas as vogais. Quando chega no U, ela aponta e diz: *[CU]*. Ela repete mais 2 vezes. *[Cu é uma letrinha mais essa]*. Diz apontando para o U.
- 19 *[Do lado né?]*, diz Geovane referindo-se às letras.
- 20 Sofia se volta para Heitor e continua apontando para a letra U na lousa: *[Colocou Cu?]*
- 21 Rafael olha para a professora e mostra o papel, apontando provavelmente para o local onde deveria escrever a palavra Cuca. Ele parece querer saber se conseguiu fazer o que era pedido.
- 22 Sofia olha e fala para ele em voz baixa: *Amor, o que você fizer tá bom, tá bom*. E prossegue dirigindo-se para turma: *[CU. Colocou CU? Agora CA]*. Diz apontando a letra A.
- 23 *[CA é uma letrinha mais essa aqui]*. Diz apontando o dedo para o A.
- 24 *[Quais são das duas letras que formam CA? Lembra, tenta lembrar]*. Diz Sofia, batendo o dedo indicador na cabeça.
- 25 Algumas crianças ensaiam dizer algo, ao que ela interrompe: *[Não pode falar]*.
- 26 Lúcio diz: *[CA de cabelo]*.
- 27 Ela acena com a cabeça: *[CA de cabelo, CA da cara. CA da cabeça]*.

28	Enquanto ela caminha pela sala, Beatriz mostra sua folha para a professora, que diz: <i>[Do jeito que você lembrar... Bora pra 3ª?]</i> . Referindo-se à 3ª palavra do ditado.
29	Professora Sofia se aproxima, curvando-se sobre a mesa de Heitor, olha para o que ele escreveu, retira o lápis da mão dele e diz: <i>[Não é para escrever as vogais!]</i>
30	Com a borracha localizada na ponta do lápis, a professora apaga o que Heitor havia escrito e se direciona para a turma: <i>[Eu falei que é pra escrever as vogais gente?]</i>
31	Ouve-se a resposta de algumas crianças: <i>[Nãoooo]</i> .
32	Professora continua falando: <i>[Eu falei, gente, que é pra escrever o nome Cuca]</i> . <i>[CUUUU CAAA: CUUU CAAAAA]</i> . Sofia repete a palavra prolongando e enfatizando as sílabas.
33	Enquanto a professora fala e apaga a atividade de Heitor, Liz, que se senta atrás de Heitor, fica de pé, com o dedo indicador na boca, como se roesse as unhas. Liz franze a testa e olha para a mesa dos colegas que estão sentados na fila ao lado. Sofia não percebe Liz.

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro ponto que chamou atenção nesse quadro é o próprio formato da atividade, que sugere uma aproximação com os processos avaliativos típicos de outras etapas educacionais e fora do escopo da Educação Infantil e da própria rotina observada neste contexto particular.

A “verificação da aprendizagem”, simulando uma espécie de teste, prevê a organização do cenário que, ao contrário da configuração normalmente utilizada, foi disposto com as mesas e cadeiras enfileiradas. Essa organização reforça a ideia de que o cumprimento da tarefa deveria ser feito individualmente, conforme aparece no turno 25.

A professora está diante de uma plateia ampliada, que incorpora a presença da pesquisadora. É possível que essa presença tenha influenciado a

manutenção de uma “fachada” que se vincula a uma construção idealizada/estereotipada de ação docente, que não corresponde às particularidades da Educação Infantil. Na ótica de Goffman, a seleção e a condução de uma atividade como esta, pode servir à professora como um mecanismo de manutenção da fachada docente.

A fachada refere-se ao equipamento expressivo (intencional ou inconsciente) que empregamos durante nossas interações e que é influenciada pela copresença, isto é, pela presença do outro. Vincula-se aos instrumentos físicos e comunicativos que mobilizamos em um dado contexto e, mesmo que não queiramos de forma deliberada assumir uma determinada “linha”, invariavelmente o fazemos a partir da resposta que recebemos por meio dos participantes da interação (GOFFMAN, 2014).

Para Goffman (2010, 2012a; 2014), em nossas interações<sup>76</sup> cotidianas, assumimos determinados papéis que são definidos a partir da ideia de aceitação mútua. Nesse processo, nossa postura, a escolha de palavras, os gestos, e tipo de conversa estabelecida visam, sobretudo, ao atendimento de expectativas recíprocas. Dessa forma, nossa atuação também se conecta ao entendimento do papel social<sup>77</sup>, isto é, “a promulgação de direitos e deveres vinculados a uma situação social” (GOFFMAN, 2014, p. 28), que é representado na sociedade, como o papel de filha, mulher, professora, etc.

Nesse caso específico, a mimetização de práticas comuns às outras etapas de ensino pode estar relacionada à tentativa da professora de se aproximar daquilo que, socialmente, espera-se de um professor, procurando, talvez, distanciar-se de uma ideia de pouco rigor profissional, comumente associada à docência nas creches e pré-escolas (COTA, 2007; DIAMANTE, 2010, VIEIRA; 2013).

Além de remeter à ideia de manutenção da fachada da professora, esse quadro pode se conectar ao conceito *goffmaniano* de “simulação de trabalho”, que

76 Para Goffman, a interação ocorre quando ao menos duas pessoas se encontram face a face e que denotam uma ordem social.

77 Ao analisar os processos interativos, Goffman (2012a) afirma que, além do papel social, os indivíduos precisam desempenhar o papel de participante na interação.

também está relacionado aos padrões e expectativas referentes à ação docente. Nesse sentido, a representação social em torno do que seja um professor, exige, para além do ensinar, o ato cênico de mostrar que está ensinando. Nossas interações sociais e nossa representação de mundo estão envoltas em uma complexa trama de atuação. Procuramos, de acordo com Goffman (2012a), agir e falar de forma a atender as expectativas sociais envolvidas no papel representado. Para Goffman (2014, p. 48),

Quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo.

Um segundo ponto que chama atenção é o descompasso entre o que é verbalizado pela professora e aquilo que efetivamente está sendo vivenciado pelas crianças. No início do exercício, a professora informa às crianças que a atividade seria simples, não havendo nenhum motivo para preocupação, já que a proposta é que elas escrevessem apenas o que elas conseguissem lembrar, o que foi repetido pela professora ao longo da atividade, cf. turnos 22 e 28, por exemplo.

Porém, a forma como a atividade foi conduzida, os sinais verbais e não verbais emitidos pela professora contradiziam essa informação. Ainda que ela houvesse expressado claramente que as crianças não precisariam se preocupar ou não teriam nenhuma obrigação de acertar, as pistas compartilhadas ao longo da atividade transmitiam o contrário.

A ênfase na repetição de que cada criança deveria se ocupar de sua própria atividade e que não estavam autorizadas a ver o que um colega estava fazendo, agregavam maior formalidade e tensão àquele momento. Não foram apenas as mensagens não verbais que contradiziam a proposta de atividade simples e sem cobrança. Durante o exercício, ao fazer perguntas e indicar erros no registro escrito das crianças, Sofia mostra a necessidade de que elas atendam corretamente ao desafio da escrita padrão proposta na atividade, o que fica evidente nos turnos 12, 17, 20, 29, 30 e 32.

Dessa forma, a postura, a entonação de voz e as próprias verbalizações sobre “quem não se lembrou de nada” tornam-se indicativos muito claros de que

havia uma expectativa de que as crianças escrevessem as palavras ditadas de forma correta. Embora a professora tenha enfatizado que as crianças poderiam deixar em branco ou apenas escrever o que conseguissem lembrar, as expressões faciais, o ato de apagar o que havia sido escrito (turnos 9, 17, 30 e 33), bem como as verbalizações, deixam evidente às crianças as noções de sucesso/fracasso ou acerto/erro, implícitas ao registro escrito e à proposta de atividade em si.

Nesse caso, a mensagem passada às crianças é que há uma expectativa de que elas devam saber como escrever corretamente as palavras ditadas, mesmo que elas não tenham passado por um trabalho sistemático de alfabetização. Isso denota uma expectativa de que as crianças se alfabetizam de forma natural e espontânea, o que também foi observado na pesquisa de Neves (2010).

Outro aspecto que chama atenção trata da identificação de alguma fragilidade a respeito do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. A reação de Sofia, ao se aproximar da mesa de Heitor e conferir o que ele havia escrito, conforme turno 3 e novamente nos turnos 29 e 30, mostra certo desconhecimento sobre como se dá esse processo.

Heitor registrou no papel as vogais e uma interpretação possível seria compreender sua produção pela ótica das hipóteses que são produzidas pelas crianças durante o processo de apropriação do sistema de linguagem escrita. Diversas são as pesquisas que demonstram as diferentes etapas percorridas pelas crianças no decorrer do processo de construção do conhecimento, como é o caso do estudo clássico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Quando a professora dirige-se a Heitor e afirma que não pediu que ele escrevesse as vogais, reforçando sua fala com uma pergunta retórica para a turma (turno 33), ela deixa claro para Heitor e para as demais crianças que sua resposta não corresponde ao que foi pedido, amplificando e enfatizando o sentido negativo do erro. Nesse caso, desconsidera-se a ideia do erro enquanto etapa de construção do conhecimento, que dá pistas sobre como a criança está organizando seu pensamento.

Outra leitura possível trata dos sinais indicados por atos não verbais, como quando Sofia retira da mão de Heitor o lápis e apaga o que ele escreveu (turnos 9, 17, 30 e 33), sugerindo uma permissão tácita de invasão do espaço

peçoal da criança pelo adulto. Se o contrário fosse observado, isto é, se uma criança porventura retirasse da mão da professora um objeto, a ação possivelmente seria considerada uma afronta e exigiria por parte da professora uma atitude corretiva.

De alguma forma, tais permissões concedidas às professoras (ou para adultos no geral) podem indicar que as crianças, em algumas situações, são consideradas como “não pessoas” (GOFFMAN, 2010; 2014), isto é, aquele que possui um papel divergente, indivíduos que, embora estejam presentes durante a interação, não assumem o papel nem de atores nem de plateia. Para o autor, esse é o lugar que às vezes destinamos para “crianças, criados, negros e pacientes psiquiátricos” (GOFFMAN, 2010, p. 96).

A relação assimétrica que decorre da interação com pessoas enquadradas na categoria de não-pessoa é definida por Goffman (2010, p.96) como “tratamento de não pessoas”, isto é, um tipo de ação sobre o outro que, de certa forma, desqualifica-o por meio do desrespeito aos espaços individuais. Um exemplo é a discussão das intimidades de um paciente na presença dele, como se estivesse ausente. Não raramente chama a atenção que a interação de adultos e crianças sejam ignoradas ou ainda que suas intimidades possam ser discutidas publicamente. A privacidade, o uso de espaços como banheiro ou até mesmo o corpo da criança não sejam respeitados.

Ao considerarmos uma categoria social enquanto “não pessoa”, autorizamos, de certa forma, que falemos deles, como se não estivessem presentes ou ainda que tenhamos certas liberdades relacionadas ao espaço pessoal, o que geralmente não ocorre com outras categorias sociais ou grupos geracionais. Podemos supor que, em uma interação de adultos, uma atitude como essa poderia ser lida como uma indelicadeza ou até como um tipo de agressão às demais categorias sociais.

Embora seja demonstrado na literatura que, desde muito cedo, crianças são capazes de perceber o outro e o contexto social e cultural do qual elas participam, além de contribuírem para a produção de sentidos e significados culturais de suas comunidades (CORSARO, 2011; DELGADO; MÜLLER, 2005; MAYALL

2013; MONTANDON, 2001; MÜLLER, 2006; SIROTA, 2001; PROUT, 2010), é notório que as crianças compõem uma categoria social minoritária e, portanto, suscetível às relações de poder, na qual estão frequentemente em desvantagem.

Para Sarmento (2005), a própria constituição da infância na modernidade enquanto categoria se deu por uma visão negativa, sumarizada pela exclusão do mundo e caracterizada pela transitoriedade, pela incompletude e pela dependência das crianças, o que justifica a necessidade da infância ser disciplinada e conduzida moralmente.

Na instituição pesquisada, pude observar outras situações que sugerem uma ideia de “não pessoa” pelo uso do banheiro de forma coletiva, pela realização de troca de roupas na sala, na copresença de outras crianças e de adultos; pelo horário do sono com o compartilhamento de colchões, ainda que tivessem colchões disponíveis para uso individual, pela interrupção do sono ou pela obrigatoriedade de dormir, ainda que a criança demonstrasse que não queria, ou mesmo a realização de comentários inapropriados sobre a criança ou suas famílias na presença delas.

Por outro lado, um aspecto que precisa ser considerado é que, ao pensarmos em um contexto doméstico ou nos ambientes de escolarização, o papel das crianças normalmente é alçado a outro patamar, visto que a organização das ações e atividades tendem a colocá-las sob foco de atenção. Nesses contextos, embora estejam participando ativamente de todos os processos, as crianças são controladas e direcionadas para que apreendam as normas de conduta, o que não impede que, em algumas situações, ainda assim elas sejam inviabilizadas ou tenham, por exemplo, seu campo de privacidade invadido.

Assim, o conceito de não-pessoa nesses ambientes deve ser relativizado, já que no contexto educacional as crianças são expostas a um modelo em que também são atores e plateia. Em uma interação como a que apresentei nesse *frame*, é preciso considerar que a atuação da professora junto à criança que erra ou quando apresenta uma conduta que foge do que é esperado, normalmente tem a função de informar a plateia, isto é, as demais crianças, sobre o que se espera delas. Em outras palavras, ao pegar o lápis e apagar o que havia sido escrito errado, informa aos outros o que devem esperar, caso cometam o mesmo equívoco. Com isso, quero dizer que

não podemos, nessa relação, desprezar o caráter disciplinante da atuação da professora e da comunicação dela com a plateia, ao pegar o lápis e apagar a atividade da criança.

Além disso, a atitude de Liz, que se levanta com o dedo na boca e a testa franzida, indica um sinal claro de ansiedade que não foi acolhido (turnos 11 e 33). Ao longo desse pequeno trecho, outras crianças também procuraram mostrar que não estavam compreendendo, como foi o caso de Beatriz (turno 21) e Rafael (turno 29), por exemplo. Nesse quadro, a professora parece ignorar os sinais verbais e não verbais emitidos pelas crianças que comunicam desconforto e incompreensão da atividade.

A postura, os gestos, a entonação da voz etc. dão aos participantes da situação ordens normativas do contexto e as expectativas relacionadas às ações de cada um. Para Sarangi (1998), essas questões estão relacionadas à natureza contextual e, sobretudo, relacional presentes nos processos culturais de construção de significado. As pistas metalinguísticas e semióticas compõem parte do contexto e instruem os participantes sobre aquela interação.

Deve-se sublinhar que a legislação que regula os processos de avaliação na Educação Infantil não prevê, nessa etapa, a utilização de quaisquer instrumentos que submetam as crianças à ansiedade, pressão ou frustração e que não cabe uma avaliação que compare as crianças, mas da criança em relação a si mesma, sendo competência da escola sua realização, é o que prevê o parecer 17/2012 do Conselho Nacional/CNE/CEB.

O próximo frame foi extraído da mesma situação social à qual pertence o primeiro frame e, em certa medida, relaciona-se e completa as discussões realizadas anteriormente. Além da Professora Sofia, participam desse *frame*, Beatriz, Liz, Lúcio, Heitor, Clara.

**Quadro 3 – Situação Social 1 – Frame 2**

<b>Título</b>	<b>“A sua mamãe não é professora, então você tem que prestar mais atenção em mim”</b>
<b>Data</b>	19/05/2017
<b>Tempo de Duração</b>	2 minutos e 12 segundos
<b>Participantes</b>	Professora Sofia, Beatriz, Liz, Lúcio, Heitor, Clara.
<b>Turnos</b>	<b>Descrição da Cena</b>
<b>1</b>	Beatriz levanta a mão com o lápis. Parece querer perguntar alguma coisa, a professora vê, mas ignora.
<b>2</b>	Beatriz bate com o lápis repetidamente sobre o papel. A professora prossegue com a atividade e começa a circular por entre as carteiras.
<b>3</b>	A professora se aproxima da mesa de Beatriz e olha o papel: [ <i>A Beatriz não botou o CA. Tu já botou o CA Giovane?</i> ] Diz olhando para as crianças.
<b>4</b>	[ <i>Tia, é assim que faz?</i> ] Liz pergunta para a professora, que se vira para ela.
<b>5</b>	A professora pergunta para Liz: [ <i>Você já botou o CA Liz?</i> ]
<b>6</b>	[ <i>Ô tia!</i> ] Chama Lúcio.
<b>7</b>	A professora continua a falar. Lúcio a chama por cinco vezes, até que ela lhe dá atenção. [ <i>Pssiiiiuuu!</i> ] diz a professora, pedindo silêncio.
<b>8</b>	Lúcio repete o apelo: [ <i>ô tia, por favor...</i> ] Ela interrompe a fala e se dirige até a mesa de Lúcio.

9	Lúcio olha para a professora e faz um R no ar com a mão em que segura o lápis, procurando confirmar se é a letra correta.
10	A professora, olhando para Lúcio, diz: [ <i>Essa daí mesmo: CA-RA</i> ] e continua a circular pela sala.
11	Sofia aproxima-se da mesa de Heitor e diz: [ <i>Heitor não botou o CA, primeiro é o CA. Depois é RA</i> ]. Diz com ênfase no R enquanto prossegue percorrendo as fileiras.
12	Sofia aproxima-se da mesa de Clara: [ <i>Você botou o CA; agora coloca o RA</i> ], diz apontando para a apostila de Clara.
13	[ <i>A letra que treme!</i> ] diz a professora, fazendo um gesto próximo à boca. [ <i>CAAAA – RAAA. Qual é a letrinha que treme?</i> ] Diz enquanto percorre a sala.
14	A professora se aproxima da mesa de Liz, que rapidamente vira a folha ao contrário, indicando que ela não quer que a professora veja sua atividade.
15	A professora olha para a folha, aponta várias vezes para o papel e diz: [ <i>A Liz precisa prestar atenção na aula, porque quando a tia tá falando, ela tá conversando com a Clara</i> ]. Diz enquanto vira-se e aponta para Clara.
16	A professora continua falando: [ <i>Só que a Clara, ela já sabe óóó...</i> ]. Diz professora Sofia, indicando passagem do tempo ou muita quantidade com as mãos.
17	Professora Sofia para Liz: [ <i>Porque a mamãe dela é professora. Ela já sabe, por isso ela conversa</i> ], diz a professora referindo-se à Clara. [ <i>A mãe dela ensina em casa. A sua mamãe não é professora então você tem que prestar mais atenção em mim</i> ].
18	Clara se levanta da cadeira e diz: [ <i>A minha mãe também é aluna</i> ].

19	A professora responde: [ <i>Aluna e professora. Ela estuda e ensina ela. A mãe da Clarice também ensina. A mãe da Liz ainda estuda ,então ela tem que olhar pra mim e não ficar conversando. Por isso, a Liz não está sabendo escrever o CA</i> ], diz enquanto se aproxima da carteira e apaga o que Liz escreveu.
----	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste frame, chama atenção que Sofia parece não dar muita atenção ao fato de que a maior parte das crianças demonstra insegurança, dúvidas e desconforto com a realização da atividade, conforme se observa nos turnos 1; 2; 4; 6; 7; 11 e 14.

Outro elemento que ganha relevo diz respeito à relação estabelecida com o desempenho de Liz. As expectativas construídas em torno da produção de Liz, mais do que de outras crianças, ficam em evidência. Ao que parece, havia, do ponto de vista da professora, uma expectativa maior quanto à realização da atividade por essa criança em relação às demais que, igualmente, não conseguiram realizá-la.

Essa quebra de expectativa pode estar relacionada a uma visão positiva que era constantemente compartilhada pelas professoras com relação à Liz, o que, de alguma forma, não foi confirmado durante essa atividade. No decorrer da pesquisa, as considerações feitas pelas professoras sobre a criança tendiam a uma elaboração positiva, conforme podemos observar neste extrato:

*Essa aqui (diz apontando para Liz). Se ela traz uma coisinha ela quer dividir pra todo mundo. Traz umas coisinhas que você sabe que a mãe mandou pra comer no carro, no trajeto e ela quer pra todo mundo e divide. É a criação né? Por isso, é importante frequentar a escola desde pequeno porque a gente vai identificando...* (Sofia, professora da pré-escola, relato gravado em áudio, 05/05/2017).

Posteriormente, a mesma professora afirmou:

*Você vê a Liz... Ela tá diferente, ela era uma menina que antes de eu entrar de férias, era uma menina 10 em tudo! Os pais estão doentes, estão brigando* (Sofia, professora da pré-escola, relato em áudio, 19/06/2017).

As expectativas anteriores com relação à Liz em confronto com a dificuldade na realização da atividade proposta foram comunicadas pela professora

pela ênfase dada ao fato de ela não conseguir realizar o exercício e a atribuição desse resultado ao comportamento inadequado de Liz. Quase todas as crianças estavam enfrentando a mesma dificuldade, sendo que apenas à Liz foi atribuída diretamente a responsabilidade por não conseguir realizar a tarefa. Trata-se do conflito entre o que Goffman (2015) denomina “identidade social virtual” – as expectativas – e a “identidade social real” – aquilo com o que nos deparamos no cotidiano.

Para cada categoria social, são criadas expectativas de comportamento que acabam tornando-se exigências. Fazemos julgamentos e afirmativas constantes sobre como os indivíduos com os quais interagimos precisam ou deveriam ser, de acordo com a expectativa social relacionada à categoria em que se enquadram. Tais expectativas são definidas por Goffman enquanto “identidade social virtual”.

Em outras palavras, as ações, comportamentos, atributos, bem como a caracterização física (vestimentas, postura, etc.) são elementos que utilizamos para enquadrar os indivíduos em uma determinada categoria social. No entanto, os atributos de fato apresentados pelos indivíduos podem variar e correspondem ao que Goffman chamou de “identidade social real”. A falta de correspondência entre a identidade social virtual e a identidade real pode nos motivar a reclassificar o indivíduo positiva ou negativamente.

Outro conceito *goffmaniano* que dialoga com nossa pesquisa relaciona-se ao “estudo institucional do eu”<sup>78</sup>, que busca compreender os efeitos e mudanças no esquema de imagens pessoal que utilizamos no julgamento de nós e dos outros no decorrer da vida. Em muitas situações, aquilo que é considerado inadequado e pode resultar da distância social entre quem considera determinado comportamento inadequado e aquele que realiza o ato. Para Goffman (2015, p. 142),

Cada carreira<sup>79</sup> moral e, atrás desta, cada eu, se desenvolvem dentro dos limites de um sistema institucional, seja um estabelecimento

78 Goffman (2012a) utiliza duas definições para o eu: a de imagem montada a partir das implicações expressivas do fluxo total de eventos em determinada ocasião e o eu como um tipo de jogador que lida honrada ou desonradamente nas contingências vividas durante as situações sociais. Em outra passagem, Goffman define o eu enquanto uma espécie de objeto sagrado que precisa de um cuidado ritual para ser apresentado aos outros (2012).

79 Goffman (2015) utiliza carreira na acepção de trajetória, percurso.

social – por exemplo, um hospital psiquiátrico – seja um complexo de relações pessoais e profissionais [...]. Pode-se dizer que esse tipo de disposição social não apenas apoia, mas constitui o eu.

Outra justificativa, amplamente utilizada por professores para tratar do fracasso, refere-se às correlações quase que diretas entre uma dificuldade enfrentada pela criança e algum elemento oriundo do contexto doméstico, como desestrutura da família, por exemplo, o que, no caso de Liz, passou a se firmar como principal hipótese:

*[...] Olha aí a Liz, o pai dela não teve o modelo. O pai da Liz vive fugindo da polícia, porque ele dá cano nas pessoas. Tá vendo os modelos? Uma pessoa inteligente, chegou a ser do exército, ia seguir carreira, mas tem esse problema financeiro [...] A Liz tá, começou ihhh, teve uma queda de atitude em casa [...]. Você acha que a separação dos pais não afeta?* (Melissa, professora da pré-escola relato em áudio, 19/06/2017).

Com frequência, as professoras, ao tratar das famílias das crianças, demonstravam que as percebiam fora de um padrão idealizado de família. Os pais, as mães, são recorrentemente referidos como aqueles que se distanciam da ideia de porte. O porte na perspectiva goffmaniana refere-se aos comportamentos comunicados por meio da postura, vestimentas, vocabulário, etc., de forma visivelmente assimétrica.

Desde muito cedo, as crianças são capazes de perceber as expectativas construídas em torno de suas ações. No caso de Liz, a ansiedade por não conseguir escrever as palavras parece orientar suas tentativas em manter sua fachada de “boa aluna”. Fica evidente nas atitudes de Liz a adoção de estratégias distintas, ora verbalizando para a professora que “não se lembrava” como escrevia a palavra, ora procurando impedir a professora de ler o que ela havia escrito ao virar a folha, como mostra o turno 14. É possível que Liz tenha adotado uma prática defensiva, ao que Goffman (2014, p. 26) define como “técnicas empregadas para salvaguardar a impressão acalentada por um indivíduo durante o período em que está diante de outros”.

De certa forma, Liz parece demonstrar ter clareza do que seja a imagem de um aluno/criança que não sabe ou não entendeu e, portanto, procura proteger-se e afastar-se da pecha do fracasso. Nesse caso, Liz parece procurar preservar-se para impedir a ruptura da imagem de boa aluna que ela deseja zelar.

Outra inferência possível entre as ações de Liz que observamos e os estudos de Goffman sobre os comportamentos nas instituições é o de simulação de uma atividade que está relacionada às expectativas. Para Goffman, nos contextos nos quais há algum tipo de inspeção as pessoas tendem a simular que estão ocupadas e trabalhando. Liz procura, com essa estratégia, mostrar que ela mantém um envolvimento com a atividade e que compreende o que precisa ser feito, na tentativa de realizar uma “exibição de atividade para o exterior, um fingimento de envolvimento principal ocasionado”, desencadeada em momentos de inspeção (GOFFMAN, 2010, p. 67).

A “normalização” inerente à interação educacional inevitavelmente impõe dicotomias e contrastes entre o certo e o errado, a crítica e o elogio, o sucesso e o fracasso, etc. Um dos pontos a serem tratados diante desse tipo de interação nas quais estão implicados julgamentos quase que constantes é como as crianças reagem e quais estratégias adotam em um contexto em que enfrentam constante pressão para atender às expectativas dos professores. A interação típica presente nas instituições educacionais acaba por impor para as crianças basicamente duas opções: a adaptação ou o desvio (VANDERSTRAETEN, 2001).

O próximo *frame* apresenta um pequeno recorte dentro de uma atividade que consistia na realização de um desenho pelas crianças da turma do 2º período da pré-escola. Nesse dia, a turma estava completa. Além das crianças, estavam presentes a professora Melissa e a educadora social voluntária Mônica.

A Professora Melissa havia pedido às crianças que fizessem um desenho relacionado ao projeto que ela estava desenvolvendo com a turma sobre pássaros que podiam ser observados. Assim que as crianças terminavam de desenhar, a professora pedia que elas explicassem o que haviam desenhado e escrevia a frase dita pela criança em um pedaço de papel. Essa frase deveria ser registrada pela criança na folha em que elas haviam desenhado.

Assim que as crianças terminavam de desenhar e escrever a frase, seguiam para a mesa da professora, mostravam a ela o desenho e, se ela considerasse que a atividade estava adequada, poderiam seguir para o parque. A maior parte das crianças mostrava a tarefa e era liberada. Para algumas, ela pedia

para que se dedicassem um pouco mais para colorir o desenho ou para reescrever a frase. A cena que se segue foca a interação entre Heitor, Sarah e a professora Melissa, quando as crianças se aproximavam da mesa para apresentar a atividade.

**Quadro 4. Situação 2 – Frame 3**

<b>Título</b>	<b>Estigma na interação de pares</b>
<b>Data</b>	19/06/2016
<b>Tempo de Duração</b>	50 segundos
<b>Participantes</b>	Professora Melissa, Heitor e Clara.
<b>Turnos</b>	<b>Descrição da Cena</b>
<b>1</b>	Heitor se aproxima da mesa da professora para entregar a tarefa. Ela pergunta: [ <i>Escreveu?</i> ]
<b>2</b>	Heitor balança a cabeça positivamente e fica aguardando.
<b>3</b>	A professora olha a atividade e diz: [ <i>Nossa, Heitor. O que aconteceu? Você se perdeu totalmente?</i> ]
<b>4</b>	Heitor permanece calado, olhando para a tarefa.
<b>5</b>	Melissa, olhando para o desenho, diz: [ <i>Tu fez a letra muito grande, olha lá... Tudo bem... Da próxima você tenta seguir direitinho como a tia te explicou. Pode ir.</i> ]
<b>6</b>	Heitor permanece alguns segundos em pé.
<b>7</b>	Clara se aproxima da mesa da professora, olha a atividade de Heitor e diz: [ <i>Meu Deus!</i> ] Sua entonação transmite um misto de espanto e ironia. Clara diz a frase e se afasta rapidamente.

8

A professora olha para Clara e a repreende: [*Ei Clara, deixa de ser curiosa*].

Fonte: Elaborado pela autora.

Não apenas as avaliações formais, mas também aquelas que são emitidas informalmente no cotidiano, colaboram para a própria visão que as crianças constroem de si mesmas. Essa condição, presente no cotidiano pedagógico, assemelha-se com a análise que Goffman elaborou sobre a construção da autoimagem em pacientes psiquiátricos. Pondera o autor:

As limitações e triunfos das pessoas se tornam muito centrais e flutuantes na vida para que permitam o compromisso usual de interesse pelas interpretações que outras pessoas dão disso. Não é muito possível tentar conservar informações firmes a seu próprio respeito (GOFFMAN, 2015, p. 139).

Nas instituições educacionais, elas estão o tempo todo expostas aos mais diversos julgamentos, que podem ser positivos ou negativos e, até mesmo, flutuantes, tendo talvez pouco controle a respeito do ganho ou perda de consideração por parte da equipe docente, o que colabora para a construção da autoimagem e da imagem que seus próprios colegas constroem a seu respeito.

As crianças, desde muito cedo, observam as noções de sucesso e fracasso nos espaços de educação. No caso desse frame, havia uma ambiguidade da professora entre o que verbalização apresentava e aquilo que ficava explícito por outras formas de comunicação. Ao mesmo tempo em que se diz tudo bem, tudo indica nas ações, expressão e questionamentos que se trata de um desvio ou conduta não esperada quando a criança não corresponde às expectativas, neste caso, de escrita.

Ao repreender Clara, a professora procura delimitar o espaço de atuação da criança de acordo com aquilo que se espera de cada papel. Em um espaço de aprendizagem, é esperado que a professora seja a responsável por comentar a tarefa e tecer considerações a respeito das atividades e não que outra criança assumira essa função. Faz parte da função docente indicar à criança, que ainda está apreendendo as normas sociais, o que é ou não tolerado.

Em um encontro, isto é, em um espaço de interação social, uma característica comum estabelecida por meio dos processos comunicativos é a desatenção civil. Nas instituições educacionais, um exemplo pode ser observado quando professores optam por comunicar-se com um indivíduo. Nestas situações, é comum que os demais presentes possam observar, mas normalmente é vedado qualquer tipo de interferência.

Nesse caso, aos docentes, cabe o papel de “guardião da ordem situacional” (GOFFMAN, 2010, p. 243) em que a eles é conferida a função de garantir que os demais mantenham uma alocação de envolvimento adequada quando, por exemplo, uma professora considera inadequadas conversas paralelas ou barulho das crianças e procura controlá-las, tal como um juiz o faz na corte. O próprio comportamento nestes casos pode ser lido como desafios interpessoais utilizados como testes de limites frente ao guardião.

As bases, portanto, da relação professora x criança é assimétrica e à professora cabe estabelecer e defender sua autoridade. A estrutura assimétrica da ordem de interação nas instituições educacionais sobrecarrega os professores que, como “autoridade”, têm a função de controlar a interação. Mas isso não é um processo linear, pois envolve considerar o que as crianças podem responder (VANDERSTRAETE, 2001).

Embora Clara tenha sido “desautorizada” a julgar a produção do colega, tendo a professora indicado que essa função não cabia a ela (turno 8), as crianças presenciam no dia a dia as leituras e julgamentos realizados pelas professoras sobre as suas produções, comportamentos e habilidades, de forma que se torna explícito quais crianças possuem um “desempenho” aquém do que é esperado e quais atendem ou mesmo superam as expectativas, mesmo quando a avaliação é feita de maneira não formal ou não sistematizada.

É preciso considerar que as crianças estão imersas em um contexto cultural em que sentidos e significados são diariamente produzidos e reproduzidos em sua dinâmica cotidiana e, ainda que mantenha relações com os espaços macrossociais, há nas instituições normas, regras, lógicas e valores que são compartilhados e os quais as crianças apreendem, incluindo os processos e

informações de avaliação. Embora não se observem muitos estudos que mostrem essa dimensão da avaliação na Educação Infantil, em outras situações ela tem sido discutida por vários pesquisadores (BERTAGNA, 2003; FREITAS, 2003; GODOI, 2006; PATTO, 2000; PERRENOUD, 1999; 2000; ALVES; 2006; VILLAS BOAS, 1993).

Para Freitas (1995; 2003; 2005), faz parte do trabalho docente lidar com tipos variados e diferentes dimensões da avaliação, o que envolve tanto os mecanismos formais (provas, testes, etc.), como informais (juízos de valor, comentários públicos ou dirigidos especificamente ao aluno, por exemplo). Os processos formais são pontuais, isto é, ocorrem em um momento específico, de forma planejada. Os processos informais, por sua vez, são permanentes e contínuos. Freitas (1995) define a avaliação informal enquanto as construções feitas pelos professores de juízos gerais a respeito dos estudantes, cujo processo em que se realiza é encoberto e aparentemente assistemático.

O processo de avaliação informal envolve um papel decisivo já que trata da formação de juízos sobre os alunos os quais podem influenciar a forma como os professores interagem e se relacionam com as crianças em sala (FREITAS, 1995). Essa relação implica no poder implícito conferido aos processos informais, que podem apoiar ou destruir de forma mais objetiva dada a frequência e a natureza pública que assume na maior parte das vezes, expondo o estudante ante os demais (FREITAS, 2005).

As professoras, no geral, parecem ser muito cuidadosas em estabelecer rótulos relacionados às deficiências, mas não percebem como os rótulos, as leituras feitas com relação às habilidades de aprendizagem, talvez por reflexo do investimento em formações com foco na educação de crianças com necessidades especiais. A reflexão com relação a um cuidado das professoras para não rotular as crianças, especialmente quanto às deficiências ou diagnósticos, pode ser observada em um trecho de entrevista com a professora Isis, refletindo sobre a avaliação cotidiana e as suspeitas de autismo em uma das crianças da creche:

*[...] Alex e Marcelo, eles dois ainda estão com a oralidade bem... bem atrasadinha em relação aos outros, mas tem tido avanço, o Marcelo a gente já entende algumas coisas que ele fala. Hoje ele me contou uma historinha, ele falou assim “tia o papai deu uma banana para minha mãe”. Eu entendi essa frase né, aí eu já falei já é um avanço, tá*

*avançando. Mas com a vivência que eu tive no ano passado é assim, no ano passado eu fiquei um pouco ansiosa com a Sofia porque ela é igual ao Alex e o Marcelo, ela não falava nada, nada, nada [...], no final do ano [...] nossa, ela deslanchou. Ela aprendeu as formas geométricas e o pai chegava aqui deslumbrante: olha, ela chegou em casa e falou que aquilo era um quadrado, que aquele era o círculo, um avanço e espero que aconteça com eles, eu sei que ninguém é igual né? [...]. Não sei se era Daiane, a Valéria tem uma irmã que é psicopedagoga, ela falava: vamos pedir para observar o Arthur em questão de autismo, mas isso também a gente vai ver com a psicóloga, dá uma olhadinha nele também, mas eu falei também, vamos esperar pouquinho, observar mais porque tem criança que o desenvolvimento dela é mais lento [...]* (Isis, professora da creche, trecho de entrevista, 07/08/2016).

Nesse trecho, é possível perceber que existe, por parte da professora, um cuidado quanto a não rotular as crianças, especialmente quando esse rótulo implica algum tipo de condição especial ou deficiência. Uma possibilidade é de que o trabalho de formação continuada e as políticas de inclusão que são desenvolvidas há alguns anos e que, de alguma forma, regula os discursos relacionados à área.

#### **4.1.2 Síntese da Seção**

Nesta seção procurei trazer elementos que sugerem o aparecimento do estigma do fracasso muito cedo nos espaços educacionais. Chama atenção que essa ideia, já amplamente abordada em pesquisas realizadas em outras etapas da educação, esteja presente em uma etapa educacional que deveria estar totalmente dedicada ao pleno desenvolvimento das habilidades e capacidades das crianças.

Dessa forma, os dados sugerem que o estigma vinculado ao fracasso, que já tem sido debatido no campo educacional há certo tempo, não é exclusivo das etapas educacionais em que os testes e a reprovação, referendam e reforçam os juízos que são construídos em torno das crianças. Mesmo na Educação Infantil, as projeções e elaborações em torno das crianças que aprendem ou que não aprendem se fazem presentes no cotidiano. Essas representações que vão sendo construídas e compartilhadas com as crianças, relacionam-se à produção de expectativas algumas vezes pouco realistas sobre elas.

Ao que nos parece, as crianças, desde muito cedo, começam a vivenciar experiências de sucesso ou de fracasso e as interações que vão sendo

condicionadas cotidianamente e acabam por estabelecer e reforçar a criação de rótulos que passam a ser compartilhados não apenas pelas professoras, mas pelas próprias crianças. Ainda que as professoras pareçam cientes das consequências derivadas da formação de rótulos, não há clareza de que essas construções se processam nas interações mais elementares e simples do cotidiano.

Mais do que isso, não parece haver clareza de que não é razoável esperar respostas sem que haja um trabalho pedagógico efetivamente desenvolvido para que as crianças consigam realizar algumas das atividades propostas. Nesse contexto, são as crianças detentoras de algum *background* cultural que têm mais chances de se sair melhor diante de algumas atividades propostas, reforçando também ideias estigmatizantes que versam sobre a origem social das crianças.

É importante reforçar o que pesquisas vêm demonstrando há muito tempo e que relacionam as expectativas construídas em torno da aprendizagem com a progressiva confirmação dessas expectativas por parte das crianças ao longo da trajetória educacional, que confirma os estigmas em um ciclo perverso. Embora já tenha se construído uma crítica consistente a respeito das teorias sociológicas reprodutivistas, certos conceitos elaborados nessa perspectiva me parecem potentes para lançar luz sobre os dados da pesquisa. Parece-me que o *corpus* apresentado nesta primeira seção, estabelece diálogo com as ideias de Bourdieu e Passeron (1992).

De forma sucinta, os autores propõem que as instituições de educação constroem, reproduzem e avaliam uma cultura que não é neutra e é balizada por valores socialmente situados em classes sociais privilegiadas. As instituições educacionais, gozando de sua autonomia relativa (op. cit.) não só reproduz como legitima a seleção com o viés de classe. Outro elemento apresentado pelos autores é o entendimento das instituições educacionais como praticantes da violência simbólica.

Além disso, outros conceitos apresentados pelos autores podem ser usados para compreender como os processos de avaliação informal na Educação Infantil se vinculam ao estigma e à ideia de fracasso. Um deles é o conceito de arbitrário cultural. Por meio dele, Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que as instituições educacionais valorizam e avaliam expressões culturais oriundas das

classes dominantes e, com isso, privilegiam as crianças que pertencem às classes sociais que compartilham dos mesmos códigos e, ao mesmo tempo, criam barreiras para as crianças que não compartilham deles.

É importante pontuar que a questão do fracasso nesta pesquisa apareceu de forma muito mais acentuada e perceptível nas turmas da pré-escola do que nas turmas da creche. Parece que na pré-escola a pressão quanto ao aprendizado de conteúdos mais próximos do Ensino Fundamental, tais como os conhecimentos de matemática, da leitura e da escrita, questão essa que tem sido já mostrada em outras pesquisas.

Faço referência ao estudo conduzido nos Estados Unidos por pesquisadores da Universidade da Virgínia, intitulada “*Is Kindergarten the New First Grade?*”<sup>80</sup>. O estudo, que compara as percepções e atitudes dos professores de pré-escola no período que se estende de 1998 a 2010, constatou que o percentual de docentes cuja expectativa é de que as crianças saibam ler até o final do ano, havia subido de 30% para 80% e, em alguns casos, tem-se adotado a retenção de crianças na Educação Infantil. Nesse contexto, a pré-escola vem direcionando o foco para as habilidades acadêmicas, reduzindo o tempo destinado às atividades lúdicas, tornando-se um espaço de maior pressão e tensão para as crianças (BASSOK; LATHAM; ROREM, 2016).

Estudos no Brasil têm sugerido também para a pressão da escolarização nas turmas de creche, impulsionadas inclusive pela adoção de instrumentos de avaliação muito próximos daqueles utilizados no Ensino Fundamental, como foi sugerido pelo estudo de Ribeiro (2018). Na creche, se faz mais presente nas interações, avaliação que versa sobre os comportamentos e sobre o desenvolvimento da criança, especialmente quanto à linguagem oral, autonomia e desfralde.

#### **4.2 Unidade Temática 2 – Estigma por Cortesia**

Além do estigma diretamente vinculado ao indivíduo, Goffman (1980) utiliza o termo “estigma de cortesia” para referir-se aos efeitos sofridos por aqueles que possuem alguma relação com um estigmatizado. Outro elemento importante

80 Em tradução livre: O jardim de infância é a nova primeira série?

para Goffman, quando tratamos do estigma, são os processos de socialização. Nessa linha de pensamento, a entrada da criança na Educação Infantil torna-se, sem dúvida, um momento de aprendizado sobre o estigma, principalmente para as que o trazem de nascença.

A informação social é elaborada sobre as pessoas e, de alguma forma, é materializada, tornando-se símbolo de prestígio ou estigma. No caso dos estigmas passíveis de serem escondidos, isto é, que não são marcas visíveis ou óbvias, há uma tendência para que sejam encobertos. Dessa forma, na perspectiva de Goffman, o estigma afeta não só aquele que traz a “marca” estigmatizante, mas também aqueles com os quais compartilha algum vínculo.

Nesta seção, foram reunidos *frames* e excertos de dados que mostram como concepções acerca das famílias e da origem social das crianças norteiam práticas pedagógicas.

O primeiro *frame* desta seção trata de uma atividade realizada na turma da creche – maternal I, de responsabilidade da professora Isis. Nele, a situação integra uma das diversas atividades que a instituição estava realizando para comemorar a Páscoa. No episódio selecionado para análise, a sala da turma de Maternal I (creche) foi reorganizada, as mesas foram dispostas juntas de forma que as crianças ficaram ao redor de uma grande mesa para acompanhar o preparo de um doce de chocolate. Alguns ingredientes já foram dispostos em uma grande bacia plástica. A coordenadora é quem conduz a atividade e dá algumas explicações às crianças sobre o que seria feito.

Primeiramente, a coordenadora misturou os ingredientes na bacia. A medida que inseria algum ingrediente, interrogava as crianças a respeito de suas propriedades, tais como: cor, sabor, etc. As crianças estão sentadas em torno da grande mesa. A coordenadora se posiciona em um dos extremos. Estão de pé em

volta da mesa, além da coordenadora, a professora Iris, dois monitores<sup>81</sup> e a pesquisadora.

#### Quadro 5. Situação Social 3 – Frame 4

<b>Título</b>	<b>“Ele está lá na frente! Ele é filho de professora”</b>
<b>Data</b>	13/04/2017
<b>Tempo de Duração</b>	3 minutos e 45 segundos
<b>Participantes</b>	Coordenadora Val; Professora Isis; Betina, Tomaz, Cauê.
<b>Turnos</b>	<b>Descrição da Cena</b>
<b>1</b>	A coordenadora Val conduz a atividade: <i>[Então quais ingredientes nós já usamos? O açúcar, o leite ninho e o choco...late. Quantos ingredientes eu coloquei?]</i> Pergunta ela ao mostrar as mãos para as crianças.
<b>2</b>	Val prossegue: <i>[Um faz o um. Cadê o um? Diz, mostrando o numeral 1 no ar, com o dedo..., dois e três].</i>  Prossegue Val: <i>[Conta nos dedinhos pra ver, põe nos dedinhos. Vamos lá!]</i> Diz, mostrando a mão: <i>[Um, cadê o um? Um, dois e três].</i>
<b>3</b>	Completa Val: <i>[Três ingredientes nós usamos, agora a tia Val vai misturar o açúcar, o chocolate e o leite ninho. Depois vou passar pra vocês verem. Vou misturar tudinho. Vou passar pra vocês verem].</i>
<b>4</b>	Professora Isis se dirige à turma, tentando controlá-los: <i>[Não precisa sair do lugar. Senta Betina! Ela vai passar. Pera um pouquinho ó... Senta!! Ixi, agora vamos misturar tudo gente].</i>

81 Devido ao período de greve, a instituição estava com funcionamento parcial, apenas dois professores que não aderiram à greve. Por esse motivo, os auxiliares da instituição haviam sido redistribuídos nas turmas que estavam tendo aulas, havendo, portanto, naquele dia, um número muito superior de adultos nesta sala.

- 5 Enquanto mistura os ingredientes, a coordenadora olha para a professora e diz: *[A tia Val ficou na frente]*. A professora Isis ri.
- Isis responde: *[Ah eu tô amando, é bom porque eu fico do outro lado]*.
- 6 Professora Isis vira-se para as crianças: *[Ih gente, do jeito que a tia Val tá misturando esse negócio vai ficar gostoso gente]*.
- 7 *[Deixa eu ver?]* Diz Tomaz levantando parte do corpo.
- 8 *[Vou passar pra vocês verem...]* Responde a coordenadora e completa: *[Olha só, que cor que ficou?]*
- 9 Professora Isis reforça: *[Olha a cor, gente, tia Val vai mostrar...]*
- 10 *[Que cor que ficou?]* Pergunta a Coordenadora.
- 11 *[Hummm não sei...]*. Diz Tomaz
- 12 *[Não sabe não?]* Pergunta a professora Isis.
- 13 Várias crianças respondem dizendo nomes de cores diferentes. *[Preto. Verde. Marrom]*.
- 14 *[Ixi, vamos ver... Olha como é que ficou na mistura...]* Sugere a professora Isis.
- 15 *[O que a gente misturou aqui mesmo?]* Pergunta Val.
- 16 *[Chocolate!]* Diz Cauê.
- 17 *[O que mais?]* Pergunta a coordenadora.
- 18 *[Açúcar!]*. Responde Cauê em voz bem alta.

18	<i>[Açúcar. Muito bem!! E o que mais Cauê?]</i> diz Val.
19	<i>[E leite!]</i> Responde Cauê junto com outras crianças, que também dizem leite.
20	<i>[Muito bem Cauê!]</i> Reforça Val.
21	Professora Isis, que acompanha a cena, dá um sorriso, levanta os braços e diz: <i>[Esse Cauê tá na frente... Cauê ó...]</i> Faz um gesto com as mãos para frente: <i>[Ele responde tudo! Cabeção esse Cauê! Ele é filho de professora!]</i>
22	<i>[O Cauê tá na frente gente!]</i> Repete a professora Isis.

Fonte: elaborado pela autora.

Neste *frame*, é possível observar a expectativa criada em torno do fato de Cauê ser filho de professora, que é atendida pelas respostas consideradas adequadas da criança. Ainda que outras crianças deem a mesma resposta, “leite”, “branco”, a professora enfatiza e destaca a resposta de Cauã, em meio às respostas das outras crianças, o que pode ser observado não apenas pela linguagem verbal, mas também pelos braços erguidos, pelo sorriso aberto e sua visível empolgação ao dizer “Ele está lá na frente, ele é filho de professora”.

O fato de Cauã ser filho de professora parece ser positivo e vantajoso para o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Foi também observada uma visão bastante positiva sobre a mãe de Cauê nas situações cotidianas registradas em notas de campo e também nas entrevistas realizadas com as professoras, das turmas da creche, por exemplo:

*[...] tem pais que eu vejo nessa turma aqui que são presentes, estão ali, assinam a agenda, porém tem uns que são bem, bem, distantes... é toma o filho que é teu não é meu, cuida, isso a questão de cuidados né. Eu vejo a Lara, a mãe muito atenciosa eu vejo a agenda assinada todo dia, a Lara, a Malu, eu até conheço a mãe da Malu, a Malu é muito bem cuidada, muito, a mãe tá dialogando nem que seja na porta. O Cauê a mãe é maravilhosa, presente, sempre qualquer coisa nem que seja ali na porta o presente na reunião de pais né?* (Professora Isis, trecho de entrevista, 07/08/2017).

Além disso, os braços erguidos e o largo sorriso, ao comentar a respeito dos atributos de Cauê, são elementos metacomunicativos (MCDERMMOT, 1977) que reforçam o tom positivo na vinculação do desempenho da criança com o *background* familiar e com as expectativas positivas construídas sobre ela, o que se evidenciou como uma linha comum nos dados. A metacomunicação refere-se às pistas não verbais que são continuamente manifestadas quando interagimos, tais como tom de voz, sorrisos, toques, expressões fisionômicas, a busca ou desvio do olhar, etc. Pela observação da metacomunicação é possível perceber se há em determinada interação cooperação, conflito, etc.

Os sorrisos podem comunicar diferentes significados a depender da forma e do contexto em que se apresentam em uma interação. Expressar alinhamento com algo que esteja acontecendo, como um sinal de apreço, de alegria, de ironia ou, ainda, um sinal de sintonia ou reciprocidade. No caso da professora Isis (turno 21), o sorriso ocorre como elemento que reforça a postura de empolgação e sintonia da professora em relação ao entendimento de que filhos ou filhas de pais professores tem melhor desempenho.

A visão positiva acerca de Cauê foi recorrentemente destacada. Sua inteligência e bom desempenho em relação às atividades propostas em sala foram lembrados em eventos cotidianos, como podemos observar:

*Assim, o Cauê é uma criança assim, eu percebo que é bem desenvolvido em todos os sentidos, mas eu vejo que a mãe é professora, o que é o que eu penso, é que eu percebo, é que tem um trabalho muito bom em casa. É uma criança que pensa rápido, o desfalde dele foi assim um sucesso, porque além de ser bem trabalhado em casa ele tem uma inteligência fantástica. Na rodinha é uma criança prestativa né, responde qualquer pergunta com destreza, ele tem uma, ele tem já uma vivência de leitura grande. [...]. Teve um dia que nossa eu fiquei atônita, eu trouxe uma dinâmica, objetos que representasse música, então eu trouxe vários, falando o gato que usa sapato e tal, aí eu trouxe a boneca e na hora me deu um branco da música, me deu um branco, aí ele disse boneca de lata, então assim engatou a música e foi aquela coisa! Eu o vejo como uma criança muito inteligente. (Professora Isis, trecho de entrevista, 07/08/2017).*

De alguma forma, a ideia de reconhecimento e valorização do desempenho de crianças que são filhas de pais professores relaciona-se ao próprio *status* social do

exercício da profissão docente. Em outros termos, esse destaque diz respeito a certo autorreconhecimento e à própria identificação com a equipe “professores”.

Em outro momento, ao tratar sobre a recepção e compreensão dos pais sobre os relatórios de avaliação, a professora Isis voltou a reforçar as implicações e resultados positivos esperados de uma criança que tem pais professores, o que parece salientar o *status social* de professor e que, de alguma maneira, remete ao que Goffman (2012a, p. 30) chamou de “fachada pessoal”, isto é, “os sinais distintivos da função e do grau, a indumentária”.

Valorizar uma mãe ou pai professores é no fundo ratificar um *status* que diz respeito a si mesma ou, em outros termos, a manutenção de uma fachada condizente com as expectativas às quais ela está diretamente ligada, haja vista ser ela própria professora. Ainda que seja recorrente a ideia de que professores são socialmente desvalorizados e mal remunerados, há a crença de que são pessoas mais esclarecidas e que podem dar suporte à educação formal dos filhos. É o que se evidencia nesse trecho de entrevista, no qual a professora Isis sublinha o bom padrão cultural dos pais, representando pela mãe professora:

*Os pais compreendem bem os relatórios, sim... A maioria é... são é... São esses pais são bem instruídos aqui é uma escola que têm uma clientela mais instruída né? Melhores posses. Eu acho que, eu entendo que tem muitos pais que tem nível, onde os pais que têm nível superior a mãe do Cauê, por exemplo, é professora da rede, então ela tem toda uma desenvoltura e tudo, por isso que eu entendo que por isso desde o ano passado e que não houve nenhum questionamento. Eles entendem tudo e sabem fazer crítica, interpretam muito bem. Não é um problema. (Isis, Professora da creche, trecho de entrevista, 07/08/2017).*

Neste excerto, outro elemento que merece destaque é a visão positiva sobre os pais, de sua compreensão e proximidade com as crianças, o que difere substancialmente da visão sustentada pelas professoras da pré-escola. Enquanto no caso da creche, a professora destaca o bom nível social dos pais, o que resulta de uma boa compreensão acerca dos processos pedagógicos e, conseqüentemente, de um bom acompanhamento das crianças, na visão das professoras da pré-escola, ocorre o oposto. Os pais são vistos como despreparados, oriundos de estratos sociais

menos instruídos e, conseqüentemente, há uma influência negativa nos processos de ensino e aprendizagem das crianças.

Assim, mesmo quando o elemento de diferenciação não se limita ao fato dos pais serem ou não professores, a expectativa em relação aos estímulos e experiências ofertadas em casa aparecem em destaque, conforme se observa neste depoimento feito por uma professora da creche:

*A gente tem Betina, pra mim ela, a Matilda e o Antônio tão na ponta. Elas são crianças excepcionais, elas são muito, mas muito inteligentes mesmo! Só que a principal falta delas, podemos dizer, é a questão do comportamento, que, por serem tão inteligentes, às vezes elas querem nos controlar, contornar. A gente tem que ficar bastante atento, quando eles vêm conversar com a gente. Mas são crianças maravilhosas de conversar, de pedir ajuda e tudo, elas fazem tudo com grande desenvoltura. A linguagem é muito desenvolvida... São bastante desenvolvidos... A criatividade deles é fora do normal, às vezes eu vejo alguns momentos deles interagindo os três juntos, eles têm umas brincadeiras que eu nunca imaginaria na minha vida, porque eles são muito inteligentes. Para mim, eles são as crianças mais inteligentes e desenvolvidas na sala de aula. Não sei se isso parte de estímulos que têm em casa, mas deve ser... Eles são estimulados, e o desenvolvimento deles assim... É muito bom! Eles ajudam bastante as outras crianças, eu observo isso. (Daiane, professora da creche, trecho de entrevista, 10/08/2017).*

A relação entre a família e a instituição normalmente é vista como um elemento importante no desenvolvimento e aprendizagem. Quanto menor é a criança, mais estreita é essa relação. Assume-se, assim, que esse ponto é crucial na Educação Infantil e, mais ainda, na creche. Não é incomum que essa relação seja percebida como conflituosa. Trata-se de uma relação complexa, cercada de envolvimento emocional e expectativas mútuas. A diversidade das famílias repercute no campo pedagógico (PANIÁGUA; PALÁCIOS, 2007). Com frequência, arranjos familiares que fogem ao tradicional podem ser considerados empecilhos para a aprendizagem.

Da mesma maneira, famílias consideradas estruturadas ou empenhadas são percebidas como um fator decisivo para a aprendizagem. É o que fica claro no entendimento da professora. Ao que parece, as experiências que as crianças vivem na instituição são secundárias quando comparadas àquelas experiências que a família pode proporcionar. Isso pode sugerir a ideia de família como agente insubstituível para o desenvolvimento infantil (EMILIANI; MOLINARI, 1998). Não apenas os problemas e

insucessos têm origem na família, mas também os avanços, a inteligência e o conhecimento são adquiridos no seio familiar e levados à instituição. Nesta linha, ela prossegue:

*Como eles interagem com todo mundo, eles acabam ajudando todos também. A gente tem o Cauê, que também tá nesse grupinho, e o Cauê, assim apesar da dificuldade dele de falar por conta da chupeta, também é muito desenvolvido na fala e intelectualmente, tanto que a gente conversando com a mãe, a mãe falou assim que não tem, não poupa explicar nada para ele, não fica falando com palavras infantis, então ela fala palavras de verdade, palavras de adulto, podemos dizer assim. Ela explica o significado de todas elas, tanto que a gente tava brincando no parque e ele virou e falou: “Olha tia um arbusto” e eu “O que? Onde você escutou isso?” Ele falou “a mamãe explicou que as árvores assim são arbustos”, então eu acho que não todos, mas alguns são bem acompanhados assim por algum familiar ou convive muito com adultos, então eles têm um desenvolvimento bem mais preponderante (Daiane, professora da creche, trecho de entrevista, 10/08/2017).*

De forma geral, as famílias consideradas pelas professoras como compromissadas e atenciosas com os filhos foram associadas ao bom desempenho das crianças. Além disso, famílias consideradas estruturadas ou equilibradas também foram recorrentemente associadas ao bom comportamento e desempenho das crianças. Contudo, merece destaque a ideia de que, para além dos incentivos, apoio e suporte oferecidos por pais ou mães supostamente compromissados, a ideia associada à uma criança filha de professor/professora é tida como uma vantagem capaz de explicar o motivo de ela se destacar em relação às demais.

Tais julgamentos, de alguma maneira, informam sobre uma implícita avaliação valorativa da função docente e das próprias professoras, além de produzir ideias sobre o papel que as famílias possuem na aprendizagem da criança. Essa “identidade social” em torno da professora resulta de uma construção social, histórica e cultural. Tais construções, ao mesmo tempo em que mostram “expectativas normativas”, acabam por se converter em exigências rigorosas e que a todo o tempo são elaborados conceitos sobre como o outro deve ser. Para Goffman (2015, p. 12),

a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem

as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.

Portanto, as manifestações das professoras tais como “Ele está lá na frente”, “é filho de professora”, com braços erguidos e sorriso no rosto, não se tratam apenas de uma ideia de que as crianças que são filhas de professoras possuem melhor desempenho. Não se trata de apenas expectativas, mas também, exigências para quem é filho/filha de professor.

Compartilhar a educação e o desenvolvimento de uma criança pressupõe complexidade nas relações e que a recriminação é a forma mais espontânea e frequente usada pelas educadoras ao falar das famílias. As queixas versam sobre transgressão dos pais quanto às normas da instituição, ao comportamento dos pais quando estão no ambiente institucional ou, ainda, quanto aos maus hábitos das crianças. Há ainda, nessa relação, certo temor quanto às avaliações mútuas que são feitas na relação entre família e instituição.

Para Bonomi (1998), com certa frequência, o receio dos julgamentos faz com que os pais apresentem às educadoras uma imagem da criança baseada naquilo que eles acreditam ser apreciado pela instituição. As educadoras tendem a receber com desconfiança e falta de credibilidade a palavra dos pais quanto às crianças, quando percebem divergências entre a imagem construída e a criança real. Um exemplo de conflito entre a imagem das crianças e esse sentimento de não-credibilidade pode ser percebido no trecho a seguir:

*[...] mas às vezes você vai falar e tem pai que não gosta não. Tem pai não gosta. É minha filha, é aquele negócio: Engraçado em casa ela não é assim. Pois é, pois aqui ela é assim. E aqui é importante porque aqui é o grupo, né? Aqui que é o convívio. O primeiro convívio depois da família é aqui. Ai depois começa a vida, não tem emprego, não tem amizade, aí vai ter dificuldades de criar os filhos. É um ciclo... [...]* (Sofia, professora da pré-escola, relato gravado em áudio, 05/05/2017).

Outras situações registradas no campo mostram expectativas e projeções em torno das crianças e de suas capacidades, incluindo a comparação de desempenho. A situação descrita a seguir trata dessa questão, em que a professora Sofia e a educadora social Paloma conversavam sobre a aprendizagem de José Rafael e Lorenzo, ambos com síndrome de Down e com idade de cinco anos,

matriculados na mesma turma da pré-escola. Nesse caso, a expectativa de alfabetização das crianças também foi associada ao trabalho familiar e a rede de suporte que é ofertada fora da instituição, ao que a professora chama de “terapias”, tais como sessões com fonoaudiólogo, aulas de música, etc. Um aspecto que elas se referiam positivamente era o fato de que a mãe de José Rafael, embora muito jovem e solteira, era proativa e preocupada em oferecer atividades extraclasse que ajudavam o desenvolvimento do menino. A avó materna também era referida como uma pessoa importante na oferta do suporte, especialmente material. Em uma passagem, em que falava dos avanços de José Rafael, Sofia, professora da pré-escola, afirmou com entusiasmo: “Pra você ver, o José Rafael está sempre nas terapias dele...” (Relato em áudio, 19/06/2017).

Essa visão positiva sobre José Rafael não era estendida a Lorenzo. Por diversas vezes ouvi comentários sobre a suposta omissão da família, que infantilizava excessivamente a criança, prejudicando o desenvolvimento de sua autonomia; não buscava alternativas fora da instituição de Educação Infantil. Mesmo as justificativas apresentadas pela família de Lorenzo como desemprego e o fato de morarem no entorno do DF eram desconsideradas, havendo, portanto, uma responsabilização direta da família pelo desenvolvimento mais lento de Lorenzo em comparação ao de João Rafael. As professoras desconsideravam, inclusive, as nuances e características individuais das crianças, além da clara diferença de condições sociais entre as duas famílias. É o que se evidencia no relato a seguir:

*[...] Ó mulher se ele aprender a contar até cinco, até o fim do ano eu estou feliz. É muito chato contar, mas ele sabe algumas cores, o nome, mas não reconhece... Mas ele não sabe contar ainda não. Mas se ele aprender até o fim do ano até três... O Lorenzo... É porque eles são assim, a gente repete, repete, repete e eles esquecem, aí volta e volta de novo, o Lorenzo tem dia que acerta tudo, tem dia que erra tudo, esquece [...] O José só falta quando tá doente, o Lorenzo tem que faltar por problemas pessoais porque o pai tá desempregado, então... Às vezes não dá pra mãe trazer, o pai não pode trazer... Não entendo bem porque às vezes o Lorenzo falta, né Paloma? Eles moram longe, na Cidade*

*Ocidental*<sup>82</sup>, aí ela tem que acordar muito cedo pra trazer ele, entendeu? (Sofia, professora da pré-escola, relato em áudio, 05/05/2017).

Nesse trecho, são evidenciadas, por um lado, as difíceis condições de vida de algumas crianças, que têm uma condição de fragilidade agravada por questões sociais de diferentes ordens: o desemprego do pai, a mãe que trabalha o dia inteiro, a distância de moradia da criança em relação à instituição. O trecho de deslocamento, de ônibus, entre a Cidade Ocidental e a instituição leva cerca de 3h30<sup>83</sup>. Ao mesmo tempo, o fato de uma família ter melhores condições financeiras é percebido como uma atitude de mérito, o que contrasta com a visão da outra família, que é percebida como pouco esforçada nos cuidados com a criança.

No ano anterior, Lorenzo ainda não havia sido desfraldado e a instituição insistia com a mãe a necessidade de fazê-lo. Houve um conflito entre as professoras e a monitora da época com a mãe. A equipe da escola se queixava do fato de a mãe não colaborar com o processo, pois a criança sempre chegava de fralda e a mãe colocava novamente quando eles voltavam para a casa. Mesmo a mãe explicando que o trajeto até a casa era longo e que o percorria de ônibus, a explicação não parecia suficiente para a equipe. Algumas vezes, ouvi comentários acerca da mãe de Lorenzo como “Muito devagar” e até “preguiçosa”.

Outra crítica comum é que a família o tratava como um bebê, e que por isso ele não se desenvolvia. É evidente aqui uma ideia de culpabilização da família na qual se desconsidera as condições familiares, ainda que conhecidas. Nesse caso, o estigma quanto às condições sociais parece ser mais preponderante que o da deficiência. Lorenzo e sua família carregam um estigma que dificulta a aceitação e a compreensão sobre as condições que eles dispõem face às dificuldades enfrentadas e que provocam uma quebra de expectativas diante do que é esperado das famílias, especialmente daquelas que têm uma criança com deficiência.

82 É uma cidade do entorno do Distrito Federal, mas pertence ao estado de Goiás. Fica a cerca de 48 quilômetros do centro de Brasília e a 224 km de Goiânia.

83 Projeção feita com base no *Google Maps*.

As comparações, não apenas de tratamento das famílias para com Lorenzo e José Rafael, eram frequentes, as comparações entre as duas crianças também. É o que fica evidente no relato a seguir:

*O Lorenzo é melhor de coordenação motora, no uso da mão, ele tem mais a habilidade de usar as mãos e do aparelho locomotor, porque ele entrou aqui com oito meses. O José ele já é melhor no desenvolvimento cognitivo, por conta das terapias, porque a Marina é muito preocupada com isso, que é o que faz toda a diferença, então o José conta, o vocabulário dele é bom. Então ele vai ler, porque ela não vai aceitar ele não ler. [...] A mãe do Lorenzo ela infantiliza ele. Olha, lá no próximo ano, eles são muito sujeitos à sorte. Se pegar uma professora que não esteja doente, físico ou emocional, ela dá continuidade ao trabalho daqui. Mas se ele pegar uma professora doente, nem o que foi feito aqui é continuado, né Paloma? (Sofia, professora da pré-escola, relato em áudio, 05/05/2017).*

Esse entendimento quanto às habilidades e desenvolvimento de José Rafael está centrado no trabalho e no apoio externo à escola. Não só o apoio e suporte da mãe, mas aos tratamentos e atividades extra, os quais a professora denominava terapias, tais como acompanhamento com fonoaudiólogo; aulas de expressão musical, etc. As professoras destacam, por exemplo, que Lorenzo está na instituição desde o berçário, ingressou aos oito meses, mas quando tratam de suas limitações essas são atribuídas à falta de suporte da família. Em algumas situações o suposto melhor desenvolvimento de José Rafael quando comparado ao de Lorenzo, pode se dar devido ao grau de comprometimento da síndrome: “o dele é muito leve, sabia? É um conhecimento assim... fantástico!” (Melissa, professora da pré-escola, relato em áudio, 19/06/2017).

Ainda refletindo sobre as possibilidades das crianças aprenderem ou não a ler, a professora parece ter muita clareza de quais serão crianças que terão chances de aprender e quais são as que correm risco de fracassar. As justificativas centradas na família agora são deslocadas para as falhas do sistema educacional. A escola de Ensino Fundamental parece ser percebida como um lugar árido, em que as crianças não terão acesso às oportunidades ofertadas na Educação Infantil. Para a professora, muitas situações adversas, que contribuem para o fracasso no Ensino Fundamental, são encontradas, tais como o adoecimento docente, a falta de motivação, o número de alunos por sala, etc. Dito de outra forma, na Educação

Infantil, são ofertados suportes aos quais as crianças não terão acesso em outras etapas, especialmente aquelas que possuem alguma deficiência. A ideia do fracasso, portanto, se decreta:

*[...] A minha turminha que foi embora daqui, aprendeu o que eu ensinei aqui. Ficou do jeito que foi. Ah, porque a professora tá doente, tá perto de se aposentar, porque não dá conta dos meninos [...] E não dá conta mesmo, porque ela tem que ter pulso! Tem que ter disciplina e tem que ensinar! E aqui a gente tem 20, lá eles têm 25, 28... Aumenta a quantidade de menino e o cansaço (Sofia, professora da pré-escola, trecho de entrevista, 10/08/2017).*

Apesar disso, a previsão do fracasso situa-se mais nas características da criança ou do histórico familiar. É o caso de Rafael, conforme segue:

*Essa minha turminha, a maioria não vai ler esse ano [...]. Só que a Clara vai ler esse ano, a Clara, a Clarice, mas e o Rafael que tem déficit de atenção e anemia falciforme? Se não começar antes, ele vai para a 4ª série sem ler direito, porque não dá tempo do professor ficar só com ele. E o que ele tem, não tem direito a monitor. Então, se não começar antes, a mãe não colocar num reforço, ele é aquele aluno que Meu Deus, ele tá na 4ª série e não saber ler, porque é da formação da cabeça dele e independe, então ele tem a anemia e ainda tem o déficit de atenção da família. [...]* (Professora Sofia, pré-escola, relato em áudio, 06/06/2017).

Em um estudo clássico de 1966, Rosenthal e Jacobson, citado por Patto (2000) demonstraram como as expectativas de aprendizagem dos professores com relação às crianças influenciava nos resultados escolares alcançados. Para os pesquisadores: “as crianças podem aprender mais quando os professores acreditam nessa probabilidade” (pp. 289). Cabral (1987), ao realizar uma revisão de trabalhos científicos sobre as relações entre professores e alunos, entre 1979 e 1983, concluiu que a maior parte dos estudos da amostra sugeriu que o desempenho e a formação do autoconceito dos educandos são afetados pelas expectativas que os professores elaboram e manifestam. Resultados similares foram encontrados por outros pesquisadores como Bardelli (1986), Bardelli e Maluf (1984); Gama (1991); Gama; Jesus, 1994; Patto (2000). Neste sentido, as projeções feitas pela professora Sofia associada às práticas de “alfabetização” que ocorrem de forma não sistematizada podem vir a influenciar em dificuldades das crianças.

O fracasso é um fenômeno que, por diferentes instrumentos, está presente na educação brasileira. A maioria dos argumentos que procuram explicar o fracasso foca na culpabilização das famílias e crianças (desestrutura familiar, carências materiais, problemas de saúde, etc.). Gama e Jesus (1994), em uma pesquisa sobre o fracasso escolar realizada com turmas do Ensino Fundamental, perceberam que os professores que participaram da pesquisa tendiam a atribuir o fracasso como resultado de questões relacionadas às características dos alunos e de suas famílias, por exemplo, interesse, esforço, situação econômica, etc. Ainda que tenha sido realizada na Educação Infantil e não no Ensino Fundamental, também percebi, nos dados da pesquisa, percepções similares. Um exemplo é o excerto a seguir, quando uma professora da pré-escola faz a seguinte afirmação:

*[...] Quando você vai ao histórico, nesse histórico você vê o que a criança quando chega exatamente no letramento, no letramento que a criança mostra a ferida dela, o desespero né? [...] Então o amamentar tão sério pra uma criança, para uma mãe o amamentar [...]. Há um erro muito grande no amamentar dessas mães porque não pode... Se elas soubessem o quanto é sagrado esse momento né? Até a posição tem que ter... Se a criança teve um impacto, um medo, a mãe teve um medo e a criança teve, você imagina, criança não pode, bebê não pode ter sustos [...] então ali quebrou, a criança os neurônios, bloqueou os neurônios da criança, o medo né? Um susto, um susto em uma grávida a grávida pode perder o bebê. [...] Então, todos esses danos são causados por quê? Por causa de suas famílias [...]* (Professora da pré-escola Melissa, trecho de entrevista, 03/08/2017).

O entendimento sobre as famílias elaborado pela professora Melissa parece ir ao encontro das discussões de Donzelot (1980). Para o autor, o sentimento moderno de família surgiu entre a burguesia e a nobreza do Antigo Regime, estendendo-se posteriormente para todas as classes sociais, inclusive o proletariado no fim do século XIX. Para Donzelot (1980) a concepção de família não é homogênea, porém sua heterogeneidade pode ser reduzida ou funcionalizada diante das exigências sociais, por meio de um processo de flutuação das normas sociais e dos valores familiares. Em sua análise, Donzelot (1980, p. 22) percebe como a “conservação das crianças” esteve sob o domínio de uma ideia higienista propagada por médicos, isto é, “os tratados médicos do século XVIII expunham simultaneamente uma doutrina médica e conselhos educativos”.

Era um dia atípico em que, devido à greve dos professores, havia um número pequeno de crianças na turma. A professora Melissa desenvolvia uma atividade com as crianças na qual elas deveriam colorir e fazer colagens em um desenho xerocado. Estavam presentes apenas oito crianças. A situação tem início quando a educadora social voluntária pergunta se Téo, que está ausente, havia faltando também no dia anterior.

A professora responde, com uma expressão facial de evidente descontentamento, que possivelmente Téo não mais retornaria à instituição. Téo era uma das crianças considerada “problema” da turma. Estava com um grande número de faltas. O pai havia se envolvido em um conflito com o síndico de seu condomínio e precisou ser hospitalizado. O caso teve repercussão na mídia local e a família, sentindo-se ameaçada, havia decidido por mudar Téo de escola. Somado ao fato de que uma das professoras estava em greve, Téo parou de frequentar a instituição, já que seria transferido. A ausência de Téo é o mote para início do *frame*, conforme segue:

#### Quadro 6 – Situação 4 – *Frame 5*

<b>Título</b>	<b>“Esse deve ser conhecido mais do que tudo”</b>
<b>Data</b>	05/04/2017
<b>Tempo de Duração</b>	1 minuto e 9 segundos
<b>Participantes</b>	Professora Melissa; Auxiliar Mônica. Clara; Liz; Clarice; Mateus; João Rafael.
<b>Turnos</b>	<b>Descrição da Cena</b>
<b>1</b>	A educadora social Mônica, que não aparece na imagem, está recolhendo as agendas das crianças nas mochilas e pergunta à professora: <i>[O Caio não veio ontem né?]</i>
<b>2</b>	A professora parece não entender: <i>[Hãh? O Caio? Caio já viaja amanhã. Ele embarca amanhã].</i>

3	[Caio!] Repete Léo, que está sentado ao lado de Melissa. A professora comenta: <i>[Caio vai passar um tempo na fazenda vai ser bom pra...]</i>
4	Mônica a interrompe: <i>[Outro que também não veio foi o Téo].</i>
5	A professora pergunta: <i>[Quem?]</i>
6	Mônica pergunta: <i>[O Téo veio ontem?]</i>
7	A professora balança a cabeça negativamente e com um meio sorriso diz: <i>[Não, mas também o pai tá apoiando a greve. O Téo também acho que vai se mudar, não sei. O pai já está indo para os Estados Unidos, está só esperando o visto].</i>
8	A professora, que auxilia e olha para a atividade de Léo, diz em voz baixa: <i>[Também depois da palhaçada que eles fizeram...]</i>
9	O tom de voz diminui, parece que ela se constrangeu pelo que havia começado a falar. Ela olha para pra mim, que estou sentada próximo a ela e dá um pequeno sorriso, parecendo buscar reciprocidade e concordância. Na sequência, diz: <i>[Até eu ia...]</i>
10	A pesquisadora pergunta: <i>[Hãn?]</i>
11	A professora repete: <i>[Até eu ia correr daqui].</i>
12	A pesquisadora pergunta: <i>[Ele está com medo?]</i> , referindo-se ao pai de Téo, já que a professora havia comentado com ela no dia anterior que ele havia discutido com o síndico do prédio em que morava e havia sofrido agressões físicas.
13	<i>[É... (inaudível) vai mexer com policial! (inaudível)... Esse deve ser conhecido mais do que tudo]</i> , diz a professora Melissa, mudando de assunto em seguida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste pequeno excerto, a educadora social voluntária Mônica pergunta pelas duas crianças da turma consideradas problemas. Curiosamente ambos foram transferidos da instituição, deixando de frequentar a turma na mesma época. As duas crianças eram alvo de um acompanhamento próximo, uma vez que eram descritas como agressivas, pouco tolerantes, desafiadoras, questionadoras, etc.

A professora Sofia descrevia Caio como uma criança mais difícil de lidar, enquanto Melissa parecia mais disposta a aceitar os desafios de trabalhar com o menino. Ela havia sugerido a Caio e sua mãe um tratamento alternativo, visando dar mais apoio à criança e sua família; comentava com entusiasmo as mudanças que vinha percebendo. Já com Téo, Melissa se mostrava mais resistente por considerar a família problemática.

Constantemente, a professora Melissa comentava a respeito de situações envolvendo a família de Téo, como quando o pai disse que não mandaria o menino para a instituição no período de greve, pois ele achava essencial a adesão e o apoio dos pais ao pleito dos professores. Melissa havia optado por não aderir à greve. Ela demonstrava ter se sentido incomodada e quase que ofendida por essa posição, tendo comentado várias vezes, o que volta a fazer com um tom bastante irônico nessa passagem (turno 7).

Certa vez, ao comentar a respeito de Téo, que estava ausente, disse que se tratava de uma criança “encrenqueira”. Ela retomou o episódio da discussão dos pais de Téo com o síndico, que virou notícia de jornal, dada a injúria física sofrida. Melissa responsabilizou o pai e a mãe de Téo pelo conflito, embora ele tenha sofrido as injúrias físicas, dizendo que se tratava de pais “encrenqueiros”, conforme ela comentou e que, portanto, Téo, também o era. Em diversas ocasiões transparece que a avaliação sobre Téo é tomada com base no comportamento “reprovável” dos pais:

*[...] o Téo estava com o que? Um pai com um histórico horrível, feio de ver. O pai era sociopata, um pai que foi abandonado pela mãe porque a mãe era de... você sabe, né? Com essas práticas [...] É um histórico de infância horrível. O pai, mas aí foi salvo [...] quem adotou era de classe média. Foi adotado né? Foi adotado, mas mesmo assim as feridas ficam né? [...] Pra eu saber da criança eu tenho que saber a infância do pai. Ai aquela mãe também é aquela pessoa que deve ter TOC... É extremamente... né? Então, tá explicado... [...] E é o ambiente realmente que o pai é sociopata [...]. Meu pai mandou, eu faço, o pai é o jeito, o pai é o espelho... Meu pai está falando pra eu fazer, eu vou fazer. (Professora da pré-escola Melissa, trecho de entrevista, 03/08/2017).*

Em outro momento a professora Melissa assim se refere a Téo:

*[...] o Téo era, era tipo assim eu mando em tudo, eu sei de tudo e se você fizer isso, aqui eu mando em tudo, eu sou o dono de tudo. E eu não vou cumprir regras daqui sua, porque quem manda em mim é meu pai e minha mãe, você não é nada, penso assim com a gente ele não tinha uma coisa de lealdade, de respeito né? [...]* (Professora Melissa, pré-escola, trecho de entrevista, 03/08/2017).

A professora Sofia afirma que Téo lhe “dava trabalho”, por receber um tipo de educação em casa na qual tudo se questiona e não foi ensinado que, em algumas situações, a criança deve “obedecer e pronto” (Notas de campo, 11/06/2017). Já Caio, para a professora Sofia, era uma criança violenta e agressiva que já havia dado socos “de mão fechada” no olho de Rafael, deixando o menino com um hematoma. Embora Melissa relatasse a ela as melhoras observadas no comportamento de Caio, ela não havia conseguido enxergar essas melhoras. Sofia considerava-se “abençoada” com a saída das duas crianças da instituição, uma vez que elas não tinham a quem recorrer nos casos de crianças “com problemas”, dado que a origem social delas não permitia a realização de tratamentos médicos ou psicológicos, realidade diferente daquela encontrada em instituições privadas. Sobre isso ela relatou:

*Na rede privada, a criança tá com problema você manda se tratar. Os meninos que aqui tão com problema faz é nos adoecer. Aqui as mães não cuidam, não tem como. As que têm como, às vezes não têm o tempo. Tem o plano de saúde e não tem o tempo e você conta nos dedos quem faz o tratamento da criança que tem problema como um Caio daquele na sala de aula, um Téo daquele na sala de aula que desestrutura qualquer professor. Na rede particular, você manda ele se tratar fica doente do mesmo jeito, mas você não se envolve, tem dinheiro não se cuida. Aqui não. Você enfrenta as mazelas, você tem dó, você tem pena, você sabe que não tem recurso, você vê a criança ficando cada dia pior, mas a mãe é doméstica, o pai não tem condição. A maioria tem um carrinho, mas não tem condição de ter um plano de saúde, tem um carrinho e é isso. Poucos aqui na minha sala têm recursos, digo... Plano de saúde, só o Rafael. Ah! O José Rafael, eu ontem descobri que ele é Down, mas ele tem plano de saúde porque ele estava internado em Hospital particular [...]. Aí que eu tenho conhecimento é o Rafael e o José que tem plano de saúde e pode se tratar* (Sofia, professora da pré-escola, trecho de entrevista, 07/08/2016).

A comparação da professora com a situação das crianças que estudam em escolas particulares evoca mais uma vez a condição social das crianças dessa instituição. Sem dúvida, as condições socioeconômicas assumem um papel de

destaque nos julgamentos que os professores fazem das crianças e, portanto, ocupam uma posição relevante nos processos de avaliação informal.

Bourdieu e Saint-Martin (1998) analisam fichas de avaliação de normalistas de uma instituição parisiense. No estudo, os autores revelam como as avaliações estavam fortemente balizadas pelo viés de classe. Ao valorizar elementos como o saber, a linguagem ou a desenvoltura das estudantes os professores, no fundo, usavam com critério as características de indivíduos de determinada classe. Dessa forma, o sistema de ensino, por meio da avaliação, acaba por salientar as diferenças de origem familiar e social travestidas de diferenças de desempenho.

Em outro texto, Bourdieu, em parceria com Champagne (1998), propõem que, na escola, são desenvolvidas novas formas de expressão da desigualdade escolar. Se, antes, essas desigualdades eram evidentes pela observação de uma parcela populacional considerável que estavam alijadas do sistema formal de ensino, agora as desigualdades se expressam sobre aqueles que frequentam os sistemas de ensino. Ao que tudo indica, essa questão remonta à própria história da escolarização brasileira, como sugerem os relatórios sobre as crianças que frequentavam a escola pública no período imperial apresentados no trabalho de Veiga (2008). Neles, as características registradas giravam em torno da filiação com ênfase na vestimenta das crianças como elemento sinalizador da origem pobre dessas crianças.

Florestan Fernandes (2010) em “A formação política e o trabalho do professor” faz referência a uma dissertação de mestrado na qual seu orientando, Luiz Pereira, encontrou no material empírico de sua pesquisa um tipo de professor que se depara com estudantes de origem mais modesta com “carências e deficiências” (p. 131). Esse professor acaba por adotar atitudes de afastamento e avaliação negativa sobre esses estudantes. Para Fernandes (2010, p. 132), no contexto da pesquisa de Luiz Pereira, os professores, classificados por ele como de “pequena burguesia de classe média, assim agiam, dado que estavam com o horizonte obscurecido pelas noções das classes dominantes noções que vêm daquela noção mandonista, herdada

da sociedade colonial<sup>84</sup> e que, de alguma maneira, subjazem entranhadas nas práticas pedagógicas ainda hoje.

Já Emiliana, a mãe de Caio, embora enfrentasse problemas familiares por conta de violência doméstica e tivesse optado por enviar os filhos para morar com os avós em outro Estado, era percebida de forma positiva por Melissa:

*Agora se o pai do Caio voltar e procurar ela é só denunciar ele. [...] ela tá bem embasada, ela tem conhecimento. Ela cursa faculdade. Ela é quem comanda... Ela é uma secretária que comanda a secretaria da empresa. É muito instruída, fiquei fascinada. Passei a conhecer melhor a Emiliana no dia em que eu passei a manhã com ela onde eu fiz toda a transição do projeto. Ela cumpre todos os compromissos. É tanto que os meninos não fazem nem questão. Eles não querem. O Caio ignora o pai e nem sofreu pelo o pai assim. Ele tem uma consciência que a mãe não está abandonada. Ela disse, vocês tão guardados enquanto a mamãe trabalha pra pegar uma coisa melhor um emprego extra pra ter qualidade de vida. Com os avós tem melhor condições de apoiar esses meninos. É tudo que essas crianças precisam [...].* (Melissa, professora da pré-escola trecho de entrevista, 03/08/2016).

Embora Caio apresente uma série de condições e características estigmatizantes tais como divórcio dos pais, violência, doméstica, uma mãe que trabalha e estuda e não tem tempo para as crianças, a aproximação da Melissa com o intuito de ajudar a família levando para o projeto de atendimento a aproximou da família, criando um sentimento de empatia, bem diferente da leitura que ela fazia acerca de Téo. Mesmo as condições mais adversas são lidas sob uma perspectiva positiva. Uma hipótese para essa diferença é o fato da mãe ter aceito o auxílio da professora, que a direcionou a um projeto externo à escola do qual ela mesma, a professora fez uso.

O papel desempenhado por Melissa nesse caso extrapola a condição de professora e desloca-se para a função daquela que presta assistência e faz caridade, o que parece criar uma empatia maior por parte dela. A leitura da professora sobre a mãe parece se estender para Caio. Conseqüentemente a criança,

84 Cabe uma ressalva, pois a análise de Fernandes não se trata de uma generalização. Nesse mesmo texto, ele afirma que muitos professores, com as mesmas características, aprenderam novos papéis, o que para o autor, os situa em uma posição de colaboração social com os estudantes.

ainda que apresentasse um comportamento considerado desviante e que causasse talvez uma preocupação maior que o de Téo, foi percebido de forma menos negativa por parte de Melissa:

*[...] o Caio não, ele já tava sentindo... O Caio já vinha me abraçar, eu criei uma paixão muito grande pelo Caio, como ele criou comigo, então ele já estava, ele já sentia, eu não vou fazer, se segurava né? (Professora da pré-escola Melissa, trecho de entrevista, 03/08/2017).*

Os problemas enfrentados pelas crianças, que se refletem na instituição, não estão limitados, na visão das professoras, às questões socioeconômicas. Outra narrativa que parece corroborar essa ideia foi apresentada pela professora Melissa:

*Não adianta. Uma criança saudável, uma criança que vai conseguir, ele teve harmonia dentro de casa, tudo direitinho. A partir do momento que a criança joga pra fora uma sequela, alguma coisa ela tá presenciando violência, isso desde a barriga (Professora Melissa, trecho de entrevista, 03/08/2017).*

As concepções sobre as famílias das crianças pelas professoras acabam por influenciar o que comunicam e avaliam nas próprias crianças. Em algumas situações, crianças que tinham um conceito positivo por parte das professoras e que, por algum motivo, apresentavam um comportamento que destoava desta concepção inicial, tinham sua “visível” ou notada mudança de comportamento justificada por suspeitas em torno do contexto familiar, como é caso de Liz. Esse choque entre as duas identidades gera uma necessidade de justificar a quebra de expectativas que ora se dá pelo viés familiar, ora pelo viés biológico/doença.

Liz era uma criança descrita como inteligente e participativa, contudo, estava demonstrando dificuldades nas atividades de leitura e escrita. Diante disso, as professoras passaram a justificar as mudanças apresentadas pela criança por conta divórcio dos pais e até mesmo pelas dificuldades financeiras que o pai de Liz enfrentava pareciam ser as justificativas para os problemas inesperados.

As expectativas das professoras sobre a aprendizagem das crianças da Educação Infantil coincidem com aquelas de professoras do Ensino Fundamental. Gatti (1996), observou que a grande maioria dos professores que participaram do seu estudo atribuía a responsabilidade pela repetência principalmente aos alunos e às

suas famílias. Igualmente, nos estudos de Damiani (2006) e Gama et al, (1991), as crianças e suas famílias apareceram como as grandes responsáveis pelos insucessos de aprendizagem.

#### **4.2.1 – Síntese da Seção**

Nesta seção, explorei elementos que apareceram de forma bastante recorrente na pesquisa, quais sejam, as representações das professoras sobre as crianças e sobre suas famílias. Goffman (1980) propôs que os estigmas produzidos e compartilhados no dia a dia não dizem respeito somente àqueles que carregam uma marca, mas pode ser estendido para todos aqueles que se relacionam com um estigmatizado.

Não raramente, percebi comentários ou depoimentos das professoras referindo-se às famílias com base em uma série de juízos que giram em torno da desestrutura afetiva, das condições socioeconômicas desfavoráveis, do desinteresse ou da desorganização etc. Também com alguma frequência essas características eram associadas aos desajustes das crianças seja no campo comportamental, seja na esfera da aprendizagem. Essa descoberta vai ao encontro de outros estudos que vinculam as opiniões de professoras sobre as famílias e as crianças ao insucesso na escola (MAZOTTI, 2006).

Assim como as dificuldades e problemas são atribuídos às famílias, o sucesso e o bom nível de conhecimento e bons modos das crianças também são aspectos atribuídos à esfera familiar. Crianças oriundas de famílias com melhor nível social; assim como aquelas que têm pais com níveis mais elevados de educação, como é o caso dos filhos de professores, são tomados como bons exemplos e explicam o bom desenvolvimento das crianças. Tanto a visão mais positiva, como nos casos descritos aqui, quanto àqueles percebidos de forma negativa refletem representações que dialogam com os ideais de criança, família, educação, etc. Quanto mais próximo de representações desejadas, mais positiva é a percepção sobre a criança.

Além disso, um outro elemento nos chamou a atenção. Em alguma medida, a relação que professoras têm com as famílias, a imagem que elas têm dessas famílias, colaboram para a construção da ideia que elas têm das crianças.

No fundo, as crianças podem ter um julgamento mais positivo se a visão que elas têm das famílias é positiva.

Embora essas tenham sido as percepções gerais, não posso afirmar que elas sejam inequívocas. Ainda há nos relatos algumas professoras que, ao considerar que as crianças, em suas casas, podem experimentar situações de vulnerabilidade, percebem a instituição como uma boa alternativa não só de cuidados, mas como espaço para promover o desenvolvimento. Ainda assim, persiste uma visão dicotomizada entre as experiências vividas nas famílias e as experiências vividas na instituição.

#### **4.3 Unidade Temática 3 – A dimensão moral da avaliação**

Durante a pesquisa, percebi ser muito comum uma espécie de julgamento moral, feito pelas professoras sobre as crianças e suas famílias. Goffman (2014, p. 268) afirma que “a vida social está enredada em linhas morais de discriminação”. A dimensão moral da avaliação parece fazer parte de todo o processo, estando mais evidente em algumas passagens e sob determinados prismas. Nos dados produzidos nesse contexto específico, essa dimensão torna-se mais evidente quando se observa (i) a ideia de relações afetivas frágeis estabelecidas pelas famílias com as crianças que passam muito tempo na instituição; (ii) pela ideia de desvios de conduta moral das famílias ou (iii) pelo julgamento do tratamento inadequado, recebido pelas crianças na família, onde as críticas voltam-se principalmente para as mães e que perpassam em questões de gênero.

#### **Situação Social 5 – A chegada de Nathan e a “supermãe”**

Nessa linha, havia ingressado uma nova criança na turma da pré-escola. A professora Melissa começou a falar sobre a boa impressão deixada pela criança e pela sua mãe, que foi por ela identificada como uma “supermãe” ou “mãe modelo”, termos utilizados por ela com certa frequência. Nesse momento estávamos em um intervalo de atividades e eu não estava fazendo a gravação em vídeo, pedi a ela que me falasse sobre o episódio de chegada da nova criança:

*Aí o aluno novo chegou. Eu já vi porque ontem eu já fui fazer o reconhecimento na secretaria pela foto de quem seria. Aí quando a criança chegou pra mim eu já sabia pela foto quem eu ia receber e aí hoje eu já estava na expectativa de hoje receber esse*

*menino. A mãe chegou e não entregou à mim entregou à Ju. Aí eu corri atrás da mãe. Fiz a recepção novamente, me identifiquei, falei que ele seria nosso, da tia Melissa e da tia Sofia e passei a segurança pra ela e comecei a rir, e eu comecei a chorar porque eu me lembrei da cena do meu filho, de entender realmente quando a gente é uma supermãe, aquela mãe cuidadosa e tudo mais... [...]. Aí dá pra avaliar pelos sentimentos que é uma mãe modelo, cuidadosa. Essas mães eu chamo de mãe modelo. A mãe com os ingredientes certinhos. Dá pra avaliar pelos sentimentos que é uma mãe. É uma criança que vem de uma gestação tranquila, uma gestação muito amada e quando você olha a criança e você vê um espelho. (Melissa, professora da pré-escola, relato em áudio, 05/05/2017).*

Durante as observações em sala, as qualidades de Nathan eram recorrentemente destacadas. Aparentemente, assim como uma visão negativa dos pais atinge a avaliação da criança, o contrário também ocorre. Para as famílias que eram, de alguma maneira, admiradas pelas professoras, as crianças recebiam mais elogios e tinham suas qualidades mais reconhecidas do que aquelas que as professoras destacavam alguma dificuldade ou algum conflito vivenciado em situações anteriores.

A ideia da “criança de sucesso” ou “filho de sucesso” era comum na narrativa de uma das professoras da pré-escola. Esse entendimento, ainda que não expresso de forma clara, pareceu-me circular entre todas as professoras. Ser uma criança de sucesso estava atrelado a um bom desempenho e atuação dos pais de forma geral, porém mais explicitamente das mães:

*Eu acabei de observar o que é realmente um filho de sucesso né? Agora com o meu priminho, como é que tem que ser. [...] Igual lá no Congresso que eles ensinaram que tem que ter, como é que tem que ser os pais, uma mãe, como é que tem que ser os pais onde aquele pai até na forma de ensinar a criança andar [...]. (Professora Melissa, pré-escola, trecho de entrevista, 03/08/2017).*

Ao longo do trabalho de pesquisa, foi possível captar narrativas formais e informais sobre as crianças e suas famílias que tangenciavam considerações e prescrições morais, como se existissem, nas famílias, lacunas que poderiam afetar negativamente o desempenho das crianças. A exemplo do que foi constatado por Maistro (1999), parece persistir nas IEI um tipo de pensamento cotidiano baseado

no senso comum que associa pobreza com carência afetiva e a diversidade na organização familiar com irregularidade, desorganização ou desintegração moral.

O casamento parece ainda evocar uma ideia de estabilidade moral necessária à criação dos filhos como foi demandado para as famílias populares durante os séculos XVIII e XIX: "Esses pais e mães casados constituem uma família, isto é, um centro onde os filhos são alimentados, vestidos e protegidos, mandam-nos à escola e os colocam em aprendizados" (DONZELOT, 1980, p. 30)

É o caso de Antônio que, embora fosse sempre descrito como uma criança inteligente, porém com um comportamento difícil, passou a ser considerado necessário algum tipo de acompanhamento extra, após o divórcio dos pais:

*Antônio ele é inteligente, mas no início do ano ele ainda participava das rodinhas, muito inquieto, ele tem uma facilidade de se desligar e na rodinha ele tem dificuldade, mas ele até participava, mas depois da separação dos pais ele retroagiu, ele não participa mais das rodinhas porque tá chegando 11 horas na escola e eu vejo que ele retroagiu em todos os sentidos. Socialmente, na interação.... Hoje ele chegou a fugir do refeitório do nada, vou até pedir para psicopedagoga dar uma olhadinha nele. Eu vou até ver quem pode observar e ele tem, houve uma quebra que a gente vai ter que começar, tô até falando com a Daiane hoje, da gente recomeçar, hoje, agora mesmo com rodinha da Daiane ele não ficou, teve que ficar lá com o educador social, vamos ter que conversar sobre isso e ele tá chegando muito choroso na escola e muito tarde para começar a interagir e brincar. É muita luta para se inserir, o que era muito fácil pra ele, então é uma criança que retroagiu um pouco. (Professora Isis, trecho de entrevista, 07/08/2017).*

No caso de Antônio, o casamento desfeito parece motivar o comportamento inadequado e até retrocessos por parte da criança. O casamento e a visão do que seja uma família estruturada parece funcionar como uma ótica importante para a análise e compreensão dos comportamentos das crianças na instituição. Outro trecho de entrevista parece indicar como essa leitura moral de família faz parte das narrativas das professoras, conforme segue:

*Sendo que a mãe dele também não é centrada, porque uma mulher que mal se separou e quando tomou um susto a mulher já estava com a barriga desse tamanho. E eu falei ué, você tá grávida? E ela: Estou. E você já casou? Já, eu já casei. Já tem outro, já engravidou e o neném já nasceu. Então ela nem viveu o luto, não deu nem tempo. Outra*

*coisa, eu acho que o carinho que ela tem por ele... Claro que isso é velado, ninguém fala. Porque é assim, toda mãe tem que amar o filho, não! Tem mulher que tem filho que a gente sabe que não gosta, que se pudesse engolia a criança de volta, é porque ele não pode engolir, mas se ela pudesse desaparecia com a criança, se não tivesse consequências, mas como tem vai empurrando [...].* (Sofia, professora da pré-escola, relato em áudio, 19/06/2017).

Esse trecho de narrativa da professora Sofia parece corroborar e reforçar os estereótipos de gênero, atribuindo à mulher a tarefa de cuidar e amar as crianças, como prioridade. Ao que parece, a visão compartilhada pela professora é de que a mulher deve manter uma retidão, inclusive de cunho sexual. O fato de ter engravidado e recomeçado a vida conjugal em um curto espaço de tempo parecem ser um problema e um indicativo de que Diego não seja amado como deveria.

Essas questões informam modelos de mulher e de mãe que são cotidianamente confrontados com padrões socialmente construídos e compartilhados. As verbalizações e posturas acabam por referendar ou rechaçar tais modelos, contribuindo para a formação das identidades infantis. Em outros termos, são diariamente comunicadas às crianças as condições que precisam ser cumpridas e satisfeitas para que elas se aproximem dos modelos mais aceitos. Assim, as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho se estendem para as instituições educativas. Compartilham-se, com base em um modelo de família e papel parental ideal, divisões de sexo e gênero, que no geral sobrecarregam as mães e perpetuam a iniquidade de gênero (CARVALHO, 2004).

A responsabilidade sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças na IEI pendia mais para as mães dos que para os pais. Os dados sugerem que as professoras entendem que o comportamento das crianças e seu desenvolvimento podem ser negativamente afetados pela separação dos pais. Contudo, essa questão pode ser minimizada e até neutralizada desde que a mãe apresente uma postura equilibrada e coerente. Essa visão do papel das mulheres na sustentação da família parece refletir ideias sustentadas por médicos higienistas dos séculos XVIII e XIX que atribuíam às mulheres o papel de guardiãs do lar (DONZELOT, 1980).

Ao que parece, muitos dos problemas do campo pedagógico são atribuídos às disfunções familiares, o que, em muitos casos, conecta-se ao não atendimento das expectativas que são associadas às mulheres:

*A questão da Beatriz é a mãe. A mãe quase não tem tempo com Beatriz porque a mãe trabalha o dia todinho e estuda à noite. Então você sabe né? Uma mulher que sai às 8 horas da manhã e chega 11 horas da noite, não tem contato com a família. Ela não tem. A Beatriz, você vê que ela não tem quase afinidade com as meninas, como o lado feminino. A Beatriz é mais o pai. Então o pai é que deixa, que pega, que ajeita, que manda no whatsapp, é que compra as coisas, é que fala comigo, a mãe tá vivendo outro momento entendeu? As pessoas deveriam estar preparadas bem cedo antes de... Não é certo ter um filho e você não ficar com ele. [...] Eu sei que eu nunca vi, nunca vi (referindo-se à mãe de Beatriz) [...]. A fortaleza da Beatriz é o pai, só que a gente sabe que a mulher é referência, a mãe, não adianta! O pai tem sua importância, a gente sabe e tudo, mas... Olha o Nathan, não tem pai presente, é separado, mas a gente não vê a necessidade do pai na vida do Nathan, porque a mãe é madura, centrada, já está tudo bem definido na vida dela. A mesma coisa é a Clarice, a mãe da Clarice não vive com o pai da Clarice, mas é tudo definido, já a mãe da Clarice junto com o pai, você vê a diferença, então assim... A mãe do José também... (Sofia, professora da pré-escola, relato em áudio, 19/06/2017).*

Era o segundo ano que acompanhava a trajetória de Beatriz. De fato, ela não parecia se integrar aos “grupos de meninas”, seus melhores amigos em sala eram garotos os quais ela gostava de compartilhar brincadeiras e a companhia. Uma das professoras durante a realização da fase primeira fase do estudo havia comentado que Beatriz apresentava um comportamento estranho. Eu estava iniciando minhas observações e não a questioneei do que se tratava esse tal comportamento.

Os pais de Beatriz comemoraram o aniversário dela na escola, o tema da festa era Mulher Maravilha e Beatriz foi presenteada pelo pai com uma espada, brinquedo que ela havia pedido. Nesse dia entendi que talvez o comportamento supostamente estranho de Beatriz fosse a distância do que normalmente é esperado para meninas. Em outras oportunidades, vi as professoras a estimulando a se inserir nas brincadeiras com as meninas. Durante as entrevistas, a inadequação do comportamento de Beatriz foi justificada por uma das professoras pela ausência da mãe, que deixava a educação das crianças a cargo do pai, já que trabalhava e fazia

faculdade. Ao que parece, a leitura feita pela professora é de que Beatriz apresentava um comportamento atípico pela falta de uma referência materna adequada.

Em contraposição, uma das crianças que morava com o pai, que era descrito pelas professoras como uma pessoa jovem, que cursava faculdade e cuidava sozinho da criança, era considerado um misto de surpresa e admiração. O oposto, isto é, mulheres sozinhas que cuidavam de suas crianças não era descrito com tamanho entusiasmo. Ao que parece, essa é uma atitude esperada das mulheres e, mais do que isso, a elas é repassada a responsabilidade de superar as barreiras sociais para que os filhos prosperem, sendo os desvios às normas prontamente ressaltados, como é o caso da mãe que se casa e engravida de outro homem em um tempo considerado curto na avaliação da professora. Ou, ainda, no caso das mães que parecem ter uma dedicação maior à carreira, deixando o cuidado da filha na responsabilidade do pai, o que parece explicar seu comportamento atípico:

*Então não é a questão de ter pai ou não, família ou não, é a mulher estar preparada, porque quando a mulher está preparada ela sozinha, é claro que falta, aquela lacuna, a gente vê que falta (referindo-se à falta do pai), mas não é tanto, porque quando a mãe é desequilibrada você vê na criança o desequilíbrio, a falta de segurança, de ajuste, a mãe é fundamental. Aí tem umas que vão estudar, trabalhar, aí quer ter filho no meio disso, num dá gente, ou é uma coisa ou outra. Ainda põe o dia todinho na escola onde não há contato, onde não há carinho, porque isso aqui é um trabalho, isso aqui é o meu trabalho. Onde não há o desenvolvimento de afetividade, de princípio de pai e filho, de vínculo. Ainda põe o dia todinho aqui? Porque quando você tem isso, mas fica com seus avós ou materno ou paterno, ou com a irmã, há um vínculo de família, mas você põe pra sociedade? Porque isso aqui é uma área social. Aqui ninguém nem conhecia essas crianças. Quando a gente vem desenvolver a proximidade com eles mesmos de relação de pessoa, os meninos já estão indo embora. [...]* (Sofia, professora da pré-escola, relato em áudio, 19/06/2017).

Neste trecho, é possível identificar que, para a professora, a mãe é a grande responsável pela educação das crianças, sendo que o pai assume uma função secundária. A ideia de uma mulher trabalhar e estudar tendo filhos pequenos é um problema que causará danos nas crianças e a ausência do pai, ainda vista como um problema, pode ser neutralizado, desde que a mãe seja uma pessoa centrada e equilibrada. Essas elucubrações evocam a ideia de uma divisão de

tarefas em que persistem como funções da mulher o acompanhamento e a educação cotidiana dos filhos, ainda que homens e mulheres assumam as funções econômicas de sustento da casa. As representações em torno do papel da mulher e que se sustentam em uma sociedade de base paternalista são reforçados e reproduzidos também no âmbito das práticas educativas. Essa ideia é corroborada pela professora Sofia quando ela afirma:

*Não é toda mulher... 90 e tantos por cento ama seus filhos, mas tem aquela porcentagem que não gosta. Tem mulher que projeta na criança todo o ódio no marido, projeta na criança toda a raiva por não sair, por viver como queria, sendo que ela decidiu ter. E quando chega esse processo de análise, o Diego já cresceu, já tem a própria família e está devolvendo pra família dele todo o amor que não recebeu. É um círculo que se repete e que é difícil romper. Eu não vejo esse carinho com o Diego (Sofia, professora da pré-escola, relato em áudio, 19/06/2017).*

Nesse aspecto, a mãe que trabalha parece estar ferindo uma espécie de código de ética da maternidade, condenando seus filhos a consequências que perdurarão durante a vida adulta. Por exemplo:

*O Miguel é tão inteligente! Pois foi uma vez, faz um mês e já ensinou o caminho ao pai, é por aqui, por ali, ensinou o caminho direitinho ao pai. O pai começou a tratar, a mãe vai continuar, ela tá em sofrimento. Nessa casa que ela trabalha são três funcionárias, cada uma com um salário diferente. Uma cozinheira, uma arrumadeira e ela só exclusiva pra acompanhar os meninos, buscar e levar no colégio e buscar, ver o que tá faltando. Agora esses meninos desse jeito... Vão ter uma carência afetiva grande... vai ter reflexo lá na frente, sabia? (Melissa, professora da pré-escola, relato em áudio, 19/06/2017).*

Durante o processo de desenvolvimento das relações familiares nas classes populares, o trabalho da mulher foi questionado e, de certa forma, adaptado para atender às necessidades das famílias pobres (DONZELOT, 1980). A carência afetiva das crianças, aliás, foi um elemento recorrentemente destacado pelas professoras, tanto da creche, quanto da pré-escola:

*Outra coisa que observei bastante, a carência afetiva muito grande de todos eles, não tem nenhum que não seja carente assim afetivamente, a gente observa pela forma que eles tratam os tios, os professores, os monitores, os educadores, é a necessidade de carência.*

*E é muito claro no momento de dormir, se não tiver uma pessoa perto das crianças elas não conseguem dormir de jeito nenhum, porque elas pensam que vão ficar ausente de pessoas naquele momento. Sozinhos, eles são muito carentes e às vezes até machuca porque a gente não consegue suprir a carência de todos eles. Então as vezes uns ficam esquecidos durante a tarde pela falta de carinho, mas não é por conta de negligência nossa, mas é porque a gente não dá conta de atender a todos (Daiane, professora da creche, trecho de entrevista, 10/08/2017).*

Ao que me parece, as justificativas em torno dessa fragilidade parece justificar certa inabilidade ou dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas professoras. Por exemplo,

*[...] Os médicos não falam nada, mas as meninas da equipe que tem muita experiência, que eu fui falar pra elas que não entendia porque o Rafael tem todas as condições de memorizar e ele não consegue. Aí que elas falaram: Sofia, é ele que tem a anemia falciforme? Olha, os médicos não falam, mas na minha experiência, as crianças que têm essa anemia, elas não têm o mesmo rendimento que as outras crianças... Aí, conversando com a mãe, ela me disse que a família dela tem déficit de atenção e ela me disse que, na Faculdade, ela teve que se medicar. [...] E ele é muito frágil emocionalmente. [...]. Eu acho que ela tem que procurar um acompanhamento psicopedagógico pra ele. Ele já faz o acompanhamento psicológico. Ele é emocionalmente frágil. O José ele é mais forte do que ele. A mãe dele também é frágil. O pai morreu de câncer e só moram ele e ela, ele incorporou isso. Mas ele bate, ele grita, ele empurra e toma as coisas, mas o emocional dele é frágil e ele tem as duas coisas que vai atrapalhar... [...]. (Sofia, professora da pré-escola, relato gravado em áudio, 05/05/2017).*

Com base em Goffman (2015), podemos dizer que, do ponto de vista das instituições, há o desenvolvimento de uma vida moral. Assim, no cotidiano e nas interações que acontecem nas instituições, os códigos morais mais adequados à perspectiva oficial da instituição são construídos, reconstruídos e compartilhados. Esses códigos denotam modelos de mulher e de mãe, que são cotidianamente confrontados com padrões socialmente construídos e compartilhados e expressam as condições que precisam ser satisfeitas, para que se aproximem dos modelos mais aceitos. A professora, ao se surpreender pelo comportamento admirável de uma mãe solteira colabora com esse entendimento:

*Outro dia eu vi, eu tive um aluno no passado chamado Lourenço, tem dia que eu falava assim: eu vou te levar para minha casa, você é meu filho lindo, lindo, e ele tem uma afetividade tão e olha que é filho de mãe solteira, assim não tô discriminando, mas às vezes eles não conhecem ao pai e ele sempre via e eu via fazendo isso, eu via duas crianças brigando, ah eu quero esse brinquedo, eu quero e ele chegava e falava assim pega esse, pega esse aqui, eram três brinquedos ele tava com igual ele chegava e falava: pega. Ele intervia pra não ver a briga, então assim eu peço que o ser humano para ele se dar bem na vida o aspecto que eu acho mais importante é isso. (Isis, professora da creche, trecho de entrevista, 07/08/2016).*

Contraditoriamente, embora as famílias sejam responsabilizadas por garantir uma trajetória escolar de sucesso, educação e bons modos, indicando um limite quase paralisante de atuação da instituição de educação de forma que, ainda que se realize um bom trabalho, é impossível vencer as questões que são trazidas “de casa”.

Em outras situações, a instituição é descrita pelas professoras como um local limitado, cheio de faltas e lacunas. Em outras, percebida como único local capaz de suprir carências familiares, remetendo-se a um antigo conceito que associa a Educação Infantil como elemento compensatório para uma população carente, ideia bastante comum durante as décadas de 1970 e 1980.

Esse entendimento parece ser corroborado por uma das professoras da creche. Para ela, o fato de as crianças poderem estar na creche e não em casa, é entendido como uma oportunidade, especialmente para as crianças que não são “trabalhadas em casa” ou que ficam à mercê da televisão e de outras influências consideradas não tão promissoras:

*Eu vejo a creche e a pré-escola como uma trajetória, ele passa pela creche e vai para a pré-escola e ele tá aprendendo... É um crescente... [...] mas claro que na creche não tem um conteúdo que eles vão seguir... Porém, esses da creche que vão pra pré-escola eu creio que eles vão com muito mais bagagem né? Que se estivesse só em casa, dependendo de como é em casa, né? A minha filha, por exemplo, quando ela chegou na pré-escola, na época ela não ficou em creche. [...], mas ela chegou na escola em termos de conhecimento muito bem porque assim depende do trabalho que é feito em casa. (Professora Isis, trecho de entrevista, 07/08/2017).*

Nesse caso, a creche parecer ser um local seguro que protege a crianças e que proporciona experiências de aprendizado e desenvolvimento que a família não poderia prover. A questão de fundo mais uma vez dialoga com as lacunas, as carências e as faltas que são atribuídas ao ambiente familiar, do qual se duvida que possa oferecer boas condições às crianças. As narrativas das professoras parecem remeter-se com certa frequência à ideia de falta de vigilância e de cuidado por parte das famílias com as crianças, especialmente as consideradas pobres, ideia comum em estudos do passado sobre as famílias (DONZELOT, 1980).

Uma das dimensões moralizantes presentes nessas avaliações cotidianas refere-se à ideia de relações familiares frágeis das crianças que ora se relaciona ao fato de elas estarem em uma instituição de Educação Infantil de tempo integral, ora ao fato dos pais trabalharem, dando, portanto, menos atenção a elas do que deveriam:

*São crianças sem vínculo emocional [...]. Sem vínculo com o pai, sem vínculo com mãe, sem vínculo com a tia, com a avó, eu também não acho certo os avós cuidarem, mas é mil vezes mais ficar na casa de uma avó materna ou paterna, do que ficar na escola, porque aí não desenvolve vínculo com parente nenhum, quando cresce não tem consideração pela família é como se fossem estranhos aí não sabe porque muitos crescem e não respeitam pai, bate em pai. [...] Porque muitos já chegam cansados, assistem carrossel, aquelas novelinhas deles e vão dormir, não tem afetividade, não tem. Poucos sentam pra ler uma história, pra dar carinho, pra conversar sobre o dia, pouquíssimo. Poucos têm carinho [...]. Eu nunca concordei com a escola integral, isso não é escola. Só ficar olhando e fazendo tudo pelas famílias [...]. Isso tá errado a responsabilidade é da família. (Sofia, professora da pré-escola, relato em áudio, 19/06/2017).*

A visão da professora ilustrada no excerto sugere um entendimento que também não é novidade na literatura educacional. As famílias das crianças de escola públicas são frequentemente percebidas como pobres, desestruturadas, imersas em tantos problemas que se tornam incapazes de ofertar a assistência necessária para os filhos. As carências atribuídas às crianças são decorrentes das carências e falhas das famílias.

Há uma ideia que permeia as práticas de avaliação informal em que a criança é vista como oriunda de um núcleo pobre que tem dificuldades de cumprir

as obrigações na educação dos filhos. Essa falta acaba sendo delegada à Instituição, que também é vista como um espaço cheio de carências e lacunas, especialmente por ser uma instituição que funciona em período integral. A narrativa da professora mostra que ela se sente sobrecarregada com uma função de cuidado que deveria ser atendido pelas famílias.

Nas entrelinhas, podemos compreender que o Estado, por meio da instituição, assume uma função paternalista que tem efeitos indesejáveis sobre as famílias, já que essas delegam suas funções primordiais às professoras. Assim, as projeções quanto ao futuro das crianças que crescem em instituições falidas é a delinquência, o fracasso, etc. As dificuldades que as próprias professoras têm para lidar com uma criança que não aprende quando essa criança não tem nenhuma deficiência ou outra justificativa que se explique, as justificativas recaem sobre problemas familiares, por exemplo:

*O Diego, a mãe já foi buscar o Psicólogo, ela tá encaminhando. Diego, de todas as letras, lembra do U, só. Ele não sabe quem é o B, quem é o C, quem é o D, quem é o F, quem é I, os números, ele não sabe. Tem dia que eu mostro as vogais pra ele, ele acerta três, tem dia que acerta o A. Eu mostro os números pra ele, tem dia que acerta três números de 0 a 9, tem dia que acerta um [...]. É emocional, o bloqueio dele, porque ele não tem nada aparentemente que justifica. Ele ouve, ele fala, ele brinca, ele se diverte ele não passa fome, ele, aparentemente, não sofre abuso, não tem pai alcoólatra, porque o pai já saiu [de casa]. Então isso é do período que tava o pai e a mãe e ele junto. Porque teve uma briga, o pai espancou a mãe e ele presenciou. Então acho que vem daí. (Professora Sofia, trecho de entrevista, 07/08/2017).*

Embora a ideia que aborda as desvantagens sociais apareçam com frequência nas narrativas, não há uma compreensão sobre estratégias de superação dessas questões. Há pouca ênfase no papel da instituição ou da ação docente. As explicações que ora enfatizam as carências materiais e econômicas e culturais também pendem para as explicações de cunho biológico ou, como nesse excerto para os traumas gerados por um ambiente de degradação moral e violento.

Apesar de pender para explicações distintas, uma linha comum permeia essas explicações. A pecha do não aprendizado recai na criança e na família. Esses aspectos assumem a função, nas avaliações informais, de colaborar para a

construção da identidade dessas crianças. De alguma maneira, essas construções estigmatizantes funcionam como forma de regular e afastar grupos minoritários das diversas vias da competição (GOFFMAN, 1980) e as intuições educacionais parecem cumprir essa função desde muito cedo, conforme sugerem Bourdieu e Passeron (1992).

### **Situação Social 6 – O homenzinho torto**

Uma das situações que presenciei e registrei nas notas de campo explicita a dimensão moral que permeia a representação que é construída com as famílias e que são compartilhados publicamente com as crianças. Em um acordo, as professoras Sofia e Melissa fizeram uma divisão de trabalho na turma do 2º período da pré-escola, em que a professora Sofia era a responsável pelos conteúdos de português e matemática e a professora Melissa por conduzir os conteúdos de ciências e projetos. A professora Sofia produziu um caderno para conduzir as atividades de língua portuguesa no qual havia uma série de atividades que se vinculavam às letras do alfabeto. Geralmente ela cantava uma música com as crianças e depois desenvolvia outras atividades que giravam em torno da letra trabalhada. Segue o registro das notas de campo sobre a situação presenciada:

*Cheguei um pouco atrasada hoje. As crianças já haviam acordando e estavam sentadas no chão, em roda. A professora estava sentada em uma cadeira também na roda. Puxei uma cadeira e fiquei observando. A professora estava começando a ensinar uma música chamada “O homenzinho Torto<sup>85</sup>”. A professora cantou duas vezes. Depois foi incentivando as crianças a cantarem a música também. Em seguida, a professora começou a explicar a letra da música. Em um dado momento ela disse que o homenzinho era torto porque não fazia boas escolhas, andava nos caminhos tortos da vida. Uma das crianças disse que ele era bêbado. A professora concordou com a criança, pois as pessoas que bebem bebidas alcoólicas estão andando nos caminhos tortos da vida, foi quando ela olhou para uma das crianças e disse: Como o seu pai né Angélica? Ele bebe,*

---

85 Trata-se de uma música infantil gospel cuja letra diz o seguinte: “Havia um homenzinho torto, morava numa casa torta, Andava num caminho torto, Sua vida era torta, um dia o homenzinho torto a bíblia encontrou e tudo que era torto Jesus endireitou.”

*então ele fica igualzinho ao homenzinho torto da música. Angélica ficou calada* (Notas de campo, 25/05/2017).

Sofia expôs para o grupo uma condição familiar bastante particular de Angélica, tornando público algo que pertence à intimidade da criança. Há, também, a vinculação entre a letra da música, que descreve uma pessoa em situação de desvio de conduta e moralidade, diretamente relacionada ao pai dela. Além de verbalizar que existem normas de conduta não aceitas por parte dos núcleos familiares das crianças, isto é, há uma inadequação e um não atendimento de expectativas esperadas da figura paterna, a fala da professora nos informa que existem normas não verbalizadas de interação entre professores e alunos, especialmente crianças, em que uma série de permissões que sustentam e orientam a formulação de conceitos que, naquele contexto, podem ser verbalizados, os quais compõem um dos níveis de avaliação informal e cotidiana.

Tais comentários, embora inicialmente possam parecer inapropriados para observadores externos, talvez não o sejam no contexto da instituição pesquisada. Assumo a hipótese de que talvez não o seja nas instituições de Educação Infantil de forma geral. Volto a enfatizar que muitos dos comentários feitos acerca das crianças e de suas famílias, na presença delas, de alguma forma se relacionam ao conceito de “não pessoa” (GOFFMAN, 2010; 2014).

Outro elemento recorrente nos dados é certa tensão que persiste entre o corpo docente e as famílias. No geral, as professoras compartilham uma ideia de que os pais ou a família são negligentes e que, de alguma forma, transferem para a instituição responsabilidades que cabem a eles próprios. É o caso dessa passagem:

*[...] As crianças estão em uma fase assim de transição de comportamento, podemos dizer, no início do ano eles eram crianças completamente diferente do que eles são hoje, eles estão muito mais agitados, muito mais desobedientes e a gente observa que não adianta nada aqui na escola a gente ser pulso firme com eles, que é o trabalho que eu e a outra e professora fazemos, ser pulso firme: não é não e um sim é um sim. A dificuldade desse trabalho é que ele está sendo realizado na escola, mas não está sendo realizado em casa [...]. Os pais não conseguem controlar a criança e pedem, muitas vezes, auxílio da gente, mas a gente não é responsável por eles, são os pais. Então tem que ter essa visão, que os pais não joguem pra gente toda a responsabilidade da educação deles, porque a*

*responsabilidade da educação é toda dos pais, a nossa responsabilidade é o ensino dessas crianças.* (Daiane, professora creche, trecho de entrevista, 10/08/2017).

Carvalho (2004), ao tratar das relações entre escola e família, afirma que essas relações baseiam-se na divisão do trabalho de educação e que envolve expectativas recíprocas. Nessa relação, ignoram-se as mudanças históricas, a diversidade cultural, as relações de poder entre estas instituições e seus agentes, a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias. Assim, nesse excerto, a professora evoca uma compreensão tradicional, na qual a divisão de trabalho educacional entre escola e família é clara e cuja tarefa da escola é a educação acadêmica e a da família, a doméstica, desconsiderando a complexidade e as mudanças que vêm ocorrendo nas sociedades contemporâneas.

Nas instituições de atendimento às crianças pequenas de educação integral, a divergência quanto às expectativas acerca das responsabilidades da instituição e da família tornam-se ainda mais confusas, já que, nesses espaços, são requeridas outras demandas, que entram em conflito com uma concepção institucional que tem uma função puramente escolar ou de instrução acadêmica. Para Haddad (2013), a Educação Infantil possui uma natureza controversa por se constituir como um espaço não doméstico de cuidado e educação, sendo, por isso, um espaço de tensão normativa. Nesse sentido, é a própria natureza desse tipo de instituição, que tem como preceito básico o binômio educar e cuidar, que parece ainda ser mal compreendido.

Outro elemento que permeia a dimensão moral que emergiu nos dados versa sobre as condições familiares da criança institucionalizada em tempo integral, que parece encontrar eco em uma ideia socialmente compartilhada de política assistencialista voltada às crianças pequenas nas políticas do Estado. Ao que parece, ainda há raízes de uma compreensão negativa da criança “institucionalizada” como uma criança que possui uma família desestruturada e carências das mais diversas ordens.

Durante a década de 1940, período em que se inicia uma ampliação do sistema de atendimento às crianças pequenas, creches eram instituições de amparo destinado às mulheres pobres, viúvas, mães solteiras e aquelas que tinham a

necessidade de contribuir financeiramente com o sustento de suas famílias. Assim, as creches acabavam por ocupar um lugar que, mais do que cuidar de crianças, assumiam um papel normatizador das relações nas famílias das classes trabalhadoras (VIEIRA, 1988).

Em algum sentido, a visão de parte das professoras que participaram do estudo, parece remeter à ideia do “mal necessário”, que tem suas raízes na origem das políticas assistencialistas. De alguma maneira, ainda se faz presente a crítica de puericulturistas à gênese das creches no Brasil, de que essas instituições, de alguma forma, promovem o afastamento da criança de suas mães, produzindo um quadro de carência afetiva, entre outras consequências, como fica evidente no trecho de entrevista a seguir:

*[...] está aí mais que demonstrado porque estamos hoje com um grau muito grande... inclusive tem uma nova síndrome que agora está acontecendo, a síndrome do afastamento materno [...] Principalmente em que? Nos bebês, que estão vindo de zero a quatro meses, um aninho que estão vindo. Por que, o que acontece? São os filhos dessas mães que as “bichinhas” trabalham como empregada doméstica. Imagina o trabalho árduo que é? Imagina... São poucos os patrões que são tão acessíveis, compreensíveis e humanos, a gente sabe muito bem disso... Aí onde deixa o seu bebezinho? Ele vem pra creche, mas a creche é boa? Ela é para guardar a crianças, mas deixa a desejar... (Professora Melissa, trecho de entrevista, 03/08/2017).*

A fala da professora sugere que a Educação Infantil, especialmente a creche, é um recurso destinado àquelas que não têm outra saída. A conotação é negativa e parece evocar a antiga ideia da creche como recurso para atender as populações carentes e vulneráveis. Embora a literatura tenha identificado o educar e o cuidar como binômio indissociável da Educação Infantil, uma cisão entre esses conceitos parece persistir de forma que os aspectos do cuidado não parecem vincular-se à creche e à educação de crianças que frequentam a pré-escola (HADDAD, 1997).

Essa questão já foi demonstrada por outras pesquisas e parece ir ao encontro do estudo de Sarti e Maranhão (2008). Para elas, ainda que a creche venha tentando superar o estigma de instituição para crianças pobres, ainda prevalecem contradições nesta prática. Na pesquisa conduzida por elas, foi sugerido que os profissionais dessas instituições não reconhecem o cuidado e a educação da criança

pequena como funções que requerem serviços de qualidade. Prevalece uma compreensão de que essa é uma atribuição das famílias e deve ser desempenhada no âmbito privado. Resultados similares foram percebidos por Maistro (1999). Nesse estudo, as falas das professoras remetem para resquícios de um passado recente em que predominava a dissociação entre educar e cuidar. Para a autora, subjaz entre as professoras um receio de que, ao assumirem que a creche tem, também, a função de cuidar os aspectos pedagógicos perderiam valor. Nessa linha, a professora prossegue:

*Nós não temos acolhimento total. Não temos profissionais suficientes, são muitas crianças, um berçário aqui, por exemplo, 18 pra quantas pessoas lá? Umas quatro pessoas? Então imagine... Tem aquelas crianças que foram muito bem amadas, com uma família simples, mas que teve todos os cuidados. Aí, o que acontece? Essa criança que tem até então de zero a um ano ela só tem aquela mãe que é muito importante né? Todo aquele afeto que ela recebe, muitas vezes, a escola não vai ter [...]. Amorosidade assim, tipo a mãe, ela não vai ter... E aquela criança vai ter que se adaptar. Mas se não, aquela criança vai adoecer [...]. Criança nenhuma foi feita pra ficar doente, mas por que ficou doente? Exatamente diante de insatisfações dessas carências afetivas. É por que o corpo fala. E a criança é muito sábia, então é uma forma de ela dizer: “olha eu vou ficar doente, porque eu ficando doente, eu tenho a minha mãe comigo, eu não posso ir para a escola”.* (Professora Melissa, trecho de entrevista, 03/08/2017).

A reflexão da professora centra-se no conflito de responsabilidades nos cuidados às crianças. Primeiro, pelo não reconhecimento do cuidado como um dos elementos fundamentais da Educação Infantil. Para a professora Sofia parece haver uma ideia de hierarquia na qual cabe a ela, como professora, e à instituição, repassar às crianças os conteúdos socialmente acumulados.

Assim, ao que parece os conceitos indissociáveis de “educar e cuidar” parecem ser percebidos de forma distinta pelas professoras nesta instituição. Comumente, ao tratarem do educar e do cuidar, elas percebem o primeiro como responsabilidade da instituição, ao passo que o cuidar seria função da família. Deste entendimento decorrem dois problemas. O primeiro, mais evidente, é a cisão e hierarquização das duas dimensões intrínsecas às práticas da Educação Infantil como se o cuidar fosse uma atribuição menor. O segundo é a falsa ideia de que os

cuidados que a instituição acaba tendo que acumular, resulta de uma aplicação inadequada da educação integral.

Várias críticas sobre a instituição em período integral parecem ser vinculadas às demandas de cuidado, transparecendo que estes cuidados não seriam necessários em uma Instituição de período parcial. Todavia, parece ser ignorado o fato de que o cuidado é uma dimensão própria da Educação Infantil, presente no processo educacional estejam as crianças na instituição em período parcial ou integral.

Na tentativa de explicar a realidade a respeito da dúvida se a família não é totalmente responsável pelos problemas, a própria instituição apresenta precariedades que se colocam como um limite para a atuação docente. Outra vinculação possível é a reprodução de uma ideia de “privação cultural” por parte das crianças e de suas famílias, um discurso que orientou e embasou a elaboração dos documentos oficiais e nortearam a condução das políticas públicas para a Educação Infantil durante a década de 1980, uma perspectiva marginalizada e discriminadora da cultura e da classe de origem da criança (KRAMER, 1994). É o que se percebe, por exemplo, no trecho a seguir:

*[...] mas as condições de trabalho eu acho precárias. Assim é falta deixa eu me ver aqui... por exemplo, parquinho. Que as crianças brincam... Precisa de mais cuidado, mais aparato para eles brincarem porque eu acho os brinquedinhos são muitos repetitivos, acho que tinha que dinamizar mais, tinha que ter mais limpeza, mais cuidados. Eu vejo isso é a sala de aula, também eu vejo às vezes... Precisam ser asseadas né? [...] Ai assim eu quero dizer que isso não é só a direção, aqui que isso não é culpa da direção que não corre atrás eu sei que é o sistema. As empresas não pagam as pessoas [...] A sala mesmo, hoje tá sem limpeza totalmente né? (Professora Isis, trecho de entrevista, 07/08/2017).*

Outro relato que aponta para a mesma questão aparece a seguir

*O Estado está errado quando ele faz essa proposta de ensino integral sem estrutura de ensino integral. É eu e a auxiliar pra dar conta desses meninos, não tem um professor de artes, a professora de educação física é pra dar conta da escola toda, não tem uma quadra de esportes para essas crianças, não tem uma professora de educação física todos os dias. [...] Aqui foi adaptado porque já era uma escola, creche do ministério da defesa, então tem as salas já com chuveiro [...]. O que tinha de bom, que era a Escola*

*Parque, e eles já cortaram<sup>86</sup>. [...] É tudo um remendo, um remendo! Se não tiver a sensibilidade do professor capaz de falar na cabeça de cada mãe, olha eu já conversei na sexta-feira eu já conversei com a mãe da Liz, já dei os telefones da psicologia e disse vá atrás, porque a Liz já está diferente. Porque se não for por isso se perde porque não tem um acompanhamento, não tem nada* (Professora Sofia, relato em áudio, 19/06/2017).

A narrativa da professora procura sinalizar o equívoco da oferta de Educação Integral, na qual, supostamente, não haveria atividades adequadas para se ofertar às crianças. Vale lembrar que a Instituição conta com aulas de educação física, embora não diariamente, e a jornada de ensino é ampliada, isto é, cada uma das professoras passa um turno com as crianças. De fato, poderia haver muito mais atividades bem como os espaços poderiam ser melhor explorados, mas talvez a ênfase na precariedade da instituição acabe por se constituir com uma justificativa cômoda, quase como um estigma das instituições educacionais públicas.

Uma visão estigmatizada que acompanhava as crianças de creche no Brasil (VIEIRA, 1988) parece persistir ao tratarmos das crianças que frequentam instituições de tempo integral como se não dispusessem de suporte familiar e para as quais um futuro incerto se projeta. Nesse aspecto as crianças que frequentam a instituição integral são vistas, com exceções, como crianças carentes, com vínculos familiares frágeis, carregadas de traumas e dificuldades emocionais, das quais os pais repassam a responsabilidade de educar e cuidar para a instituição. Como consequência, professoras são sobrecarregadas. Ao mesmo tempo, em algumas situações, as professoras parecem colocar-se em uma posição quase que de quem faz alguma caridade, na qual a relação pedagógica é situada em uma relação de assistência:

86 No plano educacional elaborado por Anísio Teixeira (anos de 1950) para Brasília, previa-se que, para cada quatro quadras residenciais haveria uma escola parque. O intuito delas era atender, em dois turnos, cerca de 2 mil alunos com atividades voltadas para iniciação para o trabalho, atividades artísticas, sociais e de recreação. Embora houvesse essa previsão, nem todas as escolas parques chegaram a ser construídas, sendo, assim, desvirtuada a proposta inicial.

*Nossa Senhora! Eu me vejo a Madre Tereza de Calcutá, no meio daquelas crianças, eu me sinto... Nossa eu não quero outra coisa...* (Professora Melissa, pré-escola, trecho de entrevista, 03/08/2017).

Goffman (1980) explica o *status* social das pessoas que tem origem nas classes populares. Elas podem ser facilmente identificadas e distinguidas, pois trazem sua marca “na linguagem, aparência, gestos, e que, em referência às instituições públicas de nossa sociedade, descubrem que são cidadãos de segunda classe” (1980, p. 157). Nessa posição, essas pessoas, possivelmente, estarão em situações em que serão estigmatizados e se sentirão inseguras quanto às possibilidades de interação face a face, visto que estarão diante de um “ideal virtual de classe média”, da qual elas não fazem parte. Na visão de outra professora da creche, ainda que ela também destaque que as crianças que frequentam a instituição ficam muito tempo longe dos pais, essa leitura não parece ser tão negativa, quanto na visão das professoras da pré-escola:

*Precisa de auxílio, então é muito importante para essa questão social delas de se relacionar, como a de se auto cuidar também né? E também na relação dela com o próximo, como eu tenho que me relacionar com o próximo... Como elas ficam muito ausentes, muito tempo sem a presença dos pais elas acabam nos tendo como referência também [...]. E os amiguinhos também, então esse relacionamento com o próximo, muito mais desenvolvidos do que crianças que não participam dessa fase, faixa etária e tudo que a gente busca desenvolver com as crianças é junto do desenvolvimento delas, porque, às vezes, em casa, o pai tem tantos afazeres que não consegue dar atenção naquele momento, mas em sala de aula, na escola, com a equipe toda preparada a gente consegue ir atendendo as necessidades dela para desenvolver e atuar dentro das necessidades dela, não de forma individual, mas de modo mais coletivo né porque não tem como atender tópicos individualmente a todo o momento* (Isis, professora da creche, trecho de entrevista, 07/08/2017).

Na visão da professora Sofia, a instituição, que deveria se ocupar de compartilhar conhecimentos socialmente acumulados, está sobrecarregada por ter de dar conta de atribuições que deveriam ser das famílias, mas que elas não assumem, parecendo haver uma ideia de dissociação entre o cuidar e o educar. Usando o exemplo da festa junina, Sofia procura explicitar como, na visão dela, a instituição assume responsabilidades familiares:

*Se você vir como está se tornando esse lado da escola, onde era mais uma responsabilidade do Estado e da Sociedade de estar passando os conhecimentos adquiridos, como agora é a responsabilidade de criar a criança [...] Nem no dia de festa a família não ajeitar, não cuidar, não pegar, não banhar, não limpar, não cortar a unha. Do jeito que ia vinha. Todo assanhado, cabelo fedido as unhas tudo grande. Até isso a escola estava tirando. [...] Quem tem que arrumar seus filhos é a família dele, não é o professor. [...]* (Sofia, professora da pré-escola, trecho de entrevista, 07/085/2017).

Não podemos afirmar que essa falta de clareza quanto ao papel do cuidado na Educação Infantil seja inequívoca na instituição pesquisada. A compreensão das professoras que atuam na creche, contudo, pareceu-me ser diferente, havendo, no geral, um entendimento mais positivo e integrado dos elementos de educação e cuidado, por exemplo:

*Porque assim a essência do trabalho é o cuidar. Às vezes tem até pai que confunde... Eu vejo a questão do valor. O professor, eu ouvi muito isso na turma do ano passado até esse ano acho os pais bem diferenciados do ano passado. Porque ano passado, quando eu cheguei, esses pais a maioria eles viam mesmo a professora, eu percebi isso... Como babá mesmo, com desdém aquela coisa, mas esse ano eu vejo até um pouco diferente, então é o cuidar e educar. Eu e as outras meninas, as monitoras e a educadora social que entra vai ser a mesma coisa. (Professora Isis, trecho de entrevista, 07/08/2017).*

É possível ler esses dados na perspectiva das ideias presentes nas instituições totais, proposta por Goffman (2015). Para o autor, há uma teoria da fraqueza moral que circula nesses espaços e que explicaria a existência de espíritos fortes e fracos ou ainda formas pelas quais os defeitos podem ser combatidos. Nessa linha,

cada perspectiva institucional contém uma moralidade pessoal e em cada instituição total podemos ver, em miniatura, o desenvolvimento de algo próximo de uma versão funcionalista da vida moral. A tradução do comportamento do internado para termos moralistas adequados à perspectiva oficial da instituição, necessariamente conterà algumas pressuposições amplas quanto ao caráter dos seres humanos. Dados os internos que tem a seu cargo, e o processamento que a eles deve ser imposto, a equipe dirigente tende a criar o que poderia considerar uma teoria da natureza humana (GOFFMAN, 2015, p. 79-80).

Essa compreensão da natureza humana oferece uma orientação para diagnosticar e receitar. As receitas para a criação de crianças saudáveis, felizes ou

que não apresentem desvios de comportamento e de aprendizagem aparecem com frequência nas narrativas das professoras. De certa forma, são teorizações sobre a natureza humana que sinalizam os conceitos que permeiam e norteiam as práticas educativas, como no exemplo a seguir:

*Aí são crianças sem vínculo emocional [...]. Sem vínculo com o pai, sem vínculo com mãe, sem vínculo com a tia, com a avó, eu também não acho certo os avós cuidarem, mas é mil vezes mais ficar na casa de uma avó materna ou paterna, do que ficar na escola, porque aí não desenvolve vínculo com parente nenhum, quando cresce não tem consideração pela família é como se fossem estranhos aí não sabe porque muitos crescem e não respeitam pai, bate em pai (Sofia, professora da pré-escola relato em áudio, 05/05/2017).*

Além dessas questões, outro ponto que acho importante sublinhar é que, de forma geral, os dados nos sugerem que as professoras não têm muita clareza a respeito das diferentes dimensões da avaliação, especialmente quanto aos juízos e valores que são compartilhados cotidianamente. Contudo, em uma das entrevistas, a professora Isis trouxe à tona a ideia de que a avaliação é feita no cotidiano, o que fica expresso quando ela afirma:

*[...] Tem sempre a avaliação, ela está inclusa, embutida, em tudo que você vai falar, conversar sobre a criança. Agora mesmo a gente avaliou, nós avaliamos a Dora, a Dora, tirou dez, nós falamos praticamente de cada um e tudo que eu falei é uma avaliação que ela pode, ela é que ela tem progresso, por exemplo, Artur daqui a pouco eu estou avaliando dele dessa forma, mas essa avaliação, daqui a pouco e posso vai falar outra coisa dele, acho que tudo que a gente fala sobre eles é uma avaliação. De eu vou falar com a mãe da Dora, eu falei com ela, eu falei: olha a Dora, vai ser uma leitora, uma leitora assídua a Dora ela gosta de livro, é uma excelente aluna e avaliei a Dora, direto para a mãe. A construção até do dia a dia mesmo, o Pedro é a gente no dia da reunião, já avaliou ele também conversando com a mãe a gente dele que a gente vinha percebendo que ele estava apontando como arma, ah eu vou te matar, te matar e esse comportamento agressivo a gente conversou com a Marta e ela disse, olha eu tenho muita coisa porque ele está ficando com o pai e ele tá brincando com os meninos que usam todos tipo de joguinho né, e que ele tá dormindo muito mal tal, tal, tal. Então a gente avaliou dessa forma [...]* (Isis, professora da creche, trecho de entrevista, 07/08/2016).

### 4.3.1 Síntese da Seção

Nesta seção, procurei trazer, na discussão dos dados, elementos relacionados à dimensão moral da avaliação nas práticas cotidianas da Educação Infantil. Essa é uma questão que parece perpassar todas as práticas, de forma que, quando se abordam os estigmas ou o fracasso, eles também versam, de alguma forma, com concepções de moralidade estabelecidas com bases em padrões ideais de criança, família, educação, etc.

Galeano (p. 33, 2009) afirmou que “o código moral não condena a injustiça, condena o fracasso”. Para o autor, essa ideia está associada à meritocracia. Nesta seção, Os dados sugerem que, de alguma forma, essa ideia também aparece como uma questão de fundo que justifica o porquê de algumas crianças aprenderem e outras não. O mérito, nessa, etapa não se centra na criança, mas recai sobre as famílias.

É recorrente a ideia de que as famílias – ou, especialmente, as mães compromissadas e esforçadas – conseguem superar as barreiras impostas pelas dificuldades materiais. A visão que se tem das famílias como descompromissadas e omissas é um dos fatores preponderantes para explicar o fracasso e tem sido mostrada em estudos focados na escola, a exemplo da pesquisa de Ireland et al (2002) e Casassus (2007). Os dados empíricos produzidos nessa pesquisa sugerem que essa explicação também é preponderante na Educação Infantil.

Como já mencionado, pesquisas têm demonstrado a complexa relação entre profissionais e famílias em instituições de Educação Infantil e como essas relações acabam por se constituir em meio a afinidades e contradições (BONOMI, 1998; CASANOVA, 2016; PANIÁGUA; PALÁCIOS, 1997; SARTI; MARANHÃO; 2007; 2008; VITÓRIA, 1999). Essa complexa relação dialoga com uma infinidade de temáticas, tais como questões de gênero, direitos sociais, desigualdade socioeconômica, diversidade cultural entre outros. Uma visão estigmatizada sobre as crianças pelo fato de frequentarem a instituição em período integral foi percebida. As crianças eram vistas como carentes, com vínculos familiares frágeis.

Além desses, outro elemento que se mostrou bastante evidente no *corpus* foi a predominância de uma concepção sobre a mulher e a respeito das obrigações

femininas que permeiam a configuração tradicional de família. Os dados sugerem que a concepção tradicional de família prevalece, sendo essa uma das réguas de medida para avaliação das crianças. Nessa perspectiva formal, a responsabilidade pelo sucesso e o fracasso passa a ser em algumas situações resultado direto das ações e do esforço da mãe, não havendo a mesma expectativa recaindo sobre os pais.



Escrever as considerações finais de um trabalho de pesquisa não é das tarefas mais simples. Mais do que sintetizar argumentos e indicar possibilidades de estudos futuros, talvez seja a última tentativa de explicitar elementos que colaboram para a compreensão do fenômeno pesquisado. No desafio deste jogo de interpretação e subjetividade que envolve a realização de uma pesquisa qualitativa, procurei identificar e compreender como ocorre e quais são os pressupostos que balizam a avaliação das crianças, por meio das práticas e narrativas de professoras de uma Instituição de Educação Infantil da rede pública do DF.

Durante o processo de elaboração da tese e em especial deste capítulo, recorrentemente vinha-me a ideia da alegoria implícita no ritual de costura de uma colcha de retalhos<sup>87</sup>. Normalmente essa associação, quando aplicada ao meio acadêmico, traz um sentido pejorativo, de algo mal elaborado ou limitado quando se trata da compreensão do todo. No entanto, ao fazer uso dessa analogia, penso na junção de fragmentos em um sentido oposto à ideia comumente associada de partes desconexas e mal-ajambradas.

Um primeiro aspecto a que essa metáfora me remete é a própria construção do *corpus* de pesquisa e de sua análise. Um trabalho árduo, que desafia o pesquisador. Embora inicialmente nos pareça uma tarefa um tanto quanto solitária, não é um trabalho feito a uma só mão. À exemplo da ideia da polifonia de Bakhtin (2010), muitas são as vozes com as quais é necessário dialogar para se construir conhecimento em um dado campo, especialmente quando lidamos com as experiências humanas.

As diferentes narrativas e experiências vividas ao longo da produção da pesquisa dialogam, tais quais os retalhos que contam uma história através de uma colcha. Essas percepções e experiências não estão restritas ao diálogo teórico estabelecido com uma infinidade de autores e pesquisas empíricas, mas referem-se

87 A colcha de retalhos assume diversas simbologias. Remete ao trabalho em grupo; a contar uma história e sobre o feminino. Uma abordagem interessante dessa simbologia pode ser vista no filme *"How to Make a American Quilt"*, que recebeu no Brasil o nome *"Colcha de Retalhos"*. O filme narra a história de uma jovem pesquisadora que se refugia na casa de uma tia enquanto desenvolve sua pesquisa de mestrado. Na casa da tia, a jovem interage com o clube de costura de um grupo de mulheres no qual ela encontra, ao mesmo tempo, inspiração e um alento para suas questões e angústias. É igualmente curioso pensar que a simbologia presente na feitura de uma colcha de retalhos assemelha-se, assim como as práticas que envolvem a costura, à Educação e mais especificamente, à Educação Infantil, um território ainda essencialmente feminino.

também aos diferentes atores com os quais cruzei neste caminho, como os mestres, pesquisadores, interlocutores, etc.

Assim como no ritual em que as mãos de várias mulheres reunidas costuram, tecem e emendam pedaços de tecido que está aberto à inserção de novos fragmentos, ao dialogar com essas múltiplas vozes e referências, percebo que esse trabalho não é fruto de um esforço individual e nem tampouco se encerra na elaboração desse texto. O empenho de elaboração da tese se aproxima da ideia da costura: dados, ideias e referências que precisam ser recortados, alinhavados e dispostos de tal maneira que harmonizem e construam uma peça única que escapa a qualquer tentativa de linearidade.

No fundo, a escrita da tese é, em alguma medida, reflexo de muitas mãos trabalhando em conjunto para a produção de um todo que, apesar das diferentes origens, tem um resultado harmônico sem que haja a necessidade de escamotear as diferenças e emendas da costura. Talvez, por isso, eu entenda que a costura me motive a pensar que a escrita dessa tese é, de algum modo, reflexo de muitas mãos trabalhando em conjunto na produção de um todo, que, apesar das diferentes origens, produz algo harmônico, sem escamotear suas diferenças e costuras.

Nesse trabalho de justaposição de ideias e diálogos, busquei identificar e compreender os processos cotidianos de avaliação na Educação Infantil em contexto, procurando explorar as práticas formais e informais, as concepções que as permeiam, possíveis aproximações desse fenômeno na creche e pré-escola, comparativamente.

Tendo em vista o resultado da análise dos instrumentos formais de avaliação que se mostraram essencialmente superficiais e genéricos, pouco informado acerca das relações pedagógicas, percebi que era no contexto cotidiano que encontraria os elementos para compor essa história. Assim, ao partir dessa premissa de que a pesquisa se realizou: espaço mais potente para conhecer e desvendar a avaliação das crianças não era outro senão o campo das relações.

Para entender os processos avaliativos nesse contexto particular, migrei o foco de atenção dos instrumentos avaliativos formais para as interações das professoras com as crianças no cotidiano. Esse olhar micro, voltado para o aspecto relacional da avaliação, pôde oferecer um entendimento sobre como os processos

avaliativos estão inseridos nas práticas educativas pela perspectiva dos protagonistas e das relações que eles desenvolvem entre si. Sendo assim, compreender o fenômeno das práticas avaliativas que acontecem em uma Instituição de Educação Infantil pressupõe, de alguma forma, a tentativa de compreender os códigos culturais compartilhados nesse espaço. Trata-se de ler o sistema de símbolos e códigos que se estabelecem em um dado contexto.

As interpretações realizadas neste estudo sobre a avaliação na Educação Infantil derivaram dos resultados das observações e da análise das narrativas obtidas por meio de entrevistas, conversas informais, registradas em áudio ou nas notas de campo, além de recortes de *frames* oriundos de gravações em vídeo. Procurei articular e cotejar os dados em torno de três unidades temáticas (BARDIN, 1999), que emergiram da interpretação dos próprios dados postos em diálogo com a perspectiva teórica eleita como linha base para a interpretação dos dados, a microsociologia de Erving Goffman.

Assim, os dados foram organizados em torno das três categorias: (i) o estigma do fracasso; (ii) o estigma por cortesia e (iii) a dimensão moral da avaliação. Em outros termos, ao tratar de observar a avaliação na Educação Infantil, precisei entender as dinâmicas entre o que acontece no palco interacional protagonizado pelas professoras, crianças e suas famílias. Ao definir Goffman como interlocutor principal para a análise dos dados, reconheci a interação como unidade primordial para compreender a avaliação na educação infantil, sendo o fenômeno avaliativo entendido enquanto fenômeno relacional. Observar a avaliação na Educação Infantil implicou o entendimento das dinâmicas que ocorrem no palco interacional protagonizado pelas professoras, crianças e suas famílias.

A análise dos dados da pesquisa sugere a existência de um contraste entre representações elaboradas em torno dos conceitos de família, crianças, infância e educação que não correspondem com o real. Essa realidade, por sua vez, está entranhada em uma série de elaborações e representações sobre a pobreza que acabam por direcionar a imagem que é cotidianamente construída pelas professoras sobre as crianças.

Quanto à primeira unidade temática de análise, percebi que há nos processos avaliativos cotidianos a gênese da ideia de fracasso. Essa ideia que já foi

amplamente debatida em outras etapas também se faz presente no campo da Educação Infantil. Nesse aspecto, projeções e elaborações em torno das crianças que aprendem ou que não aprendem se fazem presentes no cotidiano e vão sendo compartilhados por professoras e pelas próprias crianças.

Quanto à segunda unidade temática de análise, tratei dos comentários que as professoras direcionam às famílias das crianças e que são utilizados como elemento de avaliação também das crianças. Essas considerações podem ser positivas ou negativas. No geral, essas análises sobre as famílias tratam das condições familiares desfavoráveis, mas, em algumas situações, o fato de algumas crianças serem filhas de professor, há uma valoração positiva dessa condição. Em outras palavras, não somente os problemas apresentados pelas crianças são resultado da estrutura familiar, mas o sucesso também.

Na terceira unidade temática, o foco de análise perpassou pela dimensão moral presente nas avaliações cotidianas. Essa questão da moralidade parece estar vinculada a uma série de códigos que são confrontados com as famílias. Nesse aspecto, a compreensão de certo descompromisso e omissão das famílias foi recorrente, havendo maior ênfase no papel da mãe, entendida como a grande responsável pela educação e cuidado com as crianças, além da ideia de que as famílias são dotadas de desvios de conduta moral ficou evidenciado.

Freitas (1995) já havia tratado o caráter indissolúvel do processo de avaliação e de como eles são centrais, contínuos e informais, permeando todo o processo instrucional. Em muitas situações, a avaliação das crianças funciona quase como uma extensão da avaliação das professoras sobre as famílias, sendo este aspecto, talvez, o elemento mais evidente nos dados.

Por vezes, o comportamento da criança acaba gerando especulações em torno de situações que possam ocorrer na esfera doméstica, elemento que as professoras recorrem para compreender determinados comportamentos ou dificuldades enfrentadas no cotidiano pedagógico. Essa leitura das famílias se ajusta a uma compreensão sobre as crianças (estigma de cortesia), sobre projeções e prognósticos futuros (estigma do fracasso) ou, ainda, catalisam uma narrativa moralizante das professoras sobre os desviantes.

Embora essa pesquisa tenha sido bem pontual e tenha produzido dados de um contexto bastante particular, podemos afirmar que há uma dissociação entre a avaliação vivida, a narrada e a escrita. Os relatórios de avaliação das crianças, dada a superficialidade como são produzidos, não são capazes de evidenciar os complexos elementos presentes no processo avaliativo, de forma que a avaliação, efetivamente, é concretizada no que é comunicado pelas professoras às crianças. Com efeito, a avaliação se dá pela via comunicacional – verbal e não verbal – e é no cotidiano e na rotina inerente às instituições que esse processo é concretizado.

São múltiplas as variáveis implicadas nos processos educacionais. Um aspecto sensível e que no caso dessa pesquisa precisa ser considerado, trata do processo de formação docente. Primeiro é preciso considerar que os requisitos para a atuação na Educação Infantil passam pela formação no curso de Pedagogia, o que não necessariamente garante uma discussão sobre os processos mais específicos da educação voltada às crianças pequenas. Outro elemento importante refere-se à formação docente de forma mais ampla. Gatti e Barreto (2009) discutem o processo de formação de professores no Brasil e sugerem que a formação para a docência se baseia em uma composição fragilizada de conhecimentos.

Em outros termos, alguns dos episódios explorados na pesquisa, podem sinalizar elementos que dialogam com uma formação inicial e continuada deficitária que pouco se relacionam com as realidades que desafiam o saber docente no cotidiano. Com isso quero frisar que as questões que permearam o trabalho não dizem respeito exclusivamente às professoras como indivíduos, mas relacionam-se aos aspectos mais amplos sobre a formação docente além, obviamente, de relacionar-se com as iniquidades que caracterizam a sociedade brasileira. Para Patto (2000, p.74), tratar das diferenças individuais numa sociedade que está dividida em classes “movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais”.

Uma preocupação que tive no decorrer da pesquisa foi a de não cair em uma falsa ideia determinista que percebe as crianças, nesse contexto, como vítimas passivas de uma realidade imutável. Críticas pertinentes às ideias reprodutivistas foram elaboradas com consistência no campo da pesquisa educacional e precisam ser consideradas. Por mais perversos que nos pareçam e, que de fato sejam, os

processos avaliativos cotidianos, não se pode negar as possibilidades de ação dos próprios indivíduos.

Estudos desenvolvidos no âmbito da Sociologia da Infância nos mostram que as crianças não são seres passivos e, ainda que pesquisas mostrem uma tendência à reprodução do fracasso e dos próprios estereótipos de gênero, classe, etc., sempre há espaço para a transgressão para aqueles que são estigmatizados.

Pensando nas transgressões que podem ser observadas nas instituições, é possível pensar na relação entre essas ações desafiantes e o conceito *goffmaniano* dos ajustamentos primários ou secundários. Os escapes dos indivíduos às prescrições institucionais que o isolam do papel do eu previstos para ele, são o que Goffman (2015, p. 160) define como “ajustamentos secundários”. Já o atendimento às normas e o esforço para contribuir cooperativamente com as atividades exigidas pela instituição são nomeados, nesta perspectiva como “ajustamentos primários”.

No contexto das instituições, em que uma série de exigências são direcionadas a determinado grupo, abre-se a possibilidade de práticas em torno dos ajustamentos secundários que via de regra desafiam e questionam o poder e as regras interativas institucionalmente colocadas. Essas ações que desafiam as relações de poder apontam para a autonomia pessoal e a preservação do eu.

No caso das crianças, ainda que as relações desenvolvidas no contexto das instituições de educação infantil, que, na pesquisa, mostraram-se reflexos da produção e reprodução de estereótipos sobre a pobreza, colaborem para os processos de classificação e exclusão, esses mesmos espaços e práticas geram, por outro lado, contradições. Sendo assim, é possível esperar por parte das crianças condutas que giram tanto em torno dos ajustamentos primários quanto secundários. Dessas contradições, resultam em ações de resistência e transgressão por parte das crianças. Nesse aspecto, trata-se de reconhecer que as crianças são capazes de se perceberem e participam ativamente nas interações sociais (CORSARO, 2011; DELGADO; MÜLLER 2005; MAYALL, 2013; PROUT, 2010; PROUT; JAMES, 1997; SARMENTO, 2005).

Além dos resultados apresentados, a tese sinaliza, em face dos seus limites, a necessidade de produção de mais estudos sobre a relação entre os

processos avaliativos e a Educação Infantil. Percebo duas possibilidades mais prementes: uma decorre da análise comparativa das práticas de avaliação entre a creche e a pré-escola, a outra explora a visão da criança e suas estratégias diante da avaliação.

Em nossa análise, foi possível observar que há semelhanças na condução desses processos na creche e na pré-escola. Há, no entanto, uma diferença bem marcante na avaliação conduzida na pré-escola em relação à creche. Comentários relacionados à aprendizagem de conteúdos estiveram muito mais explícitos na pré-escola do que na creche. Na creche, foram mais predominantes os comentários que tratam dos comportamentos da criança.

Suponho que essa diferença decorra de uma pressão maior quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita diante da iminente transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Seria interessante o desenvolvimento de estudos para promover uma análise que traçasse, de forma mais aprofundada, as semelhanças e contrastes entre a avaliação nas duas etapas da Educação Infantil.

Outro elemento que precisa ser considerado é que estudos já vêm demonstrando que, mesmo as crianças mais novas, desempenham papéis ativos nas instituições sociais (CORSARO, 2011; MONTANDON, 2001). Assim, as crianças influenciam as instituições, do mesmo modo como são influenciadas por elas (DELGADO; MÜLLER, 2005; MARCHI, 2009; MÜLLER, 2006). Partindo dessa premissa, um segundo aspecto que me pareceu evidente e que dialoga com o conceito de agência da criança é que sejam desenvolvidos estudos que explorem a visão da própria criança bem como as estratégias que elas utilizam durante os processos de avaliação. Esse foi um elemento perceptível no *corpus* da pesquisa, mas que não foi possível aprofundar neste trabalho.

No fundo, todas as narrativas e práticas educativas que envolvem as crianças, direta ou indiretamente estão sustentadas pelas nossas representações do que seja infância e criança. Quando tratamos dos processos de Avaliação *na* e *da* Educação Infantil essa premissa também é verdadeira. É necessário, pois, clareza quanto às concepções que direcionam nossas práticas e as consequências que delas decorrem.

Por fim, não houve intenção, na condução dessa pesquisa, de realizar um estudo-denúncia ou um julgamento de práticas pedagógicas consideradas equivocadas. As práticas docentes não decorrem exclusivamente de práticas individuais isoladas no tempo e no espaço, mas de uma série de fatores que envolvem elementos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais etc.

Portanto, não há espaço para se pensar em culpabilização ou responsabilização de docentes, famílias ou instituições. Espero, contudo, que o trabalho possa colaborar para uma reflexão sobre as crianças e como agimos em relação a elas nos mais diferentes contextos, mas em especial, nos espaços da Educação Infantil.

Chega-se, enfim, à última página  
embora deixe claro: não se chega  
ao fim. Um mesmo fio fino frágil  
mas firme, da mesma fibra de rio  
conduz memória e história: storage  
— está estendido para sempre  
e para sempre soará, suará  
a cada renovação do sol, mesmo  
quando atingirmos o final —  
mesmo assim não se chegará ao fim.

Laura Liuzzi

## Referências

---

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à Educação Infantil. **Pro-posições**, v. 14, n 3 (42) set/dez. 2003.
- AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, Jun. 2012.
- ALASUUTARI, M. Striving at partnership: parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk, **European Early Childhood Education Research Journal**, 18:2, 149-161, 2010.
- ALASUUTARI, M. Documenting Napping: the agentic force of documents and human action. **Children & Society**, volume 29 pp 219-230, 2015.
- ALASUUTARI, M; MARKSTRÖM, A. M.; VALBERG-ROTH, A. C. **Assessment and documentation in Early Childhood Education**. London: Routledge, 2014.
- ALMEIDA, R. W. Avaliação escolar, Educação Infantil e linguagem: análise das avaliações produzidas nas escolas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v.25, n.3, p. 191 – 206, set./dez. 2014.
- ALVES, A. S. de S. **A Avaliação Informal em uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental**. Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- ANDRADE, L. S. **Formação de Professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do PROFORMAÇÃO**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. spe, p. 23-38, Apr. 2010.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor ou por força: rotinas na Educação Infantil**. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- BARDELLI, C. **Crenças causais de professores de 1a a 4a série sobre o “mau desempenho escolar” do aluno**. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARDELLI, C.; MALUF, M. R. Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de realização escolar? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. 132-141, abr. 1984.

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1999.
- BARRETO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 49-88, novembro, 2001.
- BASSOK, D.; LATHAM, S.; ROREM, A. Is Kindergarten the New First Grade? **AERA Open**, 1(4), 1-31. 2016.
- BAUER, A. et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, maio/ago. 2015.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2003.
- BERGER, B. M. Prefácio. In: **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Erving Goffman. Editora Vozes, 2012.
- BERTAGNA, R. **Regime de progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. **Est.**
- BHERING E.; ABUCHAIM, B. O. Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ago. 2014.
- BONDIOLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches das Região da Emília-Romanha 2013. In: BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- BONOMI, A. O Relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-72.
- BOURDIEU, P. Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno. In: GASTALDO, E. **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. Francisco Alves Editora: Rio de Janeiro, RJ, 1992.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes: 1998.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNHE, P. Os excluídos do interior In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes: 1998.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. CNE. Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Programa de Formação Inicial para professores em Exercício em Educação Infantil: PROINFANTIL - Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2005.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.747, de 16 de dezembro de 2011. **Institui Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147, do Ministério da Educação, Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria nº 379, de 12 de abril de 2012. **Nomeia os integrantes do Grupo de Trabalho de avaliação da e na Educação Infantil**. Brasília, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 360 de 09 de julho de 2013. **Institui o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil**. Diário Oficial da União Nº 132, quinta-feira, 11 de julho de 2013. Brasília, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei n.º 13.005, DE 25 Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília 2014.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional:** a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015.

BROADFOOT, P. Evaluation and the Social Order in Advanced Industrial Societies In: **Rev Applied Psych.** V. 32, n. 4, p. 307-327, 1983.

CABRAL, E. C. **A influência da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.** (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1987.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.22, p. 5-35, 2000.

\_\_\_\_\_. Entre as políticas de qualidade e as qualidades das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43 n.148 p.22-43 jan.-abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARÃES et al., C. M. (orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. **Balanco analítico da Educação Infantil:** direitos em risco e consensos possíveis. 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís – Maranhão. Disponível em:

[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom\\_38anped\\_20co17\\_gt07\\_textomariamaltacampos.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_20co17_gt07_textomariamaltacampos.pdf). Acesso em: 23 nov. 2018.

CAMPOS, M. M. et al. **Educação Infantil no Brasil:** avaliação quantitativa e qualitativa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/MEC/BID, 2010. (Relatório Final). Disponível em:

[http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf). Acesso: 15 out. 2014.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n142, p.20-54, abr., 2011.

CARR, M. **Assessment in Early Childhood Settings:** learning stories. London: Sage Publications, 2010.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola–família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

CASASSUS, J. **A escola e desigualdade.** Brasília, INEP/Plano Editora, 2002.

CASANOVA, L. V. Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na

contemporaneidade, **Horizontes**, v. 34, n. 2, p. 41-48, ago./dez., 2016.

CATANI, D. História das práticas de avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa provação dos alunos rumo à distinção ou ao “triunfo escolar” (1890-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 8-14, jan./abr., 2017.

CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. L. M. Estudos de avaliação na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago., 2009.

CÔCO, V., VIEIRA, M. N. A. V. Contextos e práticas de avaliação na Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 3, p. 36-55, set./dez., 2014.

CODEPLAN. Companhia de Desenvolvimento e Planejamento Urbano do Distrito Federal. **Atlas do Distrito Federal – 2017**. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Atlas-do-Distrito-Federal-2017.pdf> . Acesso em 09 jun. 2018.

COOREN, F. (2004). **Textual Agency**: how texts do things in organizational settings. *organization*, 11(3), 373–393.

CORAZZA, S. M. Currículo e política cultural da avaliação. **Educação e Realidade**, 20(2):47-59 jul./dez., 1995.

CÔRREA, B. C. Gestão Democrática e Participação Familiar no contexto da Educação Infantil. **Educação: Teoria e Prática**, v.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.15-34.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COTA, T. C. M. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches. ANPED. Caxambu. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 7 ago. 2018.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Braga, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade do Minho.

CUNHA, A. M. **A avaliação na pré-escola**: uma tentativa de sistematização. Natal, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAHLBERG, G. Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e para a democracia. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. Penso: Porto Alegre, 2016.

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 457-478, out./dez. 2006.

DAUSTER, T. "Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação". In: \_\_\_\_\_. (org.) **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, 2010, vol.15, n.43 p. 148-161.

DIAMANTE, J. **A dimensão subjetiva do trabalho em Educação Infantil: o impacto da desvalorização nos sentidos constituídos pelos professores**. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DIDONET, V. **A avaliação na e da Educação Infantil**. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. A avaliação na e da Educação Infantil. In: Guimarães, Célia Maria, Cardona, Maria João, Oliveira, Daniele Ramos de. **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DONZELOT, J. **A Polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

EMILIANI, F.; MOLINARI, L. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 88-95.

FARIA, C. A. P. de. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 20 n°. 59, out, 2005.

FEITOZA, A. C. S.; MÜLLER, F.; CAVATON, M. F. F. Avaliar na Educação Infantil: afinal, o quê? Educativa- **Revista de Educação**, no prelo.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas

edesafios a enfrentar nos próximos anos **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, vol.21, n.78, pp.11-34, 2013.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, v. 15 n. 1 (43) jan./abr., 2004.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor? In: **Florestan Fernandes**. OLIVEIRA, M. M. Recife: Editora Massagana, 2010.

FERRARI, M. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: BONDIOLOI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, Autores Associados, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A gênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1985.

FIRORAVANTI-BASTOS, A. C. M.; FILGUEIRAS, A.; MOURA, M. L. S. de. Avaliação do Ages and Stages Questionnaire-Brasil por profissionais de Educação Infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 33(2) 293-301, abr – jun. 2016.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2a Edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

\_\_\_\_\_. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa Portugal: Monitor Projectos e Edições Ltda., 2005.

\_\_\_\_\_. Entrevista episódica. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2003.

FLORES-PEREIRA, M. T.; CAVEDON, N. R. Os bastidores de um estudo etnográfico: trilhando os caminhos teórico-empíricos para desvendar as culturas organizacionais de uma livraria de shopping center. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 152-168, mar. 2009.

FREITAS, D. N. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez, 2004.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Qualidade Negociada e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26 n 92, pp 911-933, 2005.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35,

nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREITAS, L. C.; et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONI, A. A Programação. In: BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 9ª edição, 2003.

GAELEANO, E. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Coleção L&PM Pocket, São Paulo, 2009.

GAMA, E. M. P.; *et al.* As Percepções sobre a Causalidade do Fracasso Escola no Discurso Descontente do Magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.172, p.356-384, set./dez. 1991.

GAMA, E. M. P.; JESUS, D. M. de Atribuições e Expectativas do Professor: Representações Sociais na Manutenção da Seletividade Social na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**: Brasília, set/dez., vol.10, nº 3: p. 393-410, 1994.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: Lella Gandini; Carolyn Edwards & Cols. **Banbini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed. 2002.

GARMS; G. M. Z. SANTOS, M. O. V. Concepções e práticas de avaliação na educação infantil brasileira. In: **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. GUIMARÃES et al. C.M. (orgs.).Porto Alegre: Medicação, 2014.

GATTI, B. Professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.8, agosto, 1996.

\_\_\_\_\_. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Nº 09, pp. 7-18, mai./ago., 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOI, E. G. **Avaliação na Creche**: o caso dos espaços educativos não escolares. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Editora, 1980.

\_\_\_\_\_. **Comportamentos em lugares públicos.** Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ritual de interação:** ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Os quadros da experiência social:** uma perspectiva de análise. Erving Goffman. Editora Vozes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

GONTIJO, F. L. Documentação Pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na Educação Infantil. **Paidéia, Revista do Curso de Pedagogia – Fumec.** Belo Horizonte. Ano 8 n. 10p. 119-134 jan./jun. 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, volume 3:** Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

HADDAD, L. **Ecologia do Atendimento Infantil:** construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 22, n. 49/1, p. 341-359, jul., 2013.

HAMMERSLEY, M. **What is qualitative research?** Research methods. London: Continuum/Bloomsbury, 2013.

HARMS, T. O uso de escalas de avaliação de ambientes na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, vol.43 n.148, São Paulo., jan./apr. 2013.

HARDMAN, C. Can there be an anthropology of children? **Childhood**, SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi, Vol.8(4), 2001. p.501–517.

HOFFMANN, J. (1996). **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança (Coleção Cadernos da Educação Infantil). Porto Alegre: Mediação.

HORNS, C. I. **Documentação Pedagógica:** a produção da criança protagonista e do professor designer. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seis efeitos sobre as políticas educacionais:** uma

análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HSIEH, H. F.; SHANNON, S. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. **Qualitative health research**. 15. 1277-88, 2005.

IRELAND, V. E. et al. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília, UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JUNG, C. O arquétipo no simbolismo do sonho. In: **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira: 2008.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KNAUF, H. Styles of documentation in German early childhood education. **Early Years**, (35) 2015, p. 232-248, 2015.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEVINE, R. A. Ethnographic Studies of Childhood: a historical overview. **American Anthropologist**, 209(2): 247-26, 2007.

LEVINE, R. A. et al. 1994. 'The comparative study of child care'. In: **Child Care and Culture: Lessons from Africa**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 7-21.

LIMA, M. R. M. **Pré-escola**: solução para o fracasso. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LOIZOS, P. Vídeos, filmes, fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOPES, A. C. T. **Formação, memória e autoria**: análise de registros no âmbito da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1998.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. A pessoa com deficiência e a crise das

identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 45-61, abr., 2010.

MAIA, D. S. **O conceito de criança na pré-escola: gênero, poder e subjetividade**. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAISTRO, M. A. Relações creche e famílias, a quantas andam? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 49 -59, jan./jun., 1999.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Penso: Porto Alegre, 2016.

MARCHI, R. C. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação e Realidade**, 34(1), 2009.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo, Hucitec, 1998.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista Educação Pública de Cuiabá**, v.20, n.44, p.413-428, 2011.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. R. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá v. 20 n. 44 p. 413-428 set./dez. 2011.

MARQUES, R. M. **“A culpa de tudo foi do recreio”**: o recreio escolar como tempo/espaço de interações sociais. Projeto de Qualificação Doutorado, 2018. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília Não publicado.

MARTINS, J. S. Regimar e seus amigos – a criança na luta pela terra e pela vida. In: **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. Editora Hucitec: São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. **Uma sociologia da vida cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATTOS, C. L. G. de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 2, p. 215-228, maio/ago., 2005.

MAYALL, B. **A history of the sociology of childhood**. Londres: IOEPress, 2013.

- MAZOTTI, A. J. "O aluno da escola pública": o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set. /dez. 2006
- MCDERMOTT, R. (1977). Social relations as contexts for learning in schools. **Harvard Educational Review**, 47(2), 198-213.
- MEAD, M. A adolescência em Samoa. In: CASTRO, C. (org). **Cultura e personalidade**: Ruth Benedict, Margaret Mead, Edward Sapir; Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- MICARONI, S. **A Educação Física nos Parques Infantis da Cidade de São Paulo: 1947 a 1957**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Francisco, Itatiba, 2007.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 77-101.
- MORAES, R. A. O Proformação e seu modelo de educação a distância **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p. 262-274, dez., 2011.
- MOREIRA, A. D. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.
- MORO, C. Produção brasileira sobre a avaliação e educação infantil: tendências. **Revista Latinoamericana de Educação Infantil**, v. 2, n. 2, p. 53-67, jul. 2013.
- MORO, C.; SOUZA, G. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n 58, p. 100 – 125, mai/ago. 2014.
- MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.
- \_\_\_\_\_. **Retratos na Infância da cidade de Porto Alegre**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- MÜLLER, F. et al. Como os bebês se comunicam enquanto interagem na creche? In: CARVALHO, L. D.; NEVES, V. F. A. (orgs). **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas** (pp. 117-138). 2. ed. - Ebook (versão digital) - Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.
- MÜLLER, T. M. P. A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: o Pavilhão Bourneville (1903-1920). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6 n.1, p.79-87. 2000.

NASCIMENTO, M. A. **Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2009.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. Belo Horizonte, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013.

NIZET, J.; RIGAUX, N. **A Sociologia de Erving Goffman**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. Prefácio. In: GUIMARÃES, C. M., CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**, Porto Alegre: Mediação, 2014.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiência. Londrina: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2 (4), 127-135, 1996.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAZ, S. J. P. **A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. (2000). **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a deficiência. **Poesis Pedagógica**, v.10, N.1 jan./jun., p. 46-63, 2012.

PIMENTA, C. P. **Avaliação municipal da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças pequenas?** São Paulo: USP, 2017. (Tese de doutorado).

PINA, A. P. B.; MÜLLER, F.; PINTO, V. F. F. Análise de conteúdo dos artigos científicos sobre avaliação na Educação Infantil (1996-2015). **Revista de Educação**, PUC-Campinas, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 475-496, out. 2017.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PINAZZA, M. A.; SANTOS, M. W. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'?. **Textura**, Canoas, v.18, n.36 p. 22-43 jan. /abr. 2016.

PINTO, V. F. F.; MÜLLER, F.; ANJOS, J. J. T. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à Educação Infantil no Distrito Federal. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, p. 187-179. 2018.

PRIOR, L. Repositioning Documents in Social Research. **Sociology**, 42 (5), p. 821-836, October, 2008.

PROUT, A. RECONSIDERANDO A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1997. p. 7-33.

PUPPIN, A. B. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, B. Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018. RINALIDI, C. A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS C, GANDINI, L. FORMA, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência da Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. Volume 2.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Manual de uso do ASQ-3**: guia rápido para aplicação. Rio de Janeiro, RJ: 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>. Acesso 19 janeiro de 2016.

RHODES, R. A. W. The new governance: governing without government. **Political Studies**, XLIV, p. 652-667, 1996.

ROCHA, E. A. Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.

16, p. 27-34, jan./mar., 2001.

ROCHA E, A. C.; FILHO, J. J. S.; STRENZEL, G. R. **Educação Infantil (1983-1996)**. (Série Estado do Conhecimento, n.2). Brasília: Inep; UFSC, 2001.

ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez., 2013.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento**. Porto Alegre. Artmed, 2005.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43 n.148 p.22-43, jan./abr. 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Reflexão e Crítica**, vol.13, n.2, pp.281-293, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 20(3), 437-464, 2009.

RUTANEN, N. Prefácio. In: Müller, Fernanda; Carvalho, Ana Maria A. **Teoria e Prática da Pesquisa com Crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

SARANGI, S. Beyond Language, Beyond Awareness: Metacommunication. **Instructional Settings, Language Awareness**, 7:2-3, p.63-68., 1998.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. In: Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, S. V. S. **Socialização de gênero na Educação Infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças**. Belo Horizonte, 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas.

SARTI, C. A.; MARANHÃO, D. G. "A creche é o pai": instituição pública ou projeção de uma família idealizada? In: MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHILLING, F.; MIYASHIRO, S. G. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-254, ago., 2008.

SMOLKA A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan./mar., 2015.

SILVA, L. A. **O uso do tempo no cotidiano de bebês**. Brasília, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

SILVA, L.; MÜLLER, F. A construção social do tempo no cotidiano de bebês na família e na creche. **Revista Brasileira de Sociologia**, Vol. 05, No. 09, jan/abr., 2017.

SILVA, M. O. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**, 13(2), p.155-163, 2010.

SILVA, R. P. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, mar., 2009.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.7-31, 2001.

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no brasil. **Interacções**, no. 32, p. 68-88, 2014.

\_\_\_\_\_. Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul., 2014.

SOUZA, A. M. C. **Avaliação na pré-escola: uma análise crítica**. Brasília, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados**. Brasília, 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

VALVERDE, S. L. **Relatórios de avaliação das EMElS de São Paulo: uma necessidade ou exigência legal?** São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VANDERSTRAETEN, R. The School Class as an Interaction Order. **British Journal of Sociology of Education**, Vol. 22, No. 2, 2001.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez., 2008.

VELHO, G. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. Becker, Goffman e a Antropologia no Brasil. In: GASTALDO, Édison. **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

VIEIRA, L. F. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa** (67): 13-16, novembro, 1988.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente na Educação Infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 maio/ago., 2013.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre o documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v.25, n3, p. 18-35, set. /dez., 2014.

VILLAS BOAS B. M. F. (1993) **Práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Tese de Doutorado Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

VITÓRIA, T. As relações creche e famílias. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 23 - 47, jul. /dez., 1999.

WATSON, R. Lendo Goffman em Interação. In: GASTALDO, Édison. **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

WINKIN, Y. Erving Goffman: o que é uma vida? O incomodo fazer de uma biografia intelectual. In: GASTALDO, Édison. **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

YIN, R., K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. São Paulo: Penso Editora, 2016.

ZABALBA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998.