

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
THAYNARA NASCIMENTO COSTA

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: rótulos, estigmas e
construção de merecimentos

RIO DE JANEIRO

2020

Thaynara Nascimento Costa

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: rótulos, estigmas e
construção de merecimentos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato

RIO DE JANEIRO

2020

Thaynara Nascimento Costa

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: rótulos, estigmas e
construção de merecimentos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 16 de março de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UFRJ

Profa. Dra. Ana Pires do Prado
Programa de Pós-Graduação em Educação - FE/UFRJ

Profa. Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UNIRIO

Profa. Dra. Mariane Campelo Koslinski (Suplente interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação - FE/UFRJ

Profa. Dra. Elisangela da Silva Bernardo (Suplente externa)
Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UNIRIO

CIP - Catalogação na Publicação

Ni Nascimento Costa, Thaynara
Interações pedagógicas na educação infantil:
rótulos, estigmas e construção de merecimentos /
Thaynara Nascimento Costa. -- Rio de Janeiro, 2020.
184 f.

Orientador: Rodrigo Rosistolato.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação infantil. 2. Interação pedagógica. 3.
Interação social. 4. Prática docente. 5. Estigma. I.
Rosistolato, Rodrigo, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO


Aos 16 dias do mês de março de **2020**, às 09:00 h, na Sala 242 da Faculdade de Educação, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Dissertação intitulada "**Interações pedagógicas na Educação Infantil: rótulos, estigmas e construção de merecimentos**" de autoria do(a) mestrando(a) **Thaynara Nascimento Costa**, candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2018** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ), Prof(a). Dr(a). Ana Pires do Prado (UFRJ) e Prof(a). Dr(a). Ana Cristina Prado de Oliveira (UNIRIO), considerou o trabalho:

Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

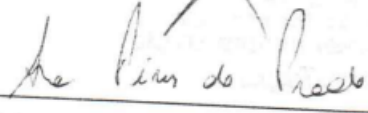
Eu, Solange Rosa de Araujo, Secretária do PPGE, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato(a) no verso.

A banca enfatizou a qualidade do Trabalho, Sabenrou o preenchimento de aspectos de uma lacuna de conhecimento sobre educação infantil, pontua o teor de inovação do Trabalho e incentiva a publicação de dissertações na forma de artigos em revistas científicas.

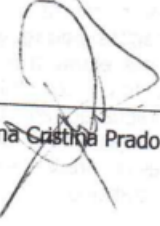
Cont. Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) Thaynara Nascimento Costa- 16-03-2020



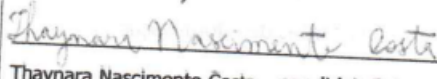
Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)



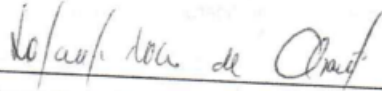
Prof(a). Dr(a). Ana Pires do Prado (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Ana Cristina Prado de Oliveira (UNRIO)



Thaynara Nascimento Costa - candidato(a)



Solange Rosa de Araujo (Secretária do PPGE)

Dedicatória

Para as Marias da minha vida: minha mãezinha Maria Cardoso (*in memoriam*) e minha vó Maria Saloméa. Essa conquista não seria possível sem o amor, zelo, incentivo e apoio de vocês duas.

AGRADECIMENTOS

Não poderia concluir esse capítulo da minha vida sem agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para essa conquista. Em especial, agradeço:

Jesus por me dar força, sabedora e muito folego para realizar essa pesquisa.

À minha família por me apoiar e motivar durante esses dois anos de pesquisa. Em especial, agradeço aos meus avós Maria e Valdecir, aos meus pais, à minha tia Valciléa e à minha irmã Thayana pela escuta e motivação em cada passo da pesquisa.

Ao professor Rodrigo Rosistolato pelas horas dedicadas a me orientar, pelas muitas rápidas respostas e pelo apoio durante todo o meu processo no campo.

À banca examinadora pelo aceite e contribuições: Maria Muanis, Mariane Koslinski, Ana Pires do Prado, Ana Cristina Prado de Oliveira e Elisangela Bernardo.

Aos professores e pesquisadores que integram o Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) por todo conhecimento compartilhado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e da UNIRIO e ao IESP-UERJ pelas ricas contribuições.

Agradeço aos colegas da pós-graduação. Em especial: Anita Caldeira e Ingrid Fernandes pela amizade, companhia e apoio desde a graduação.

Aos amigos Fabiano Cabral, Mayara Tavares e Marlies Bengio. Obrigada por ouvirem meus áudios e por serem amigos quase psicólogos. Marlies em especial pelo incentivo na etapa de escrita desse trabalho e Fabi pelo tour no Rio de Janeiro para me ajudar a encontrar um livro essencial para essa pesquisa.

Aos amigos/profissionais da rede que não posso nomear aqui por questões éticas, mas que me ajudaram a realizar essa pesquisa.

A todos os profissionais e responsáveis das escolas investigadas.

Às professoras Jussara e Maria. Sou grata pela confiança, recepção e toda ajuda disponibilizada. Por fim, finalizo esse texto com um agradecimento muito especial. Agradeço aos meus pequenos informantes pelo convívio, apoio, ajuda e parceria! Com eles eu aprendi a ser uma pesquisadora e professora melhor. A ‘tia Thay’ nunca esquecerá vocês. Agora, tenho comigo as infinitas cartinhas, fotografias e um imenso caderno de campo para me recordar.

RESUMO

COSTA, Thaynara Nascimento. *Interações pedagógicas na Educação Infantil: rótulos, estigmas e construção de merecimentos*. 2020, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa etnográfica que elegeu como objeto de estudo a interação pedagógica na Educação Infantil. Investigamos como as interações com foco na instrução ocorriam nas salas de aulas investigadas e se e como eram orientadas por rótulos e estigmas relacionados às crianças e suas famílias. Partimos do entendimento de que há pluralidade de formas nas interações entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos e que as interações são norteadas por representações formuladas com base em percepções e expectativas de determinados grupos e/ou indivíduos (GOFFMAN, 1963; 1985). Essas percepções sociais podem gerar nos indivíduos classificações (in) desejáveis para a interação. Portanto, entendemos que, desde a educação infantil, podem vir a ocorrer processos de rotulação e estigmatização de crianças. Desse modo, nossa pesquisa investigou percepções, expectativas e interações estabelecidas entre professora e crianças em duas turmas de segundo ano da pré-escola, ambas localizadas em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2019. A metodologia desse trabalho englobou análise documental, observações diretas e sistemáticas e entrevista em profundidade com as professoras regentes. Nosso estudo teve o intuito de revelar não só os processos de interações na pré-escola, como também identificar fatores relacionados às escolas (externos e internos) que afetam de forma direta e indireta os processos pedagógicos em sala de aula. Nossos resultados indicam uma discricionariedade por parte das docentes e demais funcionários das escolas, baseadas em percepções e expectativas relacionadas às crianças e suas famílias. Identificamos processos de rotulações (positivas, mistas e negativas) construídas e/ou reafirmadas a partir das habilidades sociocomportamentais e cognitivas das crianças, de seu perfil socioeconômico e a partir da participação e apoio familiar na vida escolar das crianças. Essas classificações apresentaram efeitos positivos e negativos nas interações efetivadas e nas trajetórias de aprendizagem das crianças. Por outro lado, apontamos os desafios enfrentados pelas docentes que influenciavam e estimulavam os processos de classificações e interações em sala de aula.

Palavras-chave: Educação infantil. Interação pedagógica. Interação social. Prática docente. Estigma.

ABSTRACT

COSTA, Thaynara Nascimento. *Pedagogical interactions in early childhood education: labels, stigmas and construction of merits*. 2020, 184 f. Dissertation (Master Degree in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This dissertation presents results of an ethnographic research that chose the pedagogical interaction in Early Childhood Education as the object of study. We investigated how interactions with a focus on instruction took place in the investigated classrooms and whether and how they were guided by labels and stigmas related to children and their families. We start from the understanding that there are plurality of forms in the interactions between individuals and / or groups of individuals and that the interactions are guided by representations formulated based on perceptions and expectations of certain groups and / or individuals (GOFFMAN, 1963; 1985). These social perceptions can generate (in) desirable classifications for the interaction. Therefore, we understand that, since early Childhood Education, child labeling and stigmatization processes may occur. That way, our research investigated perceptions, expectations and interactions established between teacher and children in two preschool classes, both located in two schools in Rio de Janeiro's school system, in 2019. The methodology of this work included documentary analysis, direct and systematic observations, and an in-depth interview with the leading teachers. Our study aimed to reveal not only the processes of interactions in the preschool, but also to identify factors related to schools (external and internal) that directly and indirectly affect the pedagogical processes in the classroom. Our findings indicate a discretion on the part of teachers and other school staff, based on perceptions and expectations related to children and their families. We identified labeling processes (positive, mixed and negative) constructed and / or reaffirmed from the children's socio-behavioral and cognitive skills, their socioeconomic profile and also from the participation and family support in the children's school life. These classifications had positive and negative effects on the effective interactions and on the children's learning trajectories. On the other hand, we point out the challenges faced by teachers that influenced and stimulated the classifications and interactions processes in the classroom.

Keywords: Child education. Pedagogical interaction. Social interaction. Teaching practice. Stigma.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

(FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS, TABELAS)

Figura 1 - Fotografias da atividade elaborada por Antonela	60
Figura 2 - Fotografia da escrita espontânea em cursiva.....	60
Figura 3 - Fotografia da escrita de Vick no caderno de campo	61
Figura 4 - Organização da Educação Infantil	69
Figura 5 - Desenho da organização da sala de aula a EM Derli Fonseca.....	91
Figura 6 - Desenho da organização da sala de aula da EM Derli Fonseca	92
Figura 7 - Desenho da organização da sala de aula da EM Maria Cardoso	103
Figura 8 - Desenho da organização da sala de aula da EM Maria Cardoso	103
Figura 9 - Fotografias dos cadernos de casa	147
Gráfico 1 - Reconhecimento de vogais nas turmas.....	168
Gráfico 2 - Reconhecimento de consoantes nas turmas	168
Gráfico 3 - Reconhecimento de formas geométricas.....	169
Gráfico 4 - Reconhecimento de números nas turmas	170
Quadro 1 - Dados gerais sobre as escolas.....	46
Quadro 2 - Relação dos documentos recolhidos no campo	48
Quadro 3 - Tempo de observação	48
Quadro 4 - Relação unidades por tipo de atendimento.....	68
Quadro 5 - Estrutura da rotina da pré-escola, turno único (7 horas)	70
Quadro 6 - Estrutura da rotina da pré-escola, turno parcial (4h30min).....	71
Quadro 7 - Síntese das características das escolas e das turmas.....	79
Quadro 8 - Relação de matrículas.....	80
Quadro 9 - Perfil crianças EM Derli Fonseca.....	87
Quadro 10 - Síntese da rotina da EM Derli Fonseca	89
Quadro 11 - Relação de matrículas.....	93
Quadro 12 - Perfil crianças EM Maria Cardoso	99
Quadro 13 - Síntese da rotina da EM Maria Cardoso.....	101
Quadro 14 - Percepções docente na EM Derli Fonseca.....	107
Quadro 15 - Percepções docente na EM Maria Cardoso	121
Quadro 16 - Síntese dos domínios, dimensões e descritores CLASS.....	133
Quadro 17 - Atividade cognitiva na EM Derli Fonseca	154

Quadro 18 - Síntese da atividade cognitiva da EM Derli Fonseca.....	158
Quadro 19 - Atividade cognitiva na EM Maria Cardoso	162
Quadro 20 - Síntese da atividade cognitiva da EM Maria Cardoso	165
Tabela 1 - Escolaridade dos responsáveis	42
Tabela 2 - Participação das famílias no Programa Cartão Carioca	43
Tabela 3 - Participação no programa Bolsa Família	44
Tabela 4 - Comparação de dados sobre participação no Programa Bolsa Família e escolaridade dos responsáveis da educação infantil.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEM	Centre for Evaluation and Monitoring
CF	Constituição Federal
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CNE	Conselho Nacional de Educação
COC	Conselho de Classe
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ECRS	Early Childhood Environment Rating Scale – third edition
EDI	Espaços de Desenvolvimento Infantil
EI	Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Rio	Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro
INED	Institut Nacional d'Études Démographiques
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LaPOpE	Laboratório de Pesquisa de Oportunidades Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIPS	Performance Indicators in Primary School
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UE	Unidade Escolar
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Construção do objeto.....	17
Justificativa e relevância da pesquisa.....	22
Objetivos da pesquisa.....	25
Hipótese da pesquisa	26
Organização da dissertação	26
1 ESTUDOS EM EFICÁCIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL	28
1.1 A QUALIDADE E EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO	30
1.2 ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS EFICAZES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
1.3 PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA	35
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NOS CAMPOS	40
2.1 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	40
2.2 MÉTODOS E TÉCNICAS.....	46
2.2.1 Análise documental	47
2.2.2 Observações etnográficas	48
2.2.3 Entrevistas em profundidade	49
2.2.4 Atividade cognitiva.....	50
2.3. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	50
2.4 ENTRADA, RECEPÇÃO E INTERAÇÕES NOS CAMPOS	51
2.4.1 Os primeiros contatos	51
2.4.2 As crianças e meu ofício de pesquisadora	55
2.4.3 As professoras e minha aceitação nas escolas.....	62
2.4.5 Os responsáveis e meu ofício de pesquisadora.....	63
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO DE JANEIRO	66
A rotina na educação infantil	69
A organização do currículo na educação infantil	71

	A professora na educação infantil.....	72
	Práticas e interações pedagógicas na educação infantil.....	73
	A brincadeira na educação infantil	74
	Ações de cuidado e higiene na educação infantil	74
	A organização dos espaços na educação infantil.....	75
4	DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS	77
	4.1 EM DERLI FONSECA	79
	4.1.1 Perfil da escola	79
	4.1.2 Perfil da professora Jussara.....	83
	4.1.3 Perfil da turma	86
	4.1.4 Organização do espaço e tempo na EM Derli Fonseca.....	88
	4.1.5 Estrutura e organização da sala	90
	4.2 EM MARIA CARDOSO	92
	4.2.1 Perfil da escola	92
	4.2.2 Perfil da professora Maria.....	95
	4.2.3 Perfil da turma	97
	4.3.4 Organização do espaço e tempo na EM Maria Cardoso.....	99
	4.2.5 Estrutura e organização da sala	102
5	PERCEPÇÕES E IMPUTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS CRIANÇAS.....	104
	5.1 PERCEPÇÕES DA PROFESSORA JUSSARA	104
	5.1.1 Perfis das crianças com rótulos positivos.....	110
	5.1.2 Perfis das crianças com rótulos mistos: possíveis de “salvar”	114
	5.1.3 Perfis das crianças com rótulos negativos: “caso perdido”	116
	5.2 PERCEPÇÕES DA PROFESSORA MARIA	119
	5.2.1 Perfis das crianças com rótulos positivos.....	123
	5.2.2 Perfis das crianças com rótulos mistos.....	128
	5.2.3 Perfis das crianças com rótulos negativos.....	128

6	INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS	130
6.1	DEFININDO NOSSA ANÁLISE	130
6.2	INTERAÇÕES PARA SUPORTE EMOCIONAL	134
6.2.1	Interações para suporte emocional na EM Derli Fonseca.....	134
6.2.2	Interações para suporte emocional na EM Maria Cardoso	138
6.3	INTERAÇÕES PARA SUPORTE INSTRUCIONAL	141
6.3.1	Interações para suporte instrucional na EM Derli Fonseca.....	142
6.3.2	Interações para suporte instrucional na EM Maria Cardoso	147
7	POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DAS EXPERIÊNCIAS NAS TRAJETÓRIAS DAS CRIANÇAS	152
7.1	ATIVIDADE COGNITIVA NA EM DERLI FONSECA	153
7.2	ATIVIDADE COGNITIVA NA EM MARIA CARDOSO	160
7.3	COMPARANDO RESULTADOS	167
	DISCUSSÃO E CONCLUSÕES DO ESTUDO	171
	LIMITES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	175
	REFERÊNCIAS	176
	ANEXO.....	184
	ANEXO A: Roteiro de entrevista – professora.....	184

INTRODUÇÃO

Construção do objeto

Esta dissertação foi produzida no Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOPE) e teve como objeto de estudo as interações pedagógicas na Educação Infantil, especificamente no segundo ano da pré-escola¹. O laboratório, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem realizado diversas pesquisas relacionadas às distribuições de oportunidades educacionais no Brasil, especialmente na cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa se insere em dois projetos desenvolvidos pelo laboratório. O primeiro é sobre a (re) produção de estigmas no interior das escolas, no âmbito do projeto “Estigma e construção de trajetórias escolares”. Os pesquisadores do laboratório (ROSISTOLATO e outros, 2018) têm realizado desde 2017 investigações com foco em mapear e analisar processos de (re) produção de estigmas no cotidiano das escolas. No âmbito desse projeto, o grupo tem refletido sobre processos de interação social que influenciam as trajetórias dos estudantes no ensino fundamental. Esse projeto especificamente nos ajudou a pensar estruturas e características elogiosas ou negativas que podem diferenciar as oportunidades dentro e entre escolas e nos auxiliou no debate teórico sobre interação social.

O segundo projeto é o “Linha de Base Brasil: um estudo longitudinal sobre a trajetória de aprendizagem de crianças” (LBB), um estudo longitudinal realizado com crianças desde a pré-escola (2017) até o primeiro ano do ensino fundamental (2019) com foco em identificar as características das instituições (insumos escolares e organização da oferta) e processos pedagógicos associados ao desenvolvimento das crianças, em especial a alfabetização e o numeramento. Para tanto, o estudo partiu de uma amostra inicial estratificada e aleatória de quarenta e seis escolas públicas municipais que ofertam a educação infantil na cidade do Rio de Janeiro. As escolas estão distribuídas entre as onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)². Na amostra há escolas regulares e Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI)³.

¹ A educação infantil constitui-se a primeira etapa da educação básica, ofertada em de creches e pré-escolas. A pré-escola é um dos segmentos da educação infantil. Esse segmento, obrigatório, é destinado às crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 2010). As crianças são enturmadas nesse segmento através do critério de idade: crianças entre quatro e quatro anos e onze meses de idade são agrupadas em turmas do primeiro ano da pré-escola; e crianças entre cinco e seis anos de idade são agrupadas em turmas de segundo ano da pré-escola. Ver mais detalhes sobre a organização da educação infantil na página 65.

² No Rio de Janeiro, as escolas são coordenadas por 11 polos de atendimento, denominadas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

³ O EDI atende crianças de creche (seis meses a cinco anos de idade) e pré-escola (crianças entre quatro e seis anos de idade), com estrutura específica para os segmentos, diferentemente da escola regular, que oferta a pré-escola e

O desenho desse estudo longitudinal foi composto por quatro etapas de medição de aprendizagem⁴, que ocorreram desde o primeiro ano da pré-escola até o 1º ano do ensino fundamental, investigando o que as crianças sabiam em termos escolares ao entrar na escola, como os pontos de partida variavam com características de background das crianças e tipo de oferta de educação infantil, qual o ganho das crianças ao final do primeiro e segundo ano da pré-escola e qual ganho das crianças no primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida através do instrumento cognitivo⁵ utilizado para avaliar o desenvolvimento das crianças; dos questionários aplicados aos diretores, professores e responsáveis para recolher dados contextuais e pedagógicos; através de observação de sala de aula; dados de aptidão física de coordenação motora global e fina; e filmagens e observação de sala de aula. Articulando esses dois projetos, essa pesquisa objetivou investigar interações entre adulto e crianças na educação infantil para saber como as interações ocorrem e se e como estigmas sociais podem orientar as interações e impactar as trajetórias de aprendizagem das crianças desde a educação infantil.

O conceito de interação social nas Ciências Sociais não é recente. No entanto, quando se trata de sua abordagem na educação infantil, sim, pelo fato de que a educação infantil como direito só foi reconhecida na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, e reafirmada com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990⁶. Desse modo, é a partir de 1988 que os governos, pesquisadores e profissionais da educação iniciam uma agenda sistemática sobre a educação infantil no Brasil, produzindo artigos e documentos oficiais com foco em discutir, orientar e normatizar o trabalho com crianças pequenas, cujo objetivo não seria mais a assistência às crianças pobres, mas sim as relações educativas com as crianças. Nas

mais outros segmentos do ensino fundamental. Para mais detalhes, ver Resolução SME, nº 1.057 de 22 de outubro de 2010.

⁴ A primeira etapa do estudo foi realizada no momento de ingresso das crianças na pré-escola, em março/abril de 2017, com objetivo de captar o nível de desenvolvimento das crianças ao chegar à escola. A segunda etapa foi realizada com as mesmas crianças no final do ano letivo, em novembro/dezembro de 2017, com foco em captar o ganho das crianças ao final do primeiro ano, variando o tipo de oferta, escola, origem social, sexo, cor/raça entre outras variáveis. A terceira etapa foi realizada no final do ano letivo de 2018, nov/dez, com foco em saber como as crianças estavam saindo da pré-escola. Em nov/dez de 2019, ocorreu a quarta etapa, ao final do primeiro ano do ensino fundamental, com foco em mapear o ganho das crianças ao final do primeiro ano.

⁵ O instrumento cognitivo Performance Indicators in Primary School (PIPS), desenvolvido pelo grupo de pesquisadores do Centre for Evaluation and Monitoring (CEM), da Universidade de Durham na Inglaterra, avalia noções de linguagem e matemática. O PIPS foi criado em 1994 e mede o desenvolvimento das crianças a partir de um teste formulado com base em conteúdos escolares. O instrumento avalia: escrita (através da escrita do nome da criança), vocabulário (através da identificação de objetos numa sequência de fotografias), ideias sobre leituras, consciência fonológica (rima e repetição de palavras), identificação de letras, reconhecimento de palavras, ideias sobre matemática, contagem, adição e subtração sem símbolos, identificação de formas geométricas e números. Para mais detalhes sobre o instrumento ver TYMMS, 2004; CALDEIRA, 2017.

⁶ Ver Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

Ciências Sociais o conceito de interação social tem nuances diversos, variando de acordo com as tradições teóricas que o utilizam. No plano das políticas públicas educacionais, conforme demonstraremos, a legislação convergiu para definições pontuais, conectadas mais diretamente ao conceito de socialização. As interações sociais em sala de aula são pensadas como ações pragmáticas para a construção social das identidades de crianças escolarizadas. As interações são, nesse caso, consideradas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, estabeleceu de forma definitiva o dever do Estado pela oferta da educação de crianças pequenas, primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), indicando no título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Os documentos publicados no âmbito federal (BRASIL, 1998, 2006, 2009, 2010, 2018), bem como o documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação (RIO DE JANEIRO, 2010) consideram o elo entre o educar e cuidar, bem como a interação e as brincadeiras como eixos estruturantes do cotidiano infantil. Desse modo, a interação é considerada eixo estruturador da prática pedagógica e é através dela que os direitos de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena são garantidos. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) afirma que a interação social é uma das estratégias mais importantes para a promoção da aprendizagem da criança, cabendo à professora:

Propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. (BRASIL, 1998, p.23)

De acordo com os documentos oficiais para a educação infantil (BRASIL, 1998, 2006, 2009, 2010, 2018; RIO DE JANEIRO, 2010), as interações no cotidiano infantil ocorrem em quatro dimensões: crianças-crianças, crianças-adultos, crianças-objetos e criança-natureza. Nosso principal interesse é na segunda dimensão: interação adulto-criança, especificamente, a relação da professora com as crianças no cotidiano infantil. Decidimos recortar nossa lente de análise, pois estudos já demonstraram que a oferta de pré-escolas de qualidade, com boas práticas em salas de aula podem afetar significativamente as trajetórias de sucesso das crianças, especialmente para as crianças de famílias em desvantagem social ou em risco, de forma a minimizar as diferenças de origens (TAGGART e outros 2011; MELHUSH, 2004; BARROS

e MENDONÇA, 1996; HAMRE e outros 2013; PIANTA e outros 2008; SCHENKE e outros 2017).

Além disso, a professora da educação infantil é considerada a “parceira mais experiente” (BRASIL, 1998), que tem o papel de: mediadora das relações; interventora; propositora/estruturadora e observadora. O papel da professora se concretiza quando ela estrutura, organiza e intervém nas relações que ocorrem no cotidiano de maneira segura e positiva.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. (BRASIL, 1998, p.30).

Portanto, os documentos revelam o papel fundamental da professora desde a educação infantil, responsável por permitir, estruturar e potencializar as estratégias e relações educativas. Do mesmo modo, ao transitarmos para o debate sobre eficácia escolar no campo da Sociologia da Educação, estudos também revelam a interação como um dos fatores influenciadores da trajetória escolar (SÁ EARP, 2006; MASCARENHAS, 2013).

Pesquisas internacionais revelaram que uma sala de aula de qualidade pode ter um efeito equitativo sobre as desigualdades sociais de origem das crianças (TAGGART e outros, 2011; WILLIFORD e outros, 2013; SCHENKE e outros, 2017; CADIMA e outros, 2016). No entanto, o inverso pode potencializar e reforçar as desigualdades estruturais existentes. Neste estudo, consideramos uma sala de aula de qualidade aquela que oferta suporte emocional positivo, gestão cotidiana de sala de aula orientada para aprendizagem das crianças, além do suporte pedagógico com foco na ampliação de conhecimento das crianças, nas diferentes áreas de conhecimento, tendo sempre como eixos realizadores a brincadeira e a interação sistemática e intencional⁷.

Diferentemente dos estudos publicados nas décadas de 1950-1970 com objetivo de descrever a distribuição diferencial de oportunidades (COLEMAN, 2008), que demonstravam resultados que minimizavam os efeitos dos processos pedagógicos e reforçavam as variáveis socioeconômicas como principais preditoras das trajetórias dos estudantes, pesquisas posteriores revelaram que as interações cotidianas entre estudantes e equipe escolar são a maior fonte de diferenças entre as escolas, no âmbito do desempenho cognitivo dos estudantes

⁷ Nossa definição está pautada na literatura Educacional. Ver: PIANTA e outros 2008, bem como os documentos oficiais citados nesta dissertação.

(MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008b; BROPHY e GOOD, 1986). Essas e outras pesquisas apontam o professor como um dos fatores escolares que mais influenciam nas trajetórias de aprendizagem dos alunos (SAMMONS, 2008; HATTIE & TIMPERLEY, 2007; WILLMS, 1992; BROPHY & GOOD, 1986; ROSENSHINE, 1971) através das diferentes formas de interações estabelecidas com eles.

Reynolds e Teddlie (2008), por exemplo, em seu estudo destacam atitudes como ensino direto, demonstração de altas expectativas, práticas de incentivo e comportamento do professor como um dos fatores escolares que mais influenciam as trajetórias de aprendizagem do estudante. Pam Sammons (2008) também chegou a resultados parecidos ao reunir e divulgar resultados de pesquisas sobre eficácia escolar. A autora sintetiza os resultados em onze características-chave de uma escola eficaz que, quando combinadas, apresentam-se como fortes preditores de uma escola eficaz. Dentre as onze características, a pesquisadora indica o incentivo positivo, altas expectativas, ensino orientado para aprendizagem e objetivos claros.

Sob outra perspectiva, considerando a sala de aula como unidade de análise, pesquisas realizadas no Brasil e que têm como eixo o debate sobre as oportunidades educacionais, apontam os momentos de interação face a face como cruciais, que podem direcionar as trajetórias dos estudantes, pois a interação é um momento de construção das representações e, conseqüentemente, de categorias dos professores sobre seus estudantes (MASCARENHAS, 2013), que orientam e definem estratégias e ações cotidianas. Mascarenhas (2013) e Sá Earp (2006) realizaram pesquisas em salas de aula, no ensino fundamental e médio. Os achados das pesquisas revelaram que os profissionais da Educação não interagem da mesma forma com todos os estudantes; e que há um processo de imputação e identificação de identidades que orientam ações e decisões nas escolas.

Nesse sentido, pensando os resultados apresentados, as questões que mobilizam a pesquisa são: o que as orientações oficiais para a educação infantil dizem sobre as interações pedagógicas para o segmento investigado? (i) como ocorrem as interações pedagógicas nas duas turmas observadas? (ii) as interações efetivadas correspondem ao que é orientado nos documentos oficiais? (iii) há processos de estigmatização e rotulação presentes no processo de interação professora-criança? (iv) como se efetivam? (v) Quais características intra e extraescolares colaboram e orientam os processos de interação, rotulação e estigmatização na educação infantil? (vi)

Considerando a literatura apresentada e seus resultados, são imprescindíveis estudos que se dediquem a estudar padrões de interações intraescolares, especificamente, as ocorridas em sala de aula - interação entre professora e alunos - para compreender as formas de distribuição

de oportunidades educacionais no Brasil. Na educação infantil, o papel da interação professora-criança é central, uma vez que as práticas tradicionalmente conhecidas como ensino ocorrem por meio das interações (HAMRE e outros; 2013). Essas relações educativas podem ser estruturadas e diretivas ou iniciadas pelas crianças durante os diversos momentos da rotina.

É por esse motivo que essa pesquisa se dedicou ao estudo das interações em sala de aula entre professoras e crianças na educação infantil e nas diferentes formas de (re) produção de estigmas sociais que podem vir a ocorrer durante esse processo. No entanto, apresentaremos também os dilemas cotidianos vividos pelas escolas, especialmente pelas professoras em sala de aula, para demonstrar as diferenças e empecilhos enfrentados pela comunidade escolar. Como indica Soares (2004, p. 89),” toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual não tem controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas”.

Desse modo, além de considerarmos as boas práticas de interação como efeito promissor das trajetórias das crianças, nós entendemos que os processos em sala de aula podem ser influenciados pelo perfil da escola e liderança/gestão escolar, além das diferenças contextuais aqui compreendidas como perfil da comunidade escolar e localização da escola. Assim, apresentaremos “*background information*” (BECKER, 2007) das escolas de maneira a perceber as peculiaridades locais e os padrões de comportamentos. Sabemos que no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, as escolas são diferentes e funcionam em diferentes níveis de complexidades e propósitos. Portanto, possuem processos diferentes, sejam por seu funcionamento, financiamento, processos pedagógicos e/ou condições estruturais. Nesse sentido, também apresentaremos análises contextuais das escolas investigadas para localizar nosso objeto aqui analisado.

Justificativa e relevância da pesquisa

A escolha pelo objeto de estudo se deu por três motivos: extinção do objeto que eu pretendia investigar no Mestrado, minha inserção no projeto LBB e a ausência de estudos que investigam os processos de interação social na educação infantil.

Inicialmente, no momento de ingresso no Mestrado, meu objeto de análise seriam os impactos do projeto “Escolas em Foco” em escolas localizadas na zona oeste da cidade. No entanto, como nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades do campo e da pesquisa (BOURDIEU, 1989), o projeto foi extinto. Assim, precisei escolher entre reformular meu objeto e desenho metodológico ou mudar de tema. Escolhi sair da minha zona de conforto e optei pela segunda opção, porque já estava envolvida no estudo longitudinal com crianças da educação infantil, em que estava percebendo diferenças nas ofertas/qualidade da pré-escola. As

diferenças observadas eram em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e também em relação à interação das professoras com as crianças. Em algumas escolas, as crianças não só recebiam altas expectativas pelas professoras, como também tinham desempenho superior⁸ se comparadas a outras escolas que, em alguns casos, se localizam no mesmo bairro ou zona. Nas escolas e turmas em que as professoras costumavam atribuir às crianças menos elogios, essas crianças tendiam apresentar mais dificuldades nas atividades propostas pelo projeto. As crianças que recebiam menos elogios e interações positivas diretas com a professora eram meninos, especialmente os negros⁹. Nesse último grupo de escolas/turmas, as crianças, por exemplo, apresentavam mais dificuldades em identificar objetos maiores ou menores, reconhecer letras, números e formas geométricas.

Paralelamente às visitas no âmbito do projeto Linha de Base Brasil, o grupo de pesquisa também realiza investigações sobre (re) produção de estigmas no interior das escolas. Desde 2017 o grupo tem realizado entrevistas em profundidade com diretores de escolas das onze Coordenadorias Regionais de Educação, com foco em mapear e analisar processos de (re) produção de estigmas presentes durante os processos de matrícula/transferência escolar. No âmbito desse projeto, o grupo tem refletido sobre processos de interação social presentes no cotidiano escolar que influenciam nas trajetórias dos estudantes. Até 2017, a pesquisa era desenvolvida em escolas de ensino fundamental. Os resultados têm indicado que características das famílias, crianças e da escola influenciam nas interações estabelecidas nos momentos de matrícula e transferência escolar (ROSISTOLATO e outros, 2018). Essa dissertação avança nas análises, ampliando a reflexão tendo por base a educação infantil como objeto de análise.

Participando dos dois projetos, decidi em conjunto com o professor Rodrigo Rosistolato unir as duas temáticas, investigando interações pedagógicas na educação infantil, para saber se havia processos de estigmatização na primeira infância e como eles ocorriam. Então, no segundo semestre de 2018 iniciamos um estudo exploratório em três escolas de educação infantil com a hipótese preliminar de que desde a Educação Infantil também poderiam ocorrer processos de estigmatização durante as interações entre as professoras e as crianças, pois a literatura já demonstrava que, no ensino fundamental e médio, as professoras não desenvolviam interações da mesma forma com todas as crianças e que existiam crianças no “centro” e outras

⁸ Refiro-me à minha percepção sobre os acertos das crianças nas atividades cognitivas.

⁹ É importante salientar que se trata especificamente da minha classificação com relação às crianças. Tem-se, nesse caso, uma heteroclassificação. Não indaguei em nenhum momento se os alunos se consideravam negros. Essa informação é importante porque no Brasil parte-se da autoclassificação para a classificação de pessoas negras e brancas, inclusive no âmbito das políticas públicas.

na “periferia” da interação¹⁰ (EARP, 2006; MASCARENHAS, 2013). Observei por um turno de aula três escolas, todas localizadas na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Para além dos objetivos dos coordenadores do projeto, eu desejava saber como as interações ocorriam durante as rotinas na pré-escola. Estas observações ocorreram no âmbito do projeto Linha de Base Brasil, com o instrumento de observação *Early Childhood Environment Rating Scale – third edition* (ECRS-3), que é uma escala para observação de sala de aula ou grupo de crianças de 3 a 5 anos, com foco em avaliar a qualidade da oferta da educação, considerando: espaço e mobiliário, interação, rotina de cuidados pessoais, atividades de aprendizagem, linguagem e numeramento¹¹. Nossos resultados indicaram preferência de gênero para interação, em que as “princesas” recebiam mais atenção, altas expectativas e elogios por parte das professoras (“parabéns”, “arrasou”, “muito bem”, “princesa”). Além disso, as professoras demonstraram preferência para interação com crianças evangélicas. Por outro lado, nossos achados também revelaram que as crianças com características consideradas negativas - criança “nova” na turma, “morador de comunidade”, criança “bagunceira”, “desrespeitosa” e com “família ausente” - estavam na “periferia” das interações¹² (COSTA, 2018). A partir desse estudo exploratório, decidimos continuar com a pesquisa, intensificando nossas análises a partir de um estudo etnográfico em duas turmas para podermos mapear esses processos de interação pedagógica quando realizados com crianças pequenas.

A partir de então, decidimos mapear as interações pedagógicas em duas escolas de educação infantil. Já sabíamos que existiam processos de (re) produção de estigmas e rótulos e que as interações ocorriam de forma desigual. Realizamos dois passos iniciais do método proposto. O primeiro foi uma busca de produções que relacionassem as temáticas do estigma e da interação pedagógica. O segundo passo foi consultar os bancos de dados do projeto Linha de Base Brasil para selecionarmos as duas escolas em que faríamos as etnografias.

Sobre o primeiro passo, tendo definido nosso objeto, decidimos mapear estudos que estivessem trabalhando com as temáticas para ter uma imagem caleidoscópica das produções

¹⁰ Maria de Lourdes Sá Earp (2006) desenvolveu e testou um modelo de análise de estrutura de interações/ensino em sala de aula com foco em estudar a repetência e construir novas explicações sobre o fracasso escolar do ensino de matemática no Brasil. A pesquisadora concluiu que os professores não ensinam para todos os alunos e que existe um padrão de interação centro-periferia. Nessa estrutura, a pesquisadora encontrou três dimensões da interação: interações **centro** (percepções positivas e ensino dirigido para todos os alunos), interações **centro-periferia** (percepções positivas e negativas sobre os alunos e ensino diverso) e interações **periferia** (percepções negativas e pouco ensino).

¹¹ O instrumento está descrito com mais detalhes na parte metodológica dessa dissertação.

nos últimos cinco anos no âmbito acadêmico em periódicos¹³. Tivemos por questão norteadora: como ocorrem as interações pedagógicas na Educação Infantil? A partir desses critérios, encontramos um somatório de 1.114 textos, que quando refinados a partir da leitura de títulos e resumos, totalizaram 245. Em português, excluindo artigos que tratam exclusivamente o estigma relacionado às crianças com necessidades especiais, nós encontramos apenas um artigo que tratou diretamente a questão do estigma na Educação Infantil com crianças bolivianas estudando no Brasil (FREITAS, 2015). No entanto, entendemos que o processo de estigmatização não ocorre apenas com crianças com necessidades especiais ou estrangeiras, mas que ocorre em todas as salas de aulas, sendo potencializadas ou minimizadas a partir de variáveis internas e externas à escola. Desse modo, essa pesquisa se propôs a estudar interações pedagógicas na Educação Infantil, visto a quase inexistência, no Brasil, de estudos etnográficos que descortinam a questão das interações em sala de aula e os processos de rotulação e estigmatização presentes nela.

Objetivos da pesquisa

A pesquisa tem por objetivo geral investigar como as interações pedagógicas ocorrem na Educação Infantil e se elas são orientadas por estigmas e rótulos relacionados às crianças e suas famílias. Para tanto, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear, descrever e analisar o que dizem os documentos oficiais sobre as interações pedagógicas na Educação Infantil.
- Mapear, descrever e analisar o perfil das duas escolas e turmas selecionadas na rede municipal do Rio de Janeiro: infraestrutura, complexidade de gestão, perfil e motivação docente, processo de enturmação, perfil da turma e rotina escolar.
- Mapear, descrever e analisar percepções, expectativas e interações entre professora-crianças, bem como possíveis processos de estigmatização e rotulação das crianças presentes no cotidiano escolar.

¹³ O estudo foi realizado em portal e bases nacionais e internacionais, realizadas por meio do portal CAPES nas bases SCOPUS, Web of Science (coleção principal), SCIELO.ORG, OASIS, CAPES E BDTD-CAPES. As estratégias para cada base estão descritas em anexo. Os critérios de inclusão foram: estudos publicados em periódicos nacionais e internacionais; estudos publicados nos últimos cinco anos, entre os períodos de 2013-2017; Indexados nas seguintes bases de dados: SCOPUS, Web of Science (coleção principal), SCIELO.ORG, OASIS, CAPES E BDTD-CAPES; estudos sobre interação pedagógica, interação entre pares, expectativas educacionais, estigma/estigmatização, rótulo, rotulação, prática pedagógica na educação infantil nos últimos cinco anos. Já os de exclusão foram: estudos cujo título e resumo estivessem dissonantes com a temática central; estudos cujo texto íntegro estivesse dissonante com o objetivo deste estudo (estigma e interação pedagógica). Estudos que abordavam a temática relacionando-a apenas às crianças com necessidades especiais ou que não tinham o estigma como assunto central foram excluídos.

- Comparar percepções, expectativas e ações docentes presentes no cotidiano das duas escolas analisadas.
- Analisar possíveis relações entre as percepções, expectativas e ações das professoras durante as interações pedagógicas com a trajetória de aprendizagem das crianças no ano letivo de 2019.

Hipótese da pesquisa

Essa pesquisa se desenvolveu a partir do entendimento de que há pluralidade de formas nas interações entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos. Os processos de interação são norteados por representações formuladas com base em percepções e expectativas de determinados grupos e/ou indivíduos (GOFFMAN, 1963; 1985). Nessa perspectiva, podemos também argumentar que as interações em sala de aula não ocorrem de maneira idêntica com todas as crianças e que as interações estabelecidas entre professora-crianças variam de acordo com suas percepções e expectativas em relação a elas. A questão é que no caso específico das interações pedagógicas, diferentes formas de interação podem vir a produzir não somente desigualdades de desenvolvimento e progresso entre as crianças, mas também trajetórias de “sucesso” ou “fracasso” escolar. Pesquisas nacionais indicam que professores não ensinam para todos os alunos e que, portanto, existem alunos no “centro” da interação e outros na “periferia” (SÁ EARP, 2006; MASCARENHAS, 2013).

Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu a partir da hipótese de que, desde a Educação Infantil, podem vir a ocorrer processos de rotulação e estigmatização durante as interações entre as professoras e as crianças. Entendemos que as interações escolares são complexas, orientadas por padrões e regras de determinado grupo social que podem influenciar os processos educacionais, (re)produzindo desigualdades educacionais e sociais, através de representações imputadas às crianças. Nesse contexto, as crianças são individualizadas e julgadas com base em lógicas que envolvem visões sobre características cognitivas, comportamentais, físicas e de sua origem social.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos nossa fundamentação teórica, considerando os eixos temáticos da interação social, eficácia escolar e sociologia das oportunidades educacionais no Brasil e no mundo. No capítulo dois, descrevemos nossos caminhos metodológicos percorridos nos campos (escolha das escolas, participantes, método, técnicas e entradas nos campos). No capítulo seguinte, descrevemos a

organização da educação infantil no Rio de Janeiro. Em seguida, apresentamos uma descrição ampliada das escolas investigadas. Já no capítulo 5, apresentamos análises das percepções das professoras sobre as crianças no decorrer do ano letivo. No próximo capítulo, revelamos os processos de interações estabelecidas entre professora-crianças nas duas turmas estudadas. Concluimos a dissertação com a análise de possíveis impactos das interações efetivadas nas trajetórias de aprendizagem das crianças.

1 ESTUDOS EM EFICÁCIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa une três eixos teóricos: eficácia escolar, interação social e sociologia das oportunidades educacionais. Desde a década de 1950-60, a partir da consolidação da Sociologia da Educação, que pesquisadores têm se dedicado a estudar a distribuição de oportunidades educacionais no mundo. Como resultados, identificaram forte correlação entre realização acadêmica e background familiar, além de questões sociodemográficas.

O pioneiro em tentar captar associações entre características escolares e desempenho dos estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais foi o pesquisador americano James Coleman. Sua investigação foi desenvolvida nos Estados Unidos a partir de uma encomenda do governo, com foco em avaliar os efeitos da Lei de Direitos Civis de 1964, sobre a garantia de direitos de minorias étnicas. A investigação fora conduzida para descrever a distribuição diferencial de oportunidades educacionais nos Estados Unidos, em meados da década de 1960. O estudo ocorreu em turmas de 1ª, 3ª, 6ª, 9ª e 12ª séries nos Estados Unidos, avaliando uma amostra de 645 mil estudantes e 60 mil professores, considerando as relações entre raça, cor, religião, desempenho escolar e origem dos estudantes nas instituições públicas de ensino do país. Foram aplicados testes cognitivos e questionários para coletar dados sobre as características das escolas, dos funcionários, dos estudantes e de suas respectivas famílias. Os principais resultados indicaram que as escolas eram similares e que a estrutura curricular, financiamento e mobiliário não explicava a variação de desempenho. O que explicava maior parte das variações nos desempenhos dos estudantes eram as variáveis socioeconômicas, gerando um pessimismo pedagógico e a máxima de que a escola não fazia diferença (COLEMAN, 2008). Resultados semelhantes foram indicados em outras pesquisas realizadas na França através do *Institut National d'Études Démographiques* (INED) entre 1962-1972 e na Inglaterra, através do relatório PLOWDEN em 1967 (NOGUEIRA, 1995).

Entretanto, em 1968 acontece o “boom” dos métodos de observação de sala de aula. Brophy e Good, (1984) apontam que em 1970 havia mais de cem sistemas/instrumentos de observações de sala de aula com foco na formação de professores, especialmente nos Estados Unidos. Esses métodos eram usados em pesquisas majoritariamente experimentais que estavam revelando forte correlação entre o comportamento do professor e desempenho dos estudantes.

No final da década de 1970 surgem as reações aos estudos de Coleman e a criação de uma nova linha de pesquisa denominada *School Effectiveness Research* ou *School Effects Research*. As pesquisas em eficácia escolar tinham como objetivo revelar características relacionadas às escolas que faziam diferença nas trajetórias dos alunos e, assim, combater a ortodoxia de que “a escola não faz diferença”. A primeira crítica atribuída foi sobre aspectos

metodológicos da pesquisa input-output, que não eram capazes de revelar processos escolares. Segundo os críticos, ao deixar de lado características sociais e culturais da instituição, foi rejeitado quaisquer especificidades das escolas e sua capacidade de converter insumos em resultados relevantes. Esse modelo acabava por eliminar a possibilidade de estimar a relevância da escola nas trajetórias educacionais dos estudantes. Há também críticas sobre a ambiguidade nas definições das variáveis mensuradas. Outra crítica era porque se concentravam em medidas de resultados quase exclusivos por testes padronizados de desempenho e a dificuldade em distinguir os efeitos das diferentes variáveis por conta da covariação, interação e agregação de variáveis empregadas no modelo de análise (BOWLES e GINTIS 2008; MADAUS e outros, 2008a; MADAUS e outros, 2008b).

É nesse cenário que pesquisadores vão aprimorar suas metodologias de estudos, com desenhos e modelos mais sofisticados (modelos multiníveis) para prever o efeito e eficácia escolar (RUTTER e outros, 2008a). Nesse sentido, algumas ressalvas têm sido indicadas. A primeira é que interações cotidianas entre estudantes e equipe escolar possui efeito significativo sobre o desempenho cognitivo dos estudantes (MADAUS e outros, 2008a). A segunda é que é imprescindível o cuidado por escolher medidas de desempenho que reflitam aspectos de processos escolares. (RUTTER e outros, 2008a). Rutter, na década de 1970, pesquisou doze escolas localizadas numa mesma região urbana de Londres e identificou progressos distintos entre as escolas, endossando a afirmação de que as escolas são diferentes e possuem efeitos diferentes (RUTTER e outros, 2008b).

Pam Sammons (2008) publicou um artigo cujo objetivo foi reunir e divulgar resultados de pesquisas sobre eficácia escolar. A autora sintetiza os resultados em onze características-chave de uma escola eficaz. Ela ressalta que não são variáveis determinantes, mas que quando combinadas apresentam-se como fortes preditoras de uma escola eficaz. Dentre as onze, ressaltamos a concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, incentivo positivo, altas expectativas e monitoramento do progresso dos estudantes pelo professor. As características aqui mencionadas são dimensões das interações ocorridas em sala e quando combinadas com outras seis características podem tornar os processos mais eficazes e promover mais progressos nos estudantes.

Esses achados permitem a conclusão de que as escolas não são necessariamente parecidas em termos de processos e que podem, a partir de suas práticas, ampliar ou limitar as oportunidades educacionais, também através das interações pedagógicas. Nessa ótica, pesquisas têm revelado que uma sala de aula de qualidade, com interações responsivas pode potencializar não só a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo como também o

comportamento, tendo um efeito equitativo e protetor de desigualdades entre crianças de níveis socioeconômicos desfavorecidos (WILLIFORD e outros, 2013; SCHENKE e outros, 2017; CADIMA e outros, 2016).

1.1 A QUALIDADE E EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO

Estudos sobre a qualidade e eficácia dos serviços ofertados na educação infantil foram e são desenvolvidos predominantemente nos Estados Unidos e na Inglaterra (MELHUIISH, 2004). Atualmente, pesquisas realizadas nos contextos da África do Sul, Escócia, Inglaterra, Estados Unidos, Portugal, Chile e Brasil indicam que a frequência à educação infantil possui efeitos positivos, no entanto, distintos variando com a qualidade da oferta dos serviços (TYMMS, e outros, 2017; VERÍSSIMO e outros, 2017; CAMPOS e outros, 2011; TAGGART e outros, 2011; MELHUIISH, 2004; BARROS e MENDONÇA, 2004).

O maior estudo longitudinal europeu na educação infantil foi realizado no Reino Unido, iniciado em 1997. O *Effective position of pre-school and primary education (1997-2008)* foi encomendado pelo governo do Reino Unido com intuito de saber como as crianças pequenas eram cuidadas e educadas e os impactos da pré-escola, família, criança e aprendizagem em casa no desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental. A pesquisa acompanhou uma amostra estratificada aleatória de aproximadamente três mil crianças dos três anos aos dezesseis anos de idade. Foram selecionadas aleatoriamente 2.800 crianças de 141 unidades e, em seguida, mais 300 crianças foram incluídas na amostra. Esse último grupo foi considerado crianças “de casa”, ou seja, o grupo controle, que nunca frequentou a pré-escola. Essa seleção ocorreu com a finalidade de controlar os resultados para saber se havia diferenças entre os grupos e o efeito da pré-escola. O estudo foi realizado a partir de três fases, compondo cada fase uma etapa da escolaridade obrigatória inglesa. A primeira etapa ocorreu dos três aos cinco anos de idade. Depois, exploraram as medidas dos cinco aos onze anos das crianças. Em seguida, acompanharam o desenvolvimento das crianças dos onze aos 16 anos com foco em saber os efeitos da frequência à pré-escola. O estudo aplicou atividades cognitivas, questionário sobre o perfil sociocomportamental da criança, entrevista com os responsáveis, equipes e realizou observações em sala de aula.

Os resultados apontaram impactos a curto, médio e longo prazo. O primeiro resultado identificado foi sobre a diferença entre as unidades escolares e progressos distintos entre grupos de crianças. Como impactos imediatos, a pesquisa indica que as crianças que frequentaram a pré-escola apresentaram favorecimento em relação ao desenvolvimento cognitivo e

sociocomportamental, quando comparadas ao grupo “casa”. Além disso, elas apresentavam níveis mais baixos de indisciplina e maior nível de concentração e sociabilidade. Nesse sentido, observaram efeito cumulativo: maior frequência, mais progressos e melhores resultados sociocomportamentais e cognitivos.

Já sobre as práticas eficazes, as crianças se desenvolviam mais e apresentavam mais progresso em unidades em que o desenvolvimento educacional e social era considerado complementar e igualmente importante, além de incluir interações e atividades acadêmicas estruturadas. As escolas mais eficazes lançavam mais desafios, expandiam o raciocínio da criança pequena e aproveitavam as atividades iniciadas pelas crianças. Portanto, ambientes com mais atividades acadêmicas, em uma sala de aula propositiva, com mais desafios cognitivos, ensino direto (demonstração, explanação, questionamento, modelamento) tendiam progredir mais. Esse tipo de sala de aula era mais vantajoso para crianças vulneráveis e, principalmente, meninos.

Em relação aos efeitos a prazo médio, os resultados revelavam que a pré-escola continuava a influenciar a etapa escolar seguinte. A frequência e qualidade estavam associadas ao melhor desempenho sociocomportamental e cognitivo, gerando um efeito duradouro. Beneficiavam-se mais os meninos, crianças desfavorecidas e crianças com necessidades especiais. Outro resultado relevante é que uma escola de qualidade apresentava um efeito protetor, isto é, crianças que porventura frequentassem escolas primárias pouco eficazes tendiam a progredir mais, caso estivessem frequentando pré-escolas de alta qualidade (TAGGART e outros, 2011; SAMMONS e outros, 2008).

Melhuish (2004) desenvolveu um relatório para apresentar pesquisas internacionais sobre o impacto da educação infantil, com ênfase nas crianças socioeconomicamente desfavorecidas. Os estudos analisados eram em sua maioria americanos e ingleses. A pesquisa demonstrou que a pré-escola possui efeito positivo para todas as crianças, porém, se beneficiam mais de serviços de alta qualidade as crianças de baixo nível socioeconômico. Outro resultado relevante é que para as crianças de baixo nível socioeconômico, é vantajoso, além da frequência às unidades escolares de alta qualidade, ser integrados a grupos socialmente mistos. Sobre as características de processos que mais beneficiam as crianças, o estudo destaca a interação entre adulto e crianças responsiva, afetuosa e prontamente disponível. Além disso, pontuam a qualificação dos professores, ambiente seguro, proporção e tamanho de grupos e supervisão como fatores importantes para uma unidade de qualidade. Outra conclusão pontuada é que a frequência à pré-escola de qualidade, como aponta a partir das revisões, significam benefícios duradouros como: menos abandono escolar e criminalidade.

Resultado semelhante foi identificado na pesquisa sobre custos e benefícios da educação infantil no Brasil de Barros e Mendonça (2004). O estudo investigou a população de 25 a 64 anos para saber o impacto da frequência à pré-escola. Os resultados foram produzidos através das seguintes fontes: Padrões de Vida (PPV) de 1996/97, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e dados do MEC/INEP/SEEC. Dentre os resultados, a pesquisa destaca que a frequência à pré-escola tem impacto significativo nas trajetórias acadêmicas, realização profissional e pessoal. Segundo pontuam, a frequência à pré-escola reduz o risco de repetência, eleva a média de escolaridade de 0,4 a 0,6 anos e, conseqüentemente, pode elevar a renda futura. A pesquisa de Damiani e outros (2011) também apontou que, no Brasil, crianças que frequentam a pré-escola possuem trajetórias mais longas e que a qualidade da pré-escola influencia no progresso delas no segundo ano do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, os pesquisadores Campos e outros (2011) realizaram um estudo de impacto para identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental (EF) associadas à frequência de uma pré-escola de qualidade. A pesquisa se realizou por meio de aplicação de escalas de avaliação da qualidade a uma amostra de pré-escolas de três capitais brasileiras. A amostra do estudo de impacto foi constituída por 762 alunos de escolas públicas com notas na Provinha Brasil, dos quais 605 haviam frequentado uma pré-escola avaliada no estudo da qualidade e 157 crianças que não frequentaram a EI. Com uma análise hierárquica com classificação cruzada, a pesquisa revela que a frequência à pré-escola de boa qualidade impacta positivamente no desempenho dos alunos na Provinha Brasil. Além da frequência, os resultados apontam como fatores importantes a escolaridade da mãe, a renda familiar.

A partir dos estudos mencionados, é possível afirmar que a frequência à educação infantil possui efeito positivo a curto, médio e longo prazo nas trajetórias das crianças. No entanto, os estudos também revelam que as escolas são e funcionam de maneira distinta e que, conseqüentemente, possuem resultados e progressos diferentes. Assim, as experiências educativas, bem como as oportunidades educacionais são diferenciadas a partir do tipo de oferta acessada pela criança.

1.2 ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS EFICAZES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o ensino se realiza através das relações educativas, interações realizadas nos diferentes espaços e tempos da rotina da criança pequena, por esse motivo, as interações são um fator central para aprendizagem da criança. (HAMRE e outros, 2013). Nesse

sentido, os estudos têm se dedicado mapear e compreender as formas de interações estabelecidas em sala de aula, bem como a organização do espaço da sala de aula com foco na aprendizagem das crianças.

Estudos sobre a pré-escola indicam que a interação entre professores e alunos se tornou um fator importante que influencia na qualidade da educação de instituições de educação pré-escolar (Williford e outros, 2013). Williford e outros (2013) estudaram a qualidade das experiências em sala de aula pré-escolar através da combinação do envolvimento e interações dos professores com a previsão e ganhos das crianças nos Estados Unidos. A Amostra foi composta por 605 crianças e 309 professores. Os dados foram produzidos através de testes cognitivos, as habilidades de prontidão escolar, em duas épocas do ano: outono e primavera. A pesquisa aponta como resultado o efeito positivo das interações responsivas no ganho de habilidades cognitivas e prontidão escolar.

Silinskas e outros (2017), na Finlândia, também identificaram que uma sala de aula de qualidade, com determinadas práticas, está positivamente associada ao alto desenvolvimento em leitura no primeiro ano do ensino fundamental. Pesquisadores estudaram associações longitudinais entre os resultados em leitura das crianças do 1º ano com a qualidade da interação e frequência das atividades de alfabetização no jardim de infância. Esse estudo pesquisou 515 crianças (244 eram meninas). A interação foi avaliada em termos de organização da sala de aula e dos suportes emocional e instrucional oferecidos em 49 salas de aula do jardim de infância na Finlândia usando o CLASS¹⁴. Os professores do jardim de infância também registraram a frequência das atividades de alfabetização em suas salas de aula. Os resultados apontaram o apoio emocional e a organização da sala de aula no jardim de infância positivamente associados ao desenvolvimento das habilidades em leitura das crianças no 1º ano. Revelaram também atividades de iniciação à alfabetização como fortes preditores de habilidades de leitura no primeiro ano.

Nessa linha, a pesquisa de TRAWICK-SMITH e outros (2016), realizada com foco em examinar as contribuições de brincadeiras com blocos em sala de aula nos Estados Unidos, revelou que as estratégias criadas pelo professor podem levar a estruturas e ganhos mais complexos no aprendizado de matemática. A investigação foi desenvolvida com uma amostra total de 41 crianças pré-escolares entre 3 e 4 anos de idade, em quatro salas de aula de um centro americano. Foram gravados momentos de brincadeiras com blocos durante seis meses, num período de 20min. A pesquisa demonstrou que a brincadeira com blocos é altamente social e

¹⁴ *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* é um instrumento de avaliação de qualidade de sala de aula pré-escolar.

verbal. As estruturas mais complexas criadas pelas crianças estavam relacionadas às habilidades matemáticas. Essas habilidades apresentavam 82% de correlação ao efeito par, apenas 24% correspondiam às características sociodemográficas. Nesse sentido, a pesquisa destaca que as crianças elaboram estruturas mais complexas e, conseqüentemente, desenvolvem habilidades matemáticas quando brincam com blocos e, principalmente, quando brincam com parceiros, indicando a importância das brincadeiras em sala, especialmente as dirigidas pelas professoras.

Outro exemplo de prática eficaz é a leitura em voz alta. Gómez, Vasileya e Dulaney (2017) investigaram a prática de leitura em voz alta em pré-escolas chilenas. Os participantes do estudo foram professores e alunos de 31 salas de aula de pré-escola públicas, que atendiam comunidades de baixa renda na região metropolitana de Santiago do Chile. Os resultados apontam a discussão de aspectos significativos das histórias lidas para as crianças como prática preditora de pontuações altas no teste de vocabulário no final do ano letivo. Estratégias que incluíram a discussão da história foram correlacionadas positivamente com as notas do vocabulário das crianças. Por outro lado, estratégias que visavam organizar o comportamento das crianças e administrar a disciplina não estavam fortemente relacionadas ao desenvolvimento/expansão do vocabulário infantil.

Outros estudos se dedicaram a apresentar associações entre o comportamento interpessoal dos professores e o desenvolvimento das crianças em sala de aula. Zijlstra e outros (2013) investigaram a associação entre o comportamento interpessoal dos professores e o desempenho em matemática na Holanda. Os resultados indicaram que quanto mais os professores eram percebidos pelas crianças como amigáveis, cooperativos e capazes de gerenciar a sala de aula, em vez de hostis e discordantes, mais elas tendiam a apresentar alto nível de desenvolvimento em habilidades matemáticas nas primeiras séries do ensino fundamental.

No entanto, há um grupo de pesquisadores que têm se dedicado a estudar percepções e expectativas dos professores sobre as crianças e seus possíveis efeitos nas trajetórias escolares. Esse grupo demonstra que as professoras não interagem da mesma forma com todas as crianças e que costumam preferir interagir com crianças com níveis mais altos de competência verbal. A pesquisa de Veríssimo e outros (2017) foi realizada com 52 crianças entre 4 e 5 anos de idade e quatro professores de duas pré-escolas localizadas no distrito de Lisboa, Portugal. O objetivo do estudo longitudinal era analisar as associações entre a regulação emocional e competência verbal das crianças. Como um dos resultados, a pesquisa aponta que os professores classificavam as meninas como sendo mais capazes de regular as emoções do que os meninos.

Também demonstraram que os professores preferiam interagir com crianças com níveis mais altos de competência verbal (SEARLE e outros 2014).

Goldstein e outros (2013) pesquisaram julgamentos de professores sobre os alunos no início do ano, no jardim de infância, em vários domínios, como preditores de retenção futura. As análises demonstraram que baixas classificações das habilidades dos alunos são preditivas de retenção, principalmente para estudantes do sexo masculino e em desvantagem social. Além disso, as análises mostraram que baixas classificações de habilidades de alfabetização e conhecimentos matemáticos estavam intimamente associadas ao aumento da probabilidade de reprovação.

Com objetivo semelhante de conhecer os possíveis efeitos das classificações materializadas através das expectativas, Rubie-Davies e outros (2014) examinaram os efeitos das expectativas dos professores, bem como a duração delas na vida escolar das crianças. Participaram 110 estudantes, que foram acompanhados desde a pré-escola até a 4ª série. Foram coletadas medidas de desempenho cognitivo e expectativas dos professores. Dentre os resultados encontrados, os pesquisadores afirmam que as expectativas sobre as crianças possuem efeito sobre o desempenho.

Considerando os estudos mencionados, percebe-se que as interações e as percepções dos professores na pré-escola influenciam as trajetórias escolares, especialmente, o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais e cognitivas das crianças. Assim, cabe-nos aqui estudar os processos de interações ocorridas em sala.

1.3 PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

A interação social entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos ocorre quando há uma decisão por ambas as partes por manter contato e desempenhar ações que influenciam a participação dos outros participantes. Antes, durante e após a efetivação das interações, os indivíduos em relação mobilizam e aplicam estereótipos nos outros construindo simultaneamente identidades e alteridades. Goffman (1985, p.111) define a interação da seguinte forma:

[...] a interação (isto é, interação face a face) pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata dos outros.

Nesse momento, quando há contato face a face, as partes em relação procuram obter conhecimento a respeito do outro, mobilizando “capital de informação” (GOFFMAN, 1985, p.119), “evidências” (GOFFMAN, 1963, p.6) que já possuem ou que serão observadas no

momento de interação. Estarão interessados em informações sobre sua situação “socioeconômica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que merece, etc” (GOFFMAN, 1985, p.111), com intuito de conhecer sua “identidade”, “status” social, que servirão para a definição da situação do outro, de maneira a prever categorias sociais, atributos e suas ações futuras. Essa definição orientará suas expectativas e ações sobre o outro que se apresenta.

O conhecimento sobre o outro é construído através de duas fontes: da expressividade do indivíduo a partir de ações “governáveis” – mensagens dissimuladas com a capacidade de gerar no outro a impressão desejável - e “não-governáveis” – através de emissão de informações de forma não controladas (GOFFMAN, 1985).

Quando estamos em interação, calculamos o que queremos representar, no entanto, não temos controle sobre a formação de nossa definição nas situações sociais cotidianas. Essas definições realizadas a partir de normas e regras de determinado grupo social geram no outro uma “exigência moral”. Após o indivíduo ter uma definição de sua identidade, ele precisa assumir um papel social como a “promulgação de direitos e deveres a uma determinada situação social”. (GOFFMAN, 1985, p.124)

[...] a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. Ligado a este princípio há um segundo, ou seja, de que um indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é (GOFFMAN, 1985, p. 120).

A situação do estigma ocorre quando há uma representação do outro de maneira desacreditada. Ou seja, quando o indivíduo não corresponde/preenche as exigências morais de determinado grupo social, reduzindo-o a um indivíduo “estragado”, “diminuído” (GOFFMAN, 1963, p.6). Nesse sentido, o sistema de interação social transforma-o em “inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 1963, p.4).

O termo estigma foi criado na Grécia Antiga e, no decorrer do tempo, foi usado com diferentes sentidos. Inicialmente, pelos gregos, foi utilizado para referir-se a sinais corporais de distinção em relação ao status moral dos indivíduos que se apresentavam. Depois, na era cristã, foi utilizado com mais dois níveis de metáfora: sinais corporais de marca divina e sinais corporais de distúrbios físicos. No presente, o termo é usado para se referir a uma “desgraça”, atributo, característica indesejável do indivíduo que representa uma incongruência com estereótipo elaborado e imputado pelos grupos/indivíduos sociais. Como indica Goffman (1963, p.7): “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente

depreciativo, mas o que é preciso, na verdade, é uma linguagem de relações e não de atributos”. Nessa ótica, Goffman (1963) destaca que os atributos depreciativos são definidos em relação social, podendo ser divergentes entre os diferentes grupos sociais

A sociedade estabelece os 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 (GOFFMAN, 1963, p.5).

Segundo descreve Goffman (1963), no momento de interação podem vir a ocorrer três tipos de processos de estigmatização orientados por características físicas, por valores/virtudes sociais ou por estigmas tribais:

[...] há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMAN, 1963, p.7).

O processo de estigmatização, por ser depreciativo, acarreta inúmeras consequências aos indivíduos, em diferentes âmbitos sociais. Goffman destaca a possibilidade de ocorrer, como consequência, sobreposição de discriminações dos indivíduos por conta de sua desvantagem “original”. Um indivíduo ou grupo estigmatizado tende a receber representações de perigo e inferioridade:

(...) acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 1963, p. 8).

No âmbito escolar, pesquisas indicam que as interações entre professores e estudantes não ocorrem da mesma forma e que são orientados por percepções e classificações imputadas a eles (SÁ EARP, 2006; OLIVEIRA e CARVALHO, 2017; MASCARENHAS, 2013). Os estudos demonstram a imputação de rótulos que estigmatizam os estudantes e diferenciam as oportunidades educacionais para determinado grupo de alunos.

Rist (1997), através de uma abordagem interacionista, com foco nas interações intraescolares, investigou o processo de rotulação no âmbito escolar. Sua teoria destaca os diversos mecanismos de avaliações – formais e informais – que operam na escola e têm efeito nos processos pedagógicos. Segundo indica Rist (1997, p: 293), os professores formulam

expectativas sobre os estudantes a partir de fontes de primeira mão, no contato face a face (aparência física, sexo, cor/raça, classe social) ou através de fontes de segunda mão (histórico escolar, resultados escolares). Nesse momento, estudantes são apresentados para uma audiência social e julgados com base em exigências sociais.

Estudantes que não correspondem às definições e exigências do grupo social que se apresenta são considerados indivíduos desviantes. Os desvios são infrações sociais estipuladas na e pela sociedade e sua definição dependerá do grupo social específico. Nesse sentido, o desviante é resultado de uma diversidade de contingências sociais influenciadas por quem tem o poder/credenciamento de impor tais determinações. Assim, o desviante é o indivíduo que infringiu regras sociais (RIST, 1997, p. 294). Para o indivíduo ser considerado desviante é necessária a efetivação de um ato desviante, repetições do ato e desvios adicionais. Nesse momento, o indivíduo torna-se estigmatizado através do fortalecimento de sua conduta desviante. Essa imputação identitária é dada pelo juiz do desvio – no caso escolar, o professor ou qualquer outro funcionário credenciado para tal julgamento.

Pesquisas nacionais, que têm como eixo o debate sobre as oportunidades educacionais, apontam os momentos de interação face a face como cruciais para direcionar as trajetórias dos estudantes, pois a interação é um momento de construção das representações e, conseqüentemente, de categorias dos professores sobre seus estudantes (MASCARENHAS, 2013), que orientam e definem estratégias e ações cotidianas.

Três pesquisas realizadas no ensino fundamental e médio indicam que os profissionais da educação não interagem da mesma forma com os alunos; e que há um processo de imputação e identificação de identidades que orientam ações e decisões nas escolas. O primeiro estudo foi realizado entre 2002-2006, por Maria de Lourdes Sá Earp (2006; 2009), que, ao estudar dinâmicas de interação de sala de aula em uma escola de ensino fundamental e outra de ensino médio, identificou uma lógica de interação centro-periferia. A pesquisadora testou e comprovou um modelo de interação, que revelou que os professores não ensinam para todos os estudantes da mesma forma; e que as interações estabelecidas são influenciadas por percepções sociais.

A segunda pesquisa foi realizada por Maíra Mascarenhas (2013; 2014). A pesquisadora observou salas de aula de ensino fundamental e conselhos de classe. O estudo apontou uma lógica de moral e justiça presente no cotidiano escolar, orientadas por avaliações intra e extraescolares. A intraescolar era sobre a cognição, através de notas, por exemplo. Já a extraescolar era construída com base em comportamentos dos estudantes, situação familiar, aparência física, personalidade, estado de saúde entre outros. Ademais, Maíra Mascarenhas (2013; 2014) demonstra como a aparência, o lugar em que o estudante ocupa na sala e

fotografias marcam o estudante, construindo uma individualidade específica que, quando em descrédito, pode refletir não só no desempenho, mas também em sua trajetória escolar.

Essas lógicas de moral e justiça não se restringem às salas de aula. Cyntia Paes de Carvalho e Marina Oliveira (2016) ao investigarem a implementação de uma política para correção de fluxo, identificam um processo de classificação e rotulação de estudantes no momento de escolher quem poderia ou não participar da política, a partir de uma lógica “merecedor” e “não-merecedor”, defendidos com base em expectativas e percepções que extrapolavam os critérios estabelecidos pelo programa. O estudo se realizou por meio de entrevistas com os agentes implementadores da política, funcionários da escola, revelando como essas políticas são interpretadas no cotidiano escolar com o potencial reforço a exclusões e desvantagens sociais e educacionais.

Os estudos apresentados demonstram que os professores e estudantes não interagem da mesma maneira. Becker (1962) aponta que os professores possuem problemas com os alunos quando eles não correspondem às qualidades da imagem de um aluno ideal. McLaren (1992), por exemplo, destaca os “estados” dos alunos nas escolas a partir dos papéis desempenhados por eles. O autor demonstra que o sucesso escolar depende da incorporação e dominação de gestos, atributos, hábitos e regras escolares. Quando os alunos correspondem às exigências, ele denomina como “estado estudante”. Com base nisso, propomos uma pesquisa para compreender e analisar os processos de interação social na educação infantil, através das interações pedagógicas e seus possíveis efeitos nas trajetórias escolares. A seguir, apresentaremos nossos caminhos percorridos no campo, bem como os contextos da pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NOS CAMPOS

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada para a realização da investigação e cumprimento dos objetivos propostos. Portanto, apresentaremos o contexto de desenvolvimento da pesquisa, bem como o método, técnicas e processos de análises utilizadas.

Com intuito de mapear, descrever e analisar as interações pedagógicas e os possíveis processos de (re) produção de rótulos e estigmas durante as interações em sala de aula da pré-escola, mediante as hipóteses formuladas, realizamos um estudo etnográfico em duas turmas de educação infantil - segundo ano da pré-escola - cada turma em um turno (uma no matutino e outra vespertino). As duas turmas estão alocadas em escolas distintas, ambas localizadas na zona oeste do município do Rio de Janeiro.

2.1 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Como já mencionado, essa pesquisa se insere em dois grandes projetos coordenados pelo LaPOPE: “Estigma e construção de trajetórias” e “Linha de Base Brasil: um estudo longitudinal sobre a trajetória de aprendizagem de crianças” (LBB). As escolhas das duas escolas, das turmas e das duas professoras partiram do projeto LBB. Optamos por escolher duas escolas do projeto, em ambas a pesquisadora já havia tido contato nos anos de 2017 e 2018.

Nossa intenção inicial, a partir do estudo exploratório citado na página 22 dessa dissertação, era eleger como campo duas salas de aulas do segundo ano da pré-escola¹⁵ em que as professoras apresentassem padrões opostos de interações com as crianças. Esse critério se deu porque desejávamos observar se e como ocorriam a (re) produção de estigmas sociais, bem como as variáveis que controlavam e/ou potencializavam esse processo na sala de aula da pré-escola. Para a seleção, considerando esses critérios preliminares, tínhamos como opção cinco escolas, sendo duas regulares e três Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI)¹⁶. Decidimos escolher dentre as cinco escolas, pois eu as conhecia, havia feito observações nas escolas e porque tinham padrões de funcionamento e interação distintos.

O passo seguinte foi analisar alguns dados preliminares do projeto LBB. O projeto coletou, além dos dados cognitivos das crianças, informações sobre o background da criança, perfil e características das escolas e professoras. Também foram realizadas observações em salas de aula, filmadas ou não. Essas observações nos permitiram captar o padrão de interação

¹⁵ Decidimos mapear o segundo ano da pré-escola porque desejávamos mapear a transição das crianças para o primeiro ano do ensino fundamental.

¹⁶ O EDI atende às crianças de creche (seis meses a cinco anos de idade) e as da pré-escola (crianças entre quatro e seis anos de idade), com estrutura específica para os segmentos, diferentemente da escola regular, que oferta a pré-escola e mais outros segmentos do ensino fundamental.

nas salas de aula da pré-escola. Eu participei de todas as etapas. Para a seleção do campo dessa pesquisa, consideramos: as observações realizadas em sala (filmadas e não filmadas) e análises preliminares sobre o background das crianças, especialmente medidas de nível socioeconômico dos responsáveis, através de dados sobre escolaridade do principal responsável pela criança e participação em programas de transferência do governo¹⁷.

Primeiro, realizamos análises preliminares de filmagens de salas de aula que foram coletadas em doze escolas localizadas na zona oeste¹⁸ e as comparamos com as observações não filmadas. Assim, para escolha das salas, gostaríamos de investigar duas professoras com perfis e práticas opostas. Naquele momento, ao analisar as interações captadas nas filmagens, percebemos que o padrão e a qualidade das interações em algumas escolas divergiam das mapeadas por mim no momento de observação de sala de aula sem filmagem. No entanto, ao comparar o padrão de interação das salas de aula de uma mesma escola, percebemos que a variação do padrão era menor, se comparadas com a amostra total do projeto. Assim, percebemos que precisaríamos escolher duas salas de aula de escolas distintas.

Nesse momento selecionamos cinco escolas. O passo seguinte para seleção foi análise de alguns resultados preliminares do LBB sobre o background das crianças. Para eleger nosso campo, além das análises sobre o nível de complexidade de gestão¹⁹, consideramos a escolaridade dos responsáveis, dados sobre a participação de famílias em programas de transferência de renda governamental (Bolsa Família e Cartão Família Carioca) coletados pelo projeto nos anos de 2017/2018. A partir desses dados, poderíamos ter pistas sobre o nível socioeconômico das famílias que frequentavam a educação infantil na escola. Os questionários foram respondidos pelo principal responsável pela criança, em 82% dos casos nas 5 escolas a resposta foi dada pelas mães.

Análises iniciais sobre a escolaridade dos responsáveis, em geral mães, nos permitem pensar em porcentagem de responsáveis por escolas que estão em situação de desvantagem (fundamental incompleto). Os dados indicam que, considerando os números de respondentes, a única escola que se destaca é o EDI Professora Denise. Nesse caso, os responsáveis parecem ter uma escolaridade ligeiramente mais alta que as demais escolas. Esse dado é importante

¹⁷ Esses dados foram coletados em 2017/2018 com as crianças que estavam sendo acompanhadas pelo projeto e não sobre as crianças que seriam acompanhadas por esta pesquisa específica.

¹⁸ Optamos por um estudo na zona oeste por ser um campo pouco explorado pelo laboratório e por ser minha zona de residência, o que viabiliza o trabalho de campo em termos de deslocamento e custos entre as duas escolas.

¹⁹ Indicador de Complexidade de Gestão sintetiza características das escolas, bem como possibilita uma percepção detalhada sobre as dificuldades enfrentadas por cada unidade escolar.

porque pesquisas já têm demonstrado que a forte relação entre as trajetórias escolares dos alunos com o nível socioeconômico das famílias (COLEMAN, 1996; LOREAU, 2003).

Tabela 1 - Escolaridade dos responsáveis

			Q_1_3_3_ESCOLARIDADE				Total
			Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Ensino Médio	Ensino Superior	
ESCOLA ²⁰	EM Maria Cardoso	Contagem	7	9	10	2	28
		% em ESCOLA	25,0%	32,1%	35,7%	7,1%	100,0%
EDIDenise	Professora	Contagem	12	22	48	5	87
		% em ESCOLA	13,8%	25,3%	55,2%	5,7%	100,0%
EM Derli Fonseca		Contagem	17	28	31	0	76
		% em ESCOLA	22,4%	36,8%	40,8%	0,0%	100,0%
EDIProfessora Ivone		Contagem	22	35	37	4	98
		% em ESCOLA	22,4%	35,7%	37,8%	4,1%	100,0%
EDIGenilce	Professora	Contagem	29	21	47	4	101
		% em ESCOLA	28,7%	20,8%	46,5%	4,0%	100,0%
Total		Contagem	87	115	173	15	390
		% em ESCOLA	22,3%	29,5%	44,4%	3,8%	100,0%

Fonte: elaborada pela coordenadora do projeto LBB, Dra Mariane Campelo Koslinski.

Já em relação à frequência das famílias das cinco escolas em situação de pobreza, as famílias da EM Maria Cardoso pareciam estar menos frequentemente em situação de pobreza, já que dois terços das famílias nunca participaram do programa. A frequência em situação de pobreza foi medida a partir da participação nos programas Bolsa Família e, especialmente, no programa Cartão Carioca, que é dado para as famílias que recebem Bolsa família, mas que possuem as rendas mais baixas. Isto é, famílias em situação de extrema pobreza. Sobre a participação no programa Cartão Carioca, os dados sobre as cinco escolas não demonstraram variação significativa.

²⁰ Todos os nomes citados nesse projeto são fictícios.

Tabela 2 - Participação das famílias no Programa Cartão Carioca

			Q_1_8_CARTAO_CARIOCA					Total
			Participa atualmente	Participou	Nunca participou	Não Sabe	Não respondeu	
ESCOLA	EM Maria Cardoso	Contagem	4	0	24	0	0	28
		% em ESCOLA	14,3%	0,0%	85,7%	0,0%	0,0%	100,0%
EDU	EDI Professora Denise	Contagem	6	3	70	8	0	87
		% em ESCOLA	6,9%	3,4%	80,5%	9,2%	0,0%	100,0%
EDU	EM Derli Fonseca	Contagem	7	1	64	4	1	77
		% em ESCOLA	9,1%	1,3%	83,1%	5,2%	1,3%	100,0%
EDU	EDI Professora Ivone	Contagem	7	7	85	1	0	100
		% em ESCOLA	7,0%	7,0%	85,0%	1,0%	0,0%	100,0%
EDU	EDI Professora Genilce	Contagem	11	3	84	4	1	103
		% em ESCOLA	10,7%	2,9%	81,6%	3,9%	1,0%	100,0%
Total		Contagem	35	14	327	17	2	395
		% em ESCOLA	8,9%	3,5%	82,8%	4,3%	0,5%	100,0%

Fonte: elaborada pela coordenadora do projeto LBB, Dra Mariane Campelo Koslinski.

Também levantamos dados sobre a participação das famílias no Programa Bolsa Família. Sobre o programa de transferência de renda Bolsa Família, analisando os dados abaixo, percebe-se que a EM Maria Cardoso se destacou ligeiramente nos indicadores de menor frequência à pobreza e baixa escolaridade, em que 64,3% dos respondentes indicaram nunca ter participado do programa.

Tabela 3 - Participação no programa Bolsa Família

			Q_1_8_BOLSA_FAMILIA				Total
			Participa atualmente	Participou	Nunca participou	Não Sabe	
ESCOLA EM Maria Cardoso	Contagem		7	3	18	0	28
	% em ESCOLA		25,0%	10,7%	64,3%	0,0%	100,0%
EDI Professora Denise	Contagem		40	11	32	4	87
	% em ESCOLA		46,0%	12,6%	36,8%	4,6%	100,0%
EM Derli Fonseca	Contagem		45	11	20	1	77
	% em ESCOLA		58,4%	14,3%	26,0%	1,3%	100,0%
EDI Professora Ivone	Contagem		49	26	24	1	100
	% em ESCOLA		49,0%	26,0%	24,0%	1,0%	100,0%
EDI Professora Genilce	Contagem		56	19	25	3	103
	% em ESCOLA		54,4%	18,4%	24,3%	2,9%	100,0%
Total	Contagem		197	70	119	9	395
	% em ESCOLA		49,9%	17,7%	30,1%	2,3%	100,0%

Fonte: elaborada pela coordenadora do projeto LBB, Dra. Mariane Campelo Koslinski.

A partir das análises, percebemos que a EM Maria Cardoso se destacou ligeiramente nos indicadores de menor frequência à pobreza e baixa escolaridade. Por isso, foi nossa primeira escolha. Como a EM Maria Cardoso é regular e como pretendíamos realizar comparações entre as escolas, consideramos que a escolha da segunda escola também deveria ser regular. Assim, decidimos ir para a EM Derli Fonseca. Ambas as escolas possuem características de infraestrutura e regime de funcionamento opostos²¹.

Ao olhar separadamente para as duas escolas, é possível apontar que possuem públicos distintos na educação infantil, considerando os indicadores de nível socioeconômico (escolaridade dos responsáveis e participação em programas de transferência de renda governamental). Enquanto na EM Derli Fonseca 72,7% participam ou participaram de programas de transferência de renda, apenas 37% participam ou participaram na EM Maria Cardoso. Em relação à escolaridade dos responsáveis, as escolas apresentam diferenças ligeiras, mas em ambas as escolas os responsáveis tendem a ter ensino fundamental ou ensino médio completo.

²¹ Apresentaremos as diferenças na seção 3 desta dissertação.

Tabela 4 - Comparação de dados sobre participação no Programa Bolsa Família e escolaridade dos responsáveis da educação infantil

		Participa ou participou do Programa Bolsa Família	Responsáveis com escolaridade igual ou superior a ensino médio
ESCOLA EM Maria Cardoso	Contagem	10	12
	% em ESCOLA	35,7%	42,8
EM Derli Fonseca	Contagem	56	31
	% em ESCOLA	72,7%	40,8%

Fonte: elaborada pela coordenadora do projeto LBB, Dra. Mariane Campelo Koslinski.

Após decidir as escolas, entramos em contato com as duas gestões para pedir autorização para a realização da pesquisa e saber sobre alocação das professoras no pré-II²². Nosso intuito era acompanhar as mesmas professoras que aceitaram a realização da observação em sala pelo projeto em 2018. Na EM Maria Cardoso, a professora que participou do projeto LBB continuou no ano e segmento desejado por nós, mas na EM Derli Fonseca isso não ocorreu. As professoras que eram do pré-II ficaram com turmas do pré-I²³. Assim, como não conhecíamos as professoras, fiz uma visita no dia de planejamento, em fevereiro, para me apresentar, conversar com as professoras e pedir solicitação para observar suas salas. Disse que gostaríamos de observar as interações e adaptação das crianças na pré-escola. Todas aceitaram a participação na pesquisa. Ao conversar, percebi que uma professora se destacava pela quantidade de características negativas imputadas à sua turma. Por esse motivo, decidimos pesquisar sua turma, além de realizar na primeira semana observações em todas as salas, em todos os turnos, do pré-II.

Assim, considerando os passos mencionados, nós utilizamos os seguintes critérios para as escolhas:

- Escolas com níveis de complexidade de gestão distintos²⁴;
- Maior ou menor frequência em situação de desvantagem social;
- Padrões de qualidade de interações divergentes/convergentes entre as observações filmadas e não filmadas;

²² Segundo ano da pré-escola, crianças entre cinco e seis anos de idade.

²³ Primeiro ano da pré-escola, crianças com quatro anos de idade.

²⁴ Os níveis de complexidade de gestão foram analisados previamente e serão apresentados no capítulo 3 dessa dissertação. A EM Maria Cardoso apresenta o indicador 3 e a EM Derli Fonseca apresenta o indicador 4.

- o Escolas com mesmo tipo de oferta, ou seja, optaríamos por investigar escolas Espaço de desenvolvimento Infantil (EDI) ou escolas regulares²⁵. Ficamos com o segundo tipo de oferta.

Apresentaremos a seguir um quadro comparativo das duas escolas selecionadas.

Quadro 1 - Dados gerais sobre as escolas

Características das escolas observadas	EM Maria Cardoso	EM Derli Fonseca
Número de matrículas	194	1.163
Números de matrículas na Educação Infantil	67	83
Número de crianças matriculadas nas turmas observadas	24	27
Nível de complexidade de gestão	3	4

Fonte: Adaptado do site do QEdU.

2.2 MÉTODOS E TÉCNICAS

Realizamos etnografias nas duas escolas. A pesquisa foi construída a partir de uma abordagem metodológica que envolve três técnicas complementares: análise documental, observação participante e entrevistas em profundidade. A nossa principal técnica é a observação participante²⁶. Optamos por uma imersão etnográfica, pois julgamos o caminho mais apropriado para mapear e compreender processos sociais através não só dos discursos como também do comportamento e ação cotidiana. A etnografia nos permitiu compreender os “nativos” em sua riqueza e plasticidade vivencial e mapear os imponderáveis da vida real (MALINOWSKI, 2018), considerando que queremos captar processos sociais sensíveis que não são apresentados de forma rápida e objetiva através de um questionário, por exemplo.

Nesse sentido, Malinowski (2018) também afirma que os fenômenos sociais são complexos e formados por tantas ramificações que não podem ser obtidos com exatidão e sinceridade sem o contato com os interlocutores. Ademais, a etnografia permite que a

²⁵ O EDI atende às crianças de creche (seis meses a cinco anos de idade) e as da pré-escola (crianças entre quatro e seis anos de idade), com estrutura específica para os segmentos, diferentemente da escola regular, que oferta a pré-escola e mais outros segmentos do ensino fundamental.

²⁶ Por vezes, a pesquisadora também fez a “*participação observante*” (WACQUANT, 2002) por conta das demandas de aproximação e interação nos campos.

pesquisadora viva, perceba e experimente o “habitus²⁷” que orienta, classifica e hierarquiza os nativos através de uma pesquisa de corpo e alma (WACQUANT, 2002). Assim, o método permitiu captar as movimentações, deslocamentos, transitoriedade, conflitos e giros de determinado grupo social (COMERFORD, 2014), bem como captar rituais como modelo para análise de eventos, revelando visões de mundo de determinado grupo para compreender e explicar o objeto a partir de uma hierarquia estratificada de estruturas significantes onde o fenômeno é produzido, percebido e interpretado (GEERTZ, 2008). Não estudamos “o outro” nas ilhas Trobriands como Malinowski (2018), mas sim o “nós” como Foote-Whyte (2005). Assim, realizamos uma “coleta” “de perto e de dentro”, no sentido proposto por Magnani (2002).

2.2.1 Análise documental

Consideramos como material para nossa análise documental: documentos oficiais que normatizam e norteiam a interação pedagógica na educação infantil e todos os documentos que tivemos acesso nas escolas sobre as turmas pesquisadas. Os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica na educação infantil considerados nessa pesquisa são: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL,1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), Orientações Curriculares para Educação Infantil do município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). Ademais, também analisamos documentos legais que normatizam a educação infantil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, Lei Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Resolução da Secretaria Municipal de Educação nº 113 de 16 de janeiro de 2019.

Já os documentos colhidos e analisados no campo foram: ficha de presença das professoras; planejamento; agenda das crianças para saber o que é registrado sobre a rotina das crianças e mapear possíveis relações entre professoras e responsáveis; filmagens; e o relatório das crianças. Optamos por fazer desses documentos nosso campo de análise complementar, pois acreditamos que não há neutralidade ou imparcialidade neles, mas sim intencionalidade e expressão de expectativas e percepções de determinado grupo e/ou indivíduos. A seguir, apresentamos um quadro com os materiais recolhidos por escolas. É importante informar na EM Maria Cardoso tivemos mais dificuldade em conseguir os documentos. Mesmo

²⁷Sistema de disposições duráveis, lei incorporada, que orienta as ações dos agentes sociais na sociedade. Ver: BOURDIEU (2002): “*A dominação masculina*”.

apresentando autorizações, a escola demonstrou receio em nos mostrar os relatórios das crianças. Já na EM Derli Fonseca, os relatórios das crianças “sumiram” e só foi possível ter acesso aos rascunhos dos relatórios de 2019, que a professora estava preparando.

Quadro 2 - Relação dos documentos recolhidos no campo

Materiais para análise	EM Maria Cardoso	EM Derli Fonseca
Fotografias de agendas e cadernos (2018/2019)	x	x
Fotografias da sala de aula e outros espaços da rotina	x	x
Ficha de matrícula das crianças		x
Relatórios das crianças (2019)		x
Planejamento semanal e semestral		x
Ficha de presença	x	x
Filmagens de atividades das crianças	x	x

Fonte: elaboração própria.

2.2.2 Observações etnográficas

As observações etnográficas tiveram início em oito de fevereiro de 2019, na primeira semana de planejamento. Iniciamos as observações em sala no primeiro dia de aula, 14 de fevereiro e concluímos as observações em nove de dezembro de 2019, no último conselho de classe, com a intenção de acompanhar a passagem das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Totalizamos 796h27min de observação entre fevereiro e dezembro. É importante ressaltar que as observações sistemáticas ocorreram até dia 31 de outubro. Em novembro interrompemos para nos dedicar às análises e escrita desta pesquisa. Retornei em dezembro na EM Maria Cardoso apenas para participar do último COC da escola.

Quadro 3 - Tempo de observação

Escolas	Turnos observados	Tempo de observação
EM Derli Fonseca	104	466h59min
EM Maria Cardoso	89	329h28min
Total	193	796h27min

Fonte: elaboração própria.

As observações se apoiaram na escala de avaliação *Early Childhood Environment Rating Scale – third edition* (ECRS-3²⁸), *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), ambos utilizados pelo projeto LBB, e nos documentos oficiais para educação infantil no Brasil. As seis subescalas da ECRS-3 nos orientaram nos momentos de observação e análise do material. Estamos atentos às ações de cuidados, auxílios e orientações na execução de atividades livres e dirigidas que podem ocorrer em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente; às interações com foco na expansão de vocabulário; encorajamento; usos de livros; disciplina; interação entre pares; interação entre adulto-criança; envolvimento positivo nas atividades e supervisão das atividades. Já o instrumento CLASS, que avalia a qualidade de uma sala de aula da pré-escola, nos ajudou a observar dimensões da interação pedagógica, através do clima da sala de aula, organização da sala de aula e o suporte pedagógico. Também nos atentamos às condições de realização das rotinas, observando materiais disponíveis e acessíveis, uma vez que eles também materializam uma realidade que está a ser estudada (WEBER, 2005).

Os documentos oficiais nacionais para educação infantil que estão orientando nossas observações e análises são: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), Orientações Curriculares para Educação Infantil do município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). No entanto, tanto a ECRS-3 e o CLASS, como os documentos oficiais foram usados para orientar nossa observação, de forma que permitissem comparar o prescrito com o observado, pois não se constituem em uma camisa de força. Assim, consideramos que a etnografia pressupõe fundamentalmente a análise das interações entre o pesquisador e os pesquisados no decorrer da pesquisa. Essa relação intersubjetiva é que trouxe os dados etnográficos mais refinados.

2.2.3 Entrevistas em profundidade

Realizamos entrevistas com as professoras regentes com objetivo de captar informações objetivas a respeito do perfil docente, da escola e da equipe diretiva, como também percepções

²⁸ A *Early Childhood Environment Rating Scale – third edition* (ECRS-3) é uma escala para observação de sala de aula ou grupo de crianças de 3 a 5 anos, com foco em avaliar a qualidade da oferta de educação. A escala é aplicada durante a observação de 3 horas ininterruptas de uma rotina escolar e mais o tempo necessário para avaliação do ambiente (inventário de mobiliário). A ECRS-3 é formada por 35 itens e 6 sub-escalas, que é pontuada com scores que variam de 1-7 numa escala *likert*. Essas pontuações depois são convertidas em indicadores de qualidade: inadequado, mínimo, bom e excelente. A *Early Childhood Environment Rating Scale – third edition* (ECRS-3) é formada por seis sub-escalas e possui 35 itens distribuídos por elas. As seis sub-escalas são: espaço e mobiliário, rotina de cuidados, Linguagem e Letramento, Atividades de aprendizagem, Interação e Estrutura do programa.

e expectativas sobre a comunidade escolar, especificamente, sobre as crianças, nos permitindo refinar nossas descrições e análises. O roteiro foi construído considerando três blocos. O primeiro sobre o perfil da professora, através de perguntas sobre idade, cor/raça, estado civil, formação e motivação para a profissão. O segundo bloco de perguntas foi sobre o ingresso na escola analisada, visão sobre a educação infantil e organização do trabalho pedagógico em sala. O terceiro bloco foi sobre sua sala de aula, perfil das crianças, percepções e expectativas de futuro sobre o grupo trabalhado. O roteiro da entrevista pode ser encontrado no anexo, página 161 desta dissertação.

2.2.4 Atividade cognitiva

Realizamos no último dia de observação atividade cognitiva com as crianças. A atividade consistia em reconhecer vogais, consoantes, números e formas geométricas trabalhadas em sala de aula com as crianças. A finalidade dessa atividade foi mapear os possíveis impactos dos diferentes processos de interações na aprendizagem das crianças. A atividade foi realizada da seguinte forma: individualmente, eu chamava as crianças para uma atividade. Numa folha havia números, formas, letras distribuídas aleatoriamente. Eu perguntava “que letra é essa?”, “que número é esse?”, “que forma geométrica é essa?”. As crianças respondiam o nome ou falavam: “não sei”, “esqueci”. É importante afirmar que na educação infantil não é obrigatório que a criança transite para o ensino fundamental com esses conhecimentos, no entanto, gostaríamos de mapear de forma objetiva como esses processos se materializaram e seus possíveis efeitos. Também detalharemos mais adiante o motivo que nos fez recortar nosso olhar para os momentos de interações mais estruturadas. Essas atividades foram construídas com a iniciativa e ajuda das professoras.

2.3. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

A principal fonte de dados dessa dissertação foram os cadernos de campo, fruto das nossas observações realizadas. Para analisar o caderno, primeiro juntamos todas as anotações por mês para análise e realizamos as leituras. Após a primeira fase de leitura, nós iniciamos a primeira fase de codificação dos dados separando o caderno em três grandes campos: suporte pedagógico, organização de sala de aula e suporte emocional. Feito isto, fizemos uma leitura codificando em uma tabela - que será apresentada mais adiante - as características imputadas pela professora a cada criança. Assim, construímos um panorama sobre as percepções da professora sobre cada criança individualmente a cada três meses. Após separar nosso caderno em três campos e construir as tabelas, realizamos classificações sobre os padrões de interação

considerando as duas turmas pesquisadas. Também construímos um arquivo à parte com dados sobre minha inserção e interação no campo, de maneira que permitiu objetivar meus dados.

Outra fonte de dados foi a entrevista semiestruturada. Para analisá-la, nós a separamos em três partes: a primeira foi sobre a trajetória socioprofissional das professoras, a segunda foi sobre as percepções das professoras sobre a educação infantil e a terceira parte sobre as percepções e expectativas de futuro relacionadas às crianças. A primeira parte nos auxiliou a montar o perfil das professoras. A segunda e a terceira nos auxiliaram nas análises dos cadernos de campo.

A terceira fonte foram os documentos, tanto os oficiais já mencionados, como os colhidos no campo: áudios, filmagens, fichas de presença e planejamento, agendas, fotografias de atividades e os relatórios das crianças. Esses documentos nos ajudaram a ver como os diversos processos de interações se materializam nos documentos que oficializam e elaboram a memória escolar.

A quarta fonte foi a atividade cognitiva, que nos permitiu analisar os possíveis efeitos das interações nas trajetórias de aprendizagem das crianças. A atividade sofreu algumas diferenças, pois considerei apenas conteúdo trabalhado em sala. Ambas as atividades foram construídas em conjunto com as professoras regentes e serão apresentadas no último capítulo desta dissertação.

2.4 ENTRADA, RECEPÇÃO E INTERAÇÕES NOS CAMPOS

2.4.1 Os primeiros contatos

Thaynara, Tainá, Thais, Thay, Tatá, pesquisadora da UFRJ, pesquisadora da Paulo Freire, tia, senhora, auxiliar, professora, estagiária, “coisinha” e garota. Essas eram algumas formas de reconhecimento no cotidiano das escolas. Pode parecer normal, mas meu reconhecimento nas escolas se mostrou, através das análises, também dados importantes, pois variando com o perfil da escola eu era vista como mais uma funcionária da comunidade escolar ou como pesquisadora. A seguir, primeiramente, detalharei minha entrada nas duas escolas. É importante afirmar que eu já era conhecida nas duas escolas por visitas realizadas no ano de 2017, por meio do projeto “Linha de Base Brasil”.

No dia oito de fevereiro fui à EM Derli Fonseca conversar com a gestão e pedir autorização para iniciar as observações. Era o último dia de planejamento e já estava exposta a organização das turmas nas paredes do pátio da escola. Foi nesse momento que percebi que precisaríamos criar uma estratégia para escolher a professora a ser observada. No entanto, a coordenadora estava ocupada em uma sala no segundo andar da escola. Como a educação infantil iniciaria apenas no dia 14 de fevereiro, decidi que seria melhor regressar à escola na

segunda-feira, dia 12, quando todos estariam na escola, inclusive as professoras da educação infantil.

No dia 12 retornei à escola. A direção me deixou por aproximadamente 30 minutos sentada esperando, pois estava “dando a entrada” nas crianças do ensino fundamental. Aproveitei para observar o espaço. No pátio havia um cartaz de boas-vindas escrito “Atrás de cada criança que acredita em si mesma, está uma família que acreditou primeiro”. Algumas professoras usavam uma blusa escrita “Quem educa é pai e mãe. A escola abre as janelas do conhecimento”. Comecei a caminhar pela porta da secretaria para que a direção recordasse minha visita. Assim que a diretora me viu, disse que estava esquecida de mim. Eu respondi dizendo que não estava com pressa, que poderia aguardar o atendimento. Levou-me à direção, onde estava com a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica. A coordenadora era a responsável por me receber quando ia realizar atividades ligadas ao projeto Linha de Base Brasil. Na sala estavam expostos troféus, fotografias e avisos pelos murais. Após acertar os detalhes com a direção e ter a autorização da diretora, fui conversar com as professoras. Ambas do turno da tarde aceitaram participar da pesquisa. Minha dúvida era saber quem seria selecionada. Iniciamos então uma conversa. Ambas de início começaram a apresentar as turmas e me perguntar sobre o objeto de pesquisa. A professora Sofia me perguntou se não era razoável, já que eu queria ver adaptação das crianças, seguir uma turma de pré-I. Respondi dizendo que sim, mas que a ideia do estudo seria seguir a turma da professora que já estava participando da pesquisa no pré-II, mas que como ela migrou precisaríamos escolher outra professora. Expliquei também que nosso desejo seria ver a adaptação e a transição para o ensino fundamental.

Com a professora um pouco mais convencida, disse que então faria um sorteio e puxei assunto para saber sobre as turmas e critérios de enturmação. As duas turmas eram conhecidas por elas, pois eram as mesmas que deram aula em 2018, quando estavam no pré-I. Durante a conversa, me chamava atenção o jeito da professora Jussara. Ela, aos meus olhos, parecia tímida e apreensiva com o fato de pegar a mesma turma, disse que eram “terríveis” e começou a citar nomes. Saí da escola com 90% de certeza de que deveríamos investigá-la. Após uma conversa com professor Rodrigo Rosistolato, concordamos que seria ela. No entanto, os 10% de incerteza que eu tinha era por conta de informações fornecidas pela escola, que não correspondiam com as minhas análises exploratórias²⁹, havia um ruído entre o que a comunidade escolar apresentava e as minhas observações. No entanto, notamos uma omissão: a professora investigada não é mencionada nas informações fornecidas pela escola. As informações eram

²⁹ Ver página 22 desta dissertação.

somente sobre turmas e professoras específicas, de um único turno apenas. Além de não ser citada, sua turma era apresentada com problemas de comportamento, que a Jussara teve dificuldade de trabalhar, segundo contou durante nosso primeiro contato. Nesse sentido, optamos por observar a sala da Jussara.

No dia 14 de fevereiro, quarta-feira, iniciei o campo. Informei às professoras que observaria a professora Jussara, no entanto, pedi para realizar observações em todas as turmas de pré-II. A partir dessas observações exploratórias, em todas as turmas de pré-II, nos dois turnos, percebemos diferenças de práticas, organização de sala de aula, perfil de crianças e interação entre crianças e professoras. Diante das análises, notamos que o ideal seria continuar com a professora Jussara, pois além de ser a única professora com sala compartilhada (a sala mais quente da educação infantil e a única sem ar-condicionado), sua turma foi a que mais apresentou problemas no ano de 2018, segundo contou professora Jussara. A sala usada pela professora era compartilhada com Valentina. A professora Valentina, do turno da manhã, era responsável por todos os murais e cartazes enfeitados na sala e, segundo afirmou Jussara, é uma professora “espaçosa”. Além disso, Valentina foi a única professora que percebi recebendo visita da diretora para um bate-papo. A seguir, apresentarei apenas a entrada na turma da professora Jussara.

A professora Jussara chegou às 13h15min. Enquanto a professora não chegava, fiquei com a professora Sofia. Como as crianças eram cinco no total, decidiram juntar as turmas. Somente no segundo dia fui conhecer a sala da turma de Jussara.

Iniciei as observações. Sentia-me invisível pela escola, mas não pela coordenadora que recusava meu “bom dia”. Caminhava pela escola e não provocava tanta curiosidade, talvez por ser uma escola grande e com grande fluxo de pessoas circulando por ela. Com o tempo, começaram a observar minha presença e perguntar quem eu era e o que fazia ali: “você é estagiária?”, “é professora nova?”, “pesquisa o quê?”. Ainda que eu sempre respondesse pesquisadora, eu era reconhecida como estagiária da Jussara³⁰. Era corriqueiro eu ser solicitada como “tia” ou “estagiária”, tia porque na educação infantil as professoras ou funcionárias da escola assim são denominadas. E esse reconhecimento me causou algumas broncas de funcionárias.

³⁰ Esse desentendimento em pesquisas realizadas em escolas é corriqueiro. A pesquisa de Rosistolato (2013), sobre formação em orientação sexual em escolas com professores, indica que os “nativos” costumam imputar identidades condizentes com a vida escolar, elaborando no pesquisador um personagem próprio da escola. Nesse sentido, como afirma Oliveira e outros (2018) sempre causamos certa dubiedade em nossa recepção no campo.

Na segunda semana, enquanto estava no refeitório observando da porta, uma funcionária gritou comigo dizendo para eu olhar uma criança porque ela ia fugir. Eu virei de frente para a funcionária, chamei a criança e respondi à funcionária: “não sou estagiária, sou pesquisadora da UFRJ”! Foi nesse momento que percebi que eu ali não seria apenas pesquisadora, mas que deveria ser também uma estagiária, que recebe as crianças, oferece comida, incentiva as crianças a comerem, dá comida na boca e pede para que fiquem sentadas, além de ser a tia que fica com as “crianças choronas” no refeitório³¹.

Na EM Maria Cardoso fui recebida no dia 23 de fevereiro. A escola atrasou seu retorno por conta de uma forte chuva no município que derrubou árvores na região, deixando a escola sem internet e energia. Por pressão dos responsáveis, a escola funcionou por quatro dias em um prédio de outra escola pública da região. Eu aguardei o retorno da escola para entrar em contato pessoalmente.

Ao me apresentar, a diretora me recebeu com um sorriso, antes mesmo de eu abrir a porta de vidro da direção: “Thaynara! Thaynara, agora temos uma coordenadora, meu amor [comemorando]! Fala com ela, ela é a responsável! Tales [agente] chama a coordenadora, leva ela lá na sala da coordenadora *pra* mim que eu tô atendendo uma responsável!”. A coordenadora me recebeu com sorriso, sentamo-nos na sua sala e conversamos. Ela disse que eu iria “amar” a turma, pois era sua em 2018, uma turma “autônoma”. Disse-me também que suas práticas e as da professora Maria eram baseadas nas práticas e concepções construtivistas. Completou dizendo que como foi convidada para trabalhar na coordenação, escolheu a professora Maria, pois são próximas e com “mesmo olhar para a Educação Infantil”. Em seguida, já me chamando pelo nome, me levou à sala da professora Maria e ficou na turma para eu conversar com a professora, que aceitou nosso convite. Terminando de conversar, fui até a sala de outra professora que já conhecia para dar um abraço. Já me despedindo, a coordenadora disse: “deixa eu abrir o portão para você voltar mais vezes”. Eu respondi: “pode deixar que eu voltarei”.

Na primeira semana, todos que eu não conhecia perguntavam quem eu era, o que pesquisava e com quem eu estava realizando a pesquisa, no entanto, as perguntas não ocorreram com frequência. Diferentemente da EM Derli Fonseca, na primeira semana eu já era “pesquisadora da UFRJ”, “pesquisadora da Paulo Freire” ou “Thaynara” para os funcionários

³¹ Nesse momento, percebi que eu deveria representar o meu “Eu” de outra forma. Através de uma ação “cínica”, assumir um papel social, que fora aplicado a mim, para interagir e ter sucesso em minha aceitação no campo. Esse processo ocorre cotidianamente quando decidimos interagir com o/s outro/s e ser aceito por eles (GOFFMAN, 1985).

e professoras. No dia 9 de março ganhei uma lembrança da coordenadora no refeitório, após um abraço. Ela disse: “se está conosco, faz parte da escola”.

Na primeira semana, as professoras e a diretora estavam parando na estrada da escola para me oferecer carona. Eu até preferiria terminar a caminhada, mas aceitava para estabelecer uma relação de amizade. Assim, comecei a chegar à escola de carona, entrar pela porta do fundo, me sentar à mesa com professores no refeitório e conversar com eles³². No refeitório havia sempre uma mesa com pão, biscoito, café, requeijão ou manteiga para os professores lancharem.

Nessa escola, costumava ser reconhecida como Thaynara, pesquisadora da UFRJ ou da Paulo Freire pela gestão. Nela, por exemplo, nunca me chamaram de estagiária. Esse reconhecimento me trouxe pontos positivos e pontos negativos. O ponto positivo foi que tornou minha coleta de dados mais controlada, pois a professora não pedia minha interação com foco pedagógico com as crianças. No entanto, eu precisava ter mais cuidado nas minhas observações, pois a escola estava mais atenta à minha presença e costumava dissimular mais as informações que eu observava. Nesse sentido, eu precisava estar mais atenta às informações “não-governáveis” (GOFFMAN, 1985), ou seja, as emitidas de forma incontrolável.

Já pelas crianças, eu era a Tainá, Thaynara, Thais, coisinha, Tata, Thay e titia. A professora, na primeira semana, confundiu meu nome. Até eu criar coragem para corrigi-la, as crianças já estavam habituadas a me chamar de Tainá. Por isso, para metade da turma eu era Tainá e para outra Thaynara. Havia também os que se esqueciam do meu nome e optavam por coisinha, Tais, Thay e tia.

2.4.2 As crianças e meu ofício de pesquisadora

Na EM Derli Fonseca, fui percebida mais como professora, talvez pelo fato de precisar vigiá-los mais e de chamar mais atenção. As crianças ficavam no refeitório comigo até a professora chegar. Elas entravam 12h30min e professora Jussara costuma chegar por volta de 13h15min. Todas as crianças iam para a sala, menos a turma que observava. Não porque a escola não desejava, mas porque eu disse que não poderia ficar com as crianças sem a presença da professora. Um aluno no refeitório me indagou:

³² Ocorreu o que Goffman denomina “exigência moral” (GOFFMAN, 1985). Após minha entrada no campo e de termos definido meu papel social ali, eu precisava “cumprir” algumas exigências, etiquetas do campo, para me aproximar e ser aceita por elas.

Patrício: Tia, por que você não leva a gente *pra* sala?
 Eu respondi: Porque eu não sou professora.
 Ele me respondeu: Mas você é tia. Você tem quantos anos?
 (Refeitório: 25 de fevereiro de 2019)

Um dado importante para essa minha construção identitária é que na EM Maria Cardoso, quando ingressei, as crianças já sabiam quem era a referência, a professora da turma. Na EM Derli Fonseca, desde o primeiro dia, eu os acompanhava e a professora não costumava reforçar sua identidade com elas. Inclusive, na reunião de responsáveis ela disse que eu era pesquisadora e acrescentou: “mas ela me ajuda muito”! Outro exemplo, ocorrido no refeitório com duas meninas.

Sol: Por que você vem atrás da gente?
 Pesquisadora: Porque eu vou ficar com vocês.
 Sol: Você quer ficar com a gente?
 Tatiana: Você tem turma?
 Pesquisadora: ãh?
 Tatiana: Você tem turma?
 Pesquisadora: Não, minha turma é vocês!
 (Refeitório: 25 de fevereiro de 2019)

Outros burlavam o fato de eu não ser professora e dizer sempre que não podia ficar brigando com eles por estarem correndo no refeitório. Minha estratégia era sempre propor uma brincadeira: estátua. Optei por assumir essa postura, assim como Corsaro (2005), para que não me percebessem como a professora deles, ainda que tenha sido um desafio para mim³³. Quando não funcionava, percebia que as copeiras me olhando como incapaz de contê-las e logo se aproximam para ameaçar as crianças: “se não ficar quietos vou botar *pra* lavar louça, varrer chão comigo”. Outros funcionários esperavam uma atitude mais severa da “menina da Jussara³⁴” e eu ficava sempre no dilema: pesquisadora ou professora. Por vezes, me sentia estigmatizada porque não podia tomar certas atitudes e controle da turma e as agentes e copeiras ficavam me olhando e cochichando, pareciam estar me comparando à professora, que chegava sempre com 40min ou mais de atraso e, aos meus olhos, não demonstra pressa e preocupação com seu atraso. A professora almoçava na escola antes de seguir com as crianças para sala de aula.

³³ Nessa escola meu grande desafio era controlar meu lado de interventora, o que foi muito difícil, pois involuntariamente eu precisava tomar decisões por ser a única adulta no refeitório. Ainda que eu quisesse me tornar uma adulta atípica (CORSARO, 2005), cotidianamente, eu precisava decidir quem podia repetir a comida, quem podia sair do refeitório e os ajudar a solucionar conflitos. Esse dilema também fora apresentado pela pesquisa de Rebelo (2018).

³⁴ Devido à imputação de uma identidade familiar no âmbito escolar. Ver Rosistolato (2013) e Oliveira e outros (2018).

Sobre minha prática de escrita, as crianças não perguntavam tanto sobre o que escrevia e a comparavam mais com desenho: “Tia, você tá desenhando?”. Já nas brincadeiras e atividades eu me colocava mais distante, evitava participação, pois costumavam se frustrar com mais frequência e não eram tão autônomas no processo criativo, nas atividades propostas. Nas brincadeiras - que ocorriam sempre na aula de Educação Física, pois raramente brincavam em sala³⁵ -, quando pedia para participar, as crianças costumavam ter mais dificuldades de brincar junto e propor regras. Por exemplo, quando fui jogar bola, elas ficavam correndo atrás das bolas e jogando para mim. Havia momentos em que eu precisava pegar três bolas ao mesmo tempo.

As crianças também costumavam me questionar sobre minha identidade de gente adulta. Enquanto dois meninos estavam entregando um ao outro para mim por falarem palavrão em sala de aula, eu respondi para os dois:

Pesquisadora: Não precisa falar essas palavras. Eu não falo!
 Com expressão de estranhamento João me respondeu: Você não xinga?
 Pesquisadora: Não!
 João: Nem em casa? Em casa?
 Pesquisadora: Não! Você fala?
 E João me respondeu com sorriso: Você tem marido?
 Pesquisadora: Não.
 (Sala de aula: 9 de abril de 2019)

Com essa turma, eu precisava reforçar sempre minhas atitudes: “não sou professora”! E, assim, construímos um clima de parceria, tanto em relação à nossa postura em sala, quanto na construção da pesquisa. Em relação à parceria em sala, estávamos confiantes de que podíamos tratar de vários assuntos entre nós e, ainda que eu fosse “menina”, podia ouvir de conversas sobre sexo, diferente das outras meninas que eram evitadas porque contavam para a professora. O fato de eu acobertá-los também me protegia. Em maio, durante uma atividade de pintura, enquanto eu estava na mesa com as crianças, eu disse para Patrício brincando em voz baixa: “sossega essa bunda”. Os meninos que estavam comigo, os “terríveis”, riam enquanto diziam: “a tia xingou”. As crianças começaram a repetir “sossega essa bunda”. Eu fiquei assustada, pois as crianças começaram a repetir e a professora perguntou quem estava falando aquela frase “feia”. Por fim, as crianças colocaram a culpa em um menino e me livraram de uma situação chata³⁶. Essa relação de amizade, ainda que guardando minha identidade de gente adulta, também me requereu uma reciprocidade no campo, por exemplo, quando o Paulo me

³⁵ Só os vi brincar três vezes com brinquedos que ficavam trancados em duas sacolas dentro do armário da professora.

³⁶ Esses eventos fizeram com que eu tomasse mais cuidado com minhas reações, pois estava extrapolando a definição das etiquetas do papel social que havia sido imputado a mim.

pede para buscar água para ele: “Ó, agora a **senhora** vai encher minha garrafa. Eu já enchi várias vezes a sua”!

Assim como na turma da EM Maria Cardoso, na EM Derli Fonseca eu me preocupava em conversar e afirmar minha identidade de pesquisadora. Sempre pedia permissão para as fotografias e para olhar os cadernos. Frequentemente, as crianças me apresentavam suas atividades. A pesquisadora Marchi (2018), ao escrever sobre atitudes éticas de pesquisadores que optam por pesquisas com crianças, ressalta a importância de expor os objetivos da pesquisa a elas e de pedir a permissão para realização da pesquisa. Desse modo, costumava, sempre que possível, pedir autorizações e ressaltar o objetivo dos materiais recolhidos. Em maio, por conta da troca de caderno, eu conversei no chão da sala com as crianças sobre minha pesquisa e pedi os cadernos delas para a pesquisa.

Pesquisadora: Então, porque vocês sabem que eu sou pesquisadora, né? Que eu *tô* aqui observando as coisas, que eu não sou professora? Então, eu *tô* escrevendo um trabalho sobre vocês e eu *tô* vendo o desenvolvimento de vocês na educação infantil. E aí, agora eu estou analisando os trabalhos de vocês, o que vocês estão fazendo.

Sol: E você *tá* querendo aquele caderno grande?

Pesquisadora: Então, eu vou olhar o caderno grande também, mas eu queria olhar aquele teu pequeno. Você não deixou em casa, aquele da Polly, não sei...

Sol: Sim.

Pesquisadora: Você *traz ele* para mim amanhã?

Sol: Sim!

Pesquisadora: Eu pedi *pra* sua mãe também. Aí, se você deixar, eu vou usar o teu trabalho no meu livro que eu *tô* escrevendo. Você vai deixar?

Sol responde que sim com a cabeça.

Pesquisadora: Então, sabe o que *é*? Vem cá, senta aqui! *É* que eu não sou professora. Vocês sabem disso, não sabem? Por isso que eu não posso ficar brigando com vocês, não posso ficar falando as coisas.

Patrício: Você brigou agora!

Pesquisadora: Porque *tava* chutando a criança. Aí se ele chorasse? Jussara ia falar: ‘Thaynara’, Jussara ia brigar comigo. Eu *tô* falando que eu preciso dos cadernos das crianças para escrever um livro. A Sol me deixou usar o caderno dela. Vocês me deixam usar o caderno de vocês?

Crianças: Sim!

(23 de maio de 2019, sala de aula)

Essa simples conversa demonstra a parceria que as crianças tinham com a pesquisa e, principalmente, comigo, pois o caderno que me emprestaram era o único objeto que tinham para pintar e escrever livremente em sala de aula. Ao me emprestá-los, estavam abrindo mão desses momentos. Nem todos os cadernos foram trocados, apenas onze, que são cadernos pequenos, manchados e com folhas soltas. Tivemos também acesso a outros cadernos, tanto de aula quanto de casa, que ficavam na escola e que iam diariamente para casa. Pretendíamos, a partir dos cadernos, saber se e de que forma as diferenças de interação, percepção e expectativas sobre as crianças influenciavam seu preenchimento e até que ponto os cadernos revelavam processos de interações em sala de aula.

Já na EM Maria Cardoso, no primeiro dia de observação, fui apresentada pela professora como “amiga da tia Maria”, que estava ali para fazer um “trabalho” com o grupo e que ficaria quietinha fazendo anotações e “olhando tudo”. Não demorou trinta minutos para que elas começassem a questionar minha presença no espaço, mas ninguém veio me perguntar diretamente o que eu fazia ali. Eram somente olhares de estranhamento e curiosidade. As crianças ficavam rindo e me olhando de lado. Foi somente no terceiro dia que se aproximaram, sentaram-se no meu colo e começaram a foliar minhas agendas com segurança e intimidade.

Nessa escola, as crianças costumavam ser mais curiosas sobre as minhas escritas. Principalmente na primeira semana, pediam para olhar meus cadernos e perguntar o que eu escrevia: “tia, lê aqui!”, “tia, o que você *tá* escrevendo?”, “sua mão não dói, não?”, “você não cansa?”, “você faz trabalhinho também?”, “o que você escreve?”, “você escreve o que a gente *tá* fazendo?”, “onde você estuda?”, “você escreve tudo que a gente fala porque você tem segredo, né?”. Essas perguntas, talvez, tenham ocorrido porque estavam iniciadas no processo de escrita.

Também ocorreu de as crianças cobrarem uma postura de professora da minha parte e faziam solicitações sobre o preenchimento do meu caderno. Em fevereiro, quando a professora precisou sair da sala e a turma aproveitou para fazer bagunça, Marina virou para mim e disse:

Marina: Ô tia! Aqui! Você *tá* escrevendo que o Ramón pegou brinquedo?

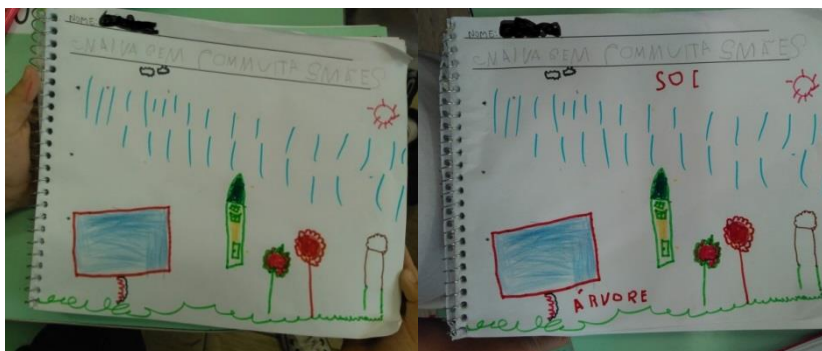
Eu de propósito perguntei: Escrever o quê?

Ela respondeu abrindo os braços: Como que *tá* a sala! Uma bagunça! Cadeira fora do lugar... (Sala de aula: 27 de fevereiro de 2019)

Esse não foi um momento exclusivo de interferência, aliás, meu caderno se tornou um caderno polifônico, assim como meus registros fotográficos. As crianças me mostravam seus trabalhos para fotografar e quando eles eram fotografados sem a finalização da atividade, era comum pedirem uma segunda foto, pois a versão distraída, normalmente, não estava boa para a vista de outros³⁷.

³⁷ Esse processo de registro solicitado pela criança é muito importante porque revela o consentimento delas em relação aos registros da pesquisa (Rebelo, 2018). Costumava aproveitar esses momentos para perguntar se eu podia usar os trabalhos na pesquisa. Em certa medida, as crianças compreendiam, pois certas fotos elas não me autorizavam tirar.

Figura 1 – Fotografias da atividade elaborada por Antonela



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Não foram momentos raros em que as crianças, em especial as meninas³⁸, me observavam e me imitavam escrevendo: “tia, olha aqui, estou escrevendo de mãos dadas”, “tia, você já precisou também anotar *pra* não esquecer as coisas?”. Confesso que ficava envergonhada porque a escrita do caderno costumava ser bagunçada, uma criança chegou a afirmar que era uma escrita “esquisita”. Outra criança, enquanto me pedia para escrever uma lista de aniversário na casa da boneca, disse: “escreve em português, com a letra do meu nome”.

Figura 2 – Fotografia da escrita espontânea em cursiva

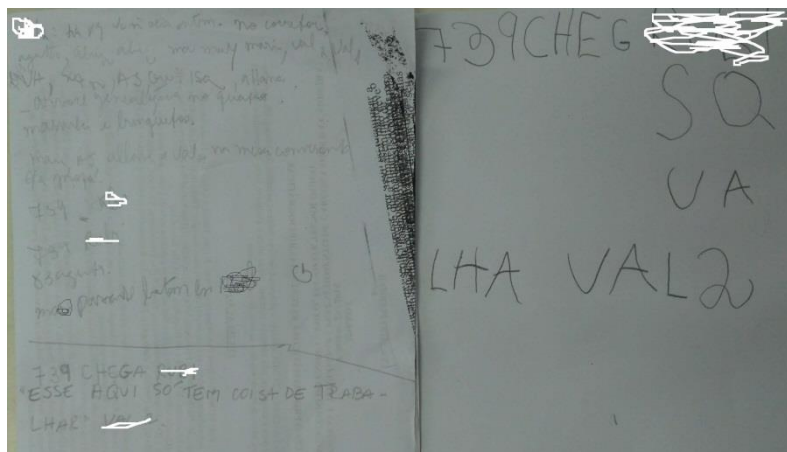


Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Em maio, no momento de entrada, quando a professora costumava entregar folhas ou brinquedos para que brincassem e conversassem enquanto ela escrevia nas agendas, a Vick disse que queria me ajudar a escrever no caderno. Ela pegou minha folha e disse que ia copiar. Ao pegar meu caderno, percebeu a ilegibilidade de algumas palavras. Eu peguei meu papel dela e reescrevi uma frase para que copiasse e ela disse: “Mas escreve com letra”. Por vezes, enquanto copiava, ela perguntava: “Que letra é essa aqui?”. Eu respondia: “Letra V. É assim, ó! [escrevia]”. E ela exclamava: “Ah! A letra do meu nome. É que [a sua] tá deitada”.

³⁸ Nessa turma, a maioria das crianças eram meninas. Os meninos costumavam me chamar mais para a partida de futebol.

Figura 3 – Fotografia da escrita de Vick no caderno de campo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Com o tempo, bem mais rápido do que na EM Derli Fonseca, as crianças compreenderam que eu não era a professora, ainda que pudessem me chamar de tia ou titia. Na minha segunda semana, ao sair da escola, caminhando pelo corredor, o Fred veio falar comigo que outra criança o machucou durante uma corrida. Eu respondi: “Conta lá *pra* sua professora!” e ele me respondeu: “Porque você não é nossa professora, né”.

Essa posição de tia, Thaynara ou Tainá foi uma construção através das brincadeiras na EM Maria Cardoso³⁹. Ao final do ano letivo, já me ofereciam trabalhos (atividades que as crianças realizavam) para que eu os realizasse, me convidavam para a partida de futebol e para os desenhos na entrada. Sempre que a professora pedia para distribuírem as folhas, uma criança me oferecia: “Thaynara, vai desenhar?”. Durante as brincadeiras, também me convidavam para brincar: “Ô coisinha, vem jogar bola. Ó, a gente aqui é um time. Eu e a coisinha e vocês todos aí!”. Percebam que ela me aceitava, mas que considerava o fato de eu ser grande e que valia por muitos e a cada drible que dava ela correspondia “A tia dribla muito”! A minha identidade não mudou tanto. Um dia cheguei à sala e perguntei: “Onde vou sentar hoje”. A Marina prontamente me respondeu apontando: “Ué, ali, na cadeira que você sempre senta”. Parece-me que essa identidade não se restringia às crianças. A professora de Educação Física, enquanto preparava atividade, disse-me: “se você quiser, tem uma cadeirinha ali”.

As crianças também apresentavam curiosidade sobre a minha identidade que é de gente grande que faz coisas de gente pequena: “tia, você tem filho?”, “tia, você tem mãe?”, “tia, você mora onde?”. As perguntas sobre eu ter filho e marido eram as mais corriqueiras. Um exemplo

³⁹ Rebelo (2018, p. 109) aponta que “a brincadeira, enquanto linguagem humana, conecta e aproxima os sujeitos que dela participam”. Nesse sentido, possibilita a aproximação dos nativos com o pesquisador, de forma a torná-lo “membro diferente” (REBELO, 2018), um adulto atípico (CORSARO, 2005).

na EM Maria Cardoso ocorreu quando a Maísa conversava comigo sobre *Slime*⁴⁰, brincadeiras e desenhos. Até que bem encucada ela me chamou atenção e perguntou: “Tia! Você tem marido? Você é casada? Tiaaa! Você é criança?”⁴¹. Minha reação foi rir e me parece que ela não gostou tanto e gritou sua professora:

Maísa: Tia! [gritou] Ela [pesquisadora] é uma criança, adulta ou adolescente?

Depois de rirmos, a professora respondeu: Depende. Olhando assim, parece uma adolescente, mas ela já é adulta.

E a Maísa retrucou: Ela parece que já tem namorado!

(Sala de aula: março de 2019)

Após rirmos, a criança respondeu que eu parecia ter namorado e foi pintar em sua mesa, de onde me olhava de rabo de olho. Outros questionavam meu tamanho e tentavam entender onde eu estudo. Desde o primeiro mês, me perguntavam o motivo de eu não almoçar com eles e eu sempre respondia que precisava ir estudar em outra escola. Até que em maio, o Fred chegou para mim e disse: “Tia, eu bem fiquei na faculdade!” e eu perguntei: “Que faculdade”? Ele me respondeu com nome de uma escola de ensino fundamental/médio, concluindo que por ter alunos grandes era uma faculdade, logo, onde a tia costumava dizer que estudava.

Esses questionamentos foram resultados de minha aproximação com as crianças. Conforme tentava me inteirar da cultura infantil, me tornar nativa com todas as ressalvas possíveis, as crianças começavam a questionar a identidade que elas formularam sobre mim. Acredito que essa confusão era porque na escola eu assumia duas representações: ora estava fazendo coisas que crianças fazem, ora estava sentada na mesa de professores, conversando assuntos adultos. A professora regente também colaborava para com essa dupla identidade. Um exemplo foi quando as crianças discutiam entre elas porque alguém disse que tal criança namorava outra criança e a professora fez a seguinte intervenção: “aqui na EI 51⁴² ninguém namora, criança namora? As únicas que podem namorar aqui na sala sou eu e a Thaynara”! Nesse sentido, acabava assumindo a identidade de uma adulta “atípica” (CORSARO, 2005), que fazia coisas de gente pequena, mas que tinha permissão para fazer coisas de gente adulta.

2.4.3 As professoras e minha aceitação nas escolas

As duas professoras, no início do campo, como esperado, apresentaram curiosidade sobre a minha pesquisa, sobre meus objetivos e sobre o que eu tanto escrevia, receosas de uma

⁴⁰ É um tipo de massa de modelar realizada com os seguintes ingredientes: cola branca, água boricada, tinta guache, creme de barbear, pasta de dente e glitter.

⁴¹ Corsaro (2005) argumenta que nesse processo de aproximação, as crianças costumam realizar perguntas gerais sobre características específicas de um adulto e que nunca seremos vistos como uma delas, ainda que assumamos uma identidade de adulta atípica.

⁴² EI: educação infantil.

possível avaliação minha⁴³. A professora da EM Derli Fonseca, de início, tendia a ter vergonha em abrir o armário na minha frente, de deixar ver sua mesa enquanto passava os trabalhos, ainda que sempre me oferecesse materiais para olhar. No final do ano, ela me permitia abrir seu armário, fotografar seus cadernos, exercícios e relatórios. Além disso, a professora Jussara sempre esperava um feedback das suas falas. É comum, quando estamos entre amigos, opinar sobre algo. Ela sempre dizia:

Professora Jussara: Fala Thaynara! Só fica olhando!

Pesquisadora: Não posso.

Professora Jussara: Seu supervisor não tá vendo.

(Sala de aula: maio de 2019)

Minha estratégia era sempre responder alguma afirmação com perguntas ou fingir que não entendia algo, mas nem sempre funcionava. Ao final do ano, quando eu não podia ir à escola e precisava faltar, ao final do dia, Jussara costuma me mandar áudios via *WhatsApp* contando sobre o dia e perguntando o motivo de minha ausência.

Na EM Maria Cardoso, a professora, no momento da minha entrada no campo, parecia mais apreensiva com minha presença. Um momento importantíssimo para que me visse mais como uma pessoa com quem poderia conversar foi quando desabafou comigo sobre sua filha, que havia se cortado e tentado suicídio. A partir desse dia, nos aproximamos mais: ela passou a me oferecer materiais para olhar (não todos), me incentivava fotografar trabalhos que estavam sendo realizados, me contava seus segredos pessoais, fazia reclamações sobre a escola comigo e me defendia em conversas com seus amigos. Na terceira semana de maio chegou à escola dizendo que estava “revoltada”⁴⁴ pelo que estavam falando dos pesquisadores no Brasil e disse que em conversa com sua família falou: “Olha, não é assim, eu tenho uma pesquisadora comigo, ela é ótima”! Também aconteceu de pedir minha opinião sobre algo e, quando eu reforçava meu papel na escola, ela dizia: “não vou contar *pra* ninguém, pode falar”.

2.4.5 Os responsáveis e meu ofício de pesquisadora

Na EM Derli Fonseca, tinha contato frequente com os responsáveis, a ponto de ser parada no caminho da escola para responder as dúvidas deles. Os responsáveis costumavam me chamar de tia, professora ou Thaynara. Meu status pelos responsáveis era de uma professora e não era de qualquer professora. Já ocorreu de eu estar em sala no momento da entrada das crianças lendo um material da escola e uma mãe vir atrás de mim para me entregar a criança,

⁴³ Reis e Lunardi-Mendes (2018) apontam para a tendência de pesquisadores que realizam etnografias em escolas serem mal compreendidos, confundidos como avaliadores.

⁴⁴ Falava a respeito de uma reportagem que havia sido publicada em que o Ministro da Educação apresentava críticas aos pesquisadores no Brasil.

mesmo a professora da sala ao lado dizendo que a professora Jussara estava a caminho. A mãe disse: “A professora *tá* aqui”.

Normalmente, nosso contato ocorria em dois momentos: entrada/refeitório ou saída das crianças. Além da entrada e saída, conversávamos via WhatsApp, pois participava do grupo e, até hoje, eles têm meu número. Sempre que tinham uma dúvida, me perguntam no privado, pois a professora Jussara não costumava olhar e/ou responder as dúvidas do grupo com frequência.

Mãe: Oi Thaynara, boa tarde, aqui é a mãe da Maitê! Tudo bem? Deixa eu te falar: eu já *tava* no ponto *pra* levar a Maitê e aí eu senti ela um pouquinho quente. De repente foi do sol, né? Mas eu *achei ela* um pouquinho quente e aí preferi não levar. Avisa Jussara *pra* mim por favor?

Pesquisadora: Oi! Boa tarde! Aviso sim! Espero que não seja nada demais!

Mãe: *Tá* bom. Obrigada. Se Deus quiser *n* é não. Ela *tá* bem acho que era a quentura do sol mesmo, vou observar.

(*Whatsapp*: 23 de maio de 2019)

Também entrei em contato com as responsáveis pedindo caderno das crianças e as mães, em sua maioria, me respondiam de maneira positiva, uma escreveu ao final da mensagem: “nada se *precisa tamos* aqui” com um coração. No refeitório, costumavam me pedir para dar comida para as crianças, para passar avisos para professora Jussara, para avisá-la caso sua criança estivesse passando mal e repassar atestados à professora. Aconteceu duas vezes de eu ligar para mães para avisar que as crianças estavam se sentindo mal na escola.

No dia que me despedi do campo, mandei uma mensagem via *WhatsApp* para os responsáveis para que não ficasse nenhum mal-entendido, pois mês antes eu precisei “faltar” uma semana e uma mãe veio conversar comigo. Disse-me que sua filha contou que a professora Jussara disse que eu não estava indo mais à escola porque não estava aguentando as crianças. Com cuidado, expliquei que estava participando de uma atividade acadêmica e, por isso, não estava indo à escola. Ao enviar a mensagem, recebi muitas respostas no grupo e no privado. Uma em especial traduz um pouco minha relação com as mães e como me viam na escola.

Iii meu Deus, quem vai *por* Nina *pra* Almoçar *agr*⁴⁵? Ontem eu disse a ela que era *pra* almoçar *se não* eu ia ligar pra você. Ela chegou e Disse: viu mãe, a Thainara não foi hoje *mais* eu Almocei ♥ *Obg*⁴⁶ por tudo pela Paciência, Amor e Carinho com cada um dos nossos filhos. Pode ter certeza que não só eles mais *tbm*⁴⁷ nos Mamães Sentiremos sua Falta. Que você continue *Destribuindo* Amor por Onde Passar, Esperamos sua Visita sempre que *poder* Beijos da Mamãe da Nina 🍷

(*WhatsApp*: 31 de outubro de 2019)

⁴⁵ Agr significa agora.

⁴⁶ Obg significa obrigada.

⁴⁷ Tbm significa também.

Já na EM Maria Cardoso, eu não tinha contato com os responsáveis, pois as crianças, em sua maioria, costumam ir e voltar de transporte escolar. Meu contato se restringiu apenas a duas reuniões de responsáveis em que eu observei. Ao final de uma delas, uma mãe veio apertar a minha mão e disse: “Você é a Thaynara? A Vitória fala muito de você. Você que joga bola com ela, né”. No entanto, não mantemos contato frequente.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO DE JANEIRO

A seguir, apresentaremos a organização da educação infantil prevista nos documentos oficiais. Estamos considerando os seguintes documentos aqui: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998)⁴⁸, Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2006)⁴⁹, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009)⁵⁰, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010)⁵¹, Orientações Curriculares para Educação Infantil do município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010)⁵² e Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018)⁵³. Ademais, também analisamos documentos legais que normatizam a educação infantil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996⁵⁴, Lei Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8.069 de 13 de julho de 1990⁵⁵, Resolução da Secretaria Municipal de Educação nº 113 de 16 de janeiro de 2019⁵⁶. O objetivo dessa seção é apresentar as orientações e normativas legais para a etapa investigada, entendendo, no entanto, que eles foram construídos considerando um cenário ideal e não real.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica⁵⁷ e constitui-se como direito social⁵⁸ subjetivo, público e gratuito, que deve ser ofertado e garantido pelo Estado e pela família⁵⁹. Sua oferta é garantida em creches (para crianças de até três anos de idade) e pré-escolas (para crianças de até cinco anos e onze meses) pelos municípios⁶⁰. Essa etapa tem por

⁴⁸ Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) o objetivo do documento é auxiliar o trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

⁴⁹ O documento tem por finalidade estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

⁵⁰ O documento sintetiza os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil e objetiva traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer um instrumento adicional de apoio ao trabalho pedagógico.

⁵¹ O documento normativo tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para esta etapa.

⁵² As orientações Curriculares para Educação Infantil do município do Rio de Janeiro é o documento que estabelece orientações para a comunidade escolar sobre a organização da oferta, rotina e processos pedagógicos na Educação Infantil.

⁵³ A Base Nacional Curricular Comum é o documento normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

⁵⁴ A Lei 9.394, de 20 de dez de 1996 disciplina a educação escolar através de diretrizes e bases da educação nacional.

⁵⁵ A Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente.

⁵⁶ A resolução SME nº 113, de 16 de jan de 2019 regulamenta o atendimento, horário e matriz curricular das unidades escolares da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

⁵⁷ Ver Art. 29, Lei 9.394, de 20 de dez de 1996.

⁵⁸ Ver Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

⁵⁹ Ver Emenda Constitucional, nº 59 de 11 de novembro de 2009 e Lei 12.796 de 4 de abril de 2013.

⁶⁰ Ver Art. 30, Lei 9.394 de 20 de dez de 1996 teve redação alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, indicando que a pré-escola deverá ser ofertada para crianças entre 4 e 5 anos de idade. No entanto, crianças que completam seis anos após a data de corte (31 de março) também podem ser matriculadas na pré-escola (BRASIL, 2010).

finalidade o desenvolvimento pleno da pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

Segundo afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, no art. 2º, a educação escolar, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade⁶¹. Ela deve ser ministrada com base nos princípios da:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, Art. 3º, endereço eletrônico).

A organização da primeira etapa da educação básica é prevista de forma a cumprir a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional, em que será exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas. O atendimento é ofertado em turno parcial totalizando quatro horas diárias ou em jornada integral, totalizando sete horas diárias⁶².

No âmbito municipal, a educação infantil está inserida na Rede Municipal de Educação, que é responsável pelo atendimento dos seguintes níveis e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial⁶³. Esses níveis e modalidades são organizados e ofertados em: Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI, Unidade de Ensino Fundamental I, Unidade de Ensino Fundamental II; Unidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA; Unidade de Educação Especial - EE; e Unidade Experimental⁶⁴. A

⁶¹ Ver Art. 29, Lei 9.394, de 20 de dez de 1996.

⁶² Ver art. 31, Lei 9.394, de 20 de dez de 1996.

⁶³ Ver art. 1º, da Resolução SME, nº 113 de 16 de janeiro de 2019.

educação infantil especificamente é ofertada em Espaço de Desenvolvimento Infantil ou em unidades regulares.⁶⁵

Em 2019, a rede carioca tinha 1.540 unidades em funcionamento, atendendo um somatório de 626.778 estudantes, em diferentes etapas e modalidades da educação básica. Esses grupos de unidades de atendimento estão distribuídos nas quatro zonas da cidade, que são, por sua vez, coordenados por polos de atendimento, denominados coordenadoria regional de educação (CRE). A seguir, apresentamos um quadro síntese do quantitativo de unidades por atendimento na rede, sendo nosso segmento de análise a educação infantil. Nessa pesquisa, investigamos duas unidades escolares com mais de uma modalidade/segmento. O número total de unidades por tipo de atendimento está diferente do número total de unidades em funcionamento, mas decidimos manter os dados oficiais divulgados pelo site da Secretaria Municipal de Educação (SME-Rio).

Quadro 4 - Relação unidades por tipo de atendimento

Unidades por tipo de atendimento	Nº
Creche/EDI	526
Escolas/CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil	8
Unidades exclusivas de Ensino Fundamental I	228
Unidades exclusivas de Ensino Fundamental II	224
Unidades com mais de uma modalidade/segmento	552
Educação Especial Exclusiva	4
EJA Exclusiva	2
Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental I)	2
Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II)	5
Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental II)	28
Total	1.549

Fonte: adaptado do site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio).

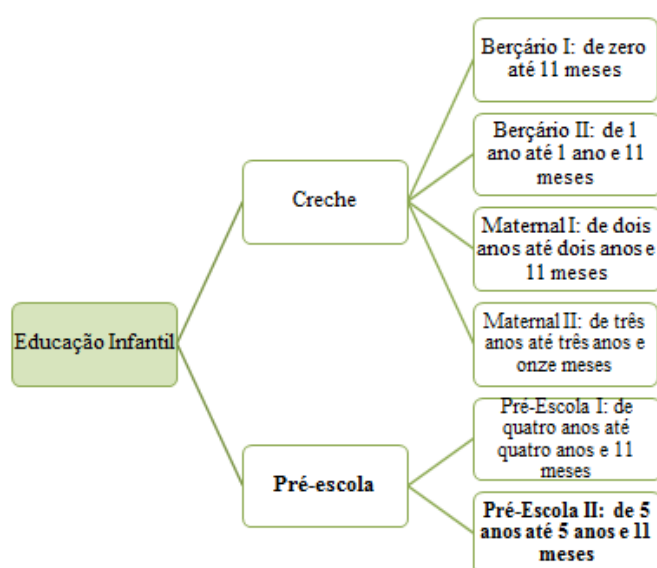
Como mencionado, a primeira etapa da educação básica é ofertada em EDI ou em unidades escolares regulares. EDI são Espaços de Desenvolvimento Infantil que oferecerem atendimento exclusivo de educação infantil nas modalidades⁶⁶ Creche e/ou Pré-escola. O

⁶⁵ Segundo o inciso 1º, as turmas de Educação Infantil poderão eventualmente compartilhar o mesmo espaço físico com outros segmentos da educação básica, desde que seja comprovada a real necessidade pelas coordenadorias responsáveis.

⁶⁶ Termo utilizado na Resolução SME, nº113, art. 4º, de 16 de janeiro de 2019.

público-alvo da Creche são criança de seis meses a três anos e onze meses de idade. Já a pré-escola atende a crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses. Cada segmento é dividido em dois grupos etários. A Creche agrupa as crianças em berçário (I e II) e Maternal (I e II). A pré-escola é dividida em primeiro e segundo ano da pré-escola, como pode ser observado na imagem a seguir. Esses segmentos são ofertados em turno único com jornada de sete ou oito horas e em horário parcial com jornada de quatro horas e trinta minutos, tendo obrigatoriamente 30 minutos destinados a refeição da criança.

Figura 4 - Organização da Educação Infantil



Fonte: elaboração própria.

A rotina na educação infantil

Segundo as orientações curriculares do município do Rio de Janeiro para o segmento estudado, a estruturação da rotina na educação infantil deve ser composta e intercalada por momentos ativos e calmos, privilegiando a disposição das crianças (RIO DE JANEIRO, 2010). Além disso, a organização dos momentos deve prever interações variadas em grande e pequeno grupo e individualmente, com atividades mais ou menos estruturadas pelo educador. O documento considera como momentos ativos aqueles em que as crianças exploram e brincam de faz-de-conta, com blocos, catam, dançam, realiza atividades de coordenação motora ampla etc. Já as atividades calmas são consideradas atividades de concentração, como: quebra-cabeça, escrever, desenhar, encaixes, olhar livros e revistas, pintar, modelar, experiências científicas. A orientação municipal salienta que essas últimas atividades precisam ocorrer por pouco tempo (RIO DE JANEIRO, 2010). Ademais, o planejamento precisa considerar os momentos de ações de cuidados pessoais e higiene, além das refeições.

Anualmente, a Secretaria Municipal de Educação publica resoluções para regulamentar o atendimento, horário e matriz curricular das unidades escolares da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A seguir, apresentaremos um quadro formulado a partir da Resolução SME, nº113 de 16 de janeiro de 2019. É importante salientar que há diferenças na organização de rotina por conta do tipo de oferta. No entanto, ambas preveem 02 tempos semanais de Educação Física e Iniciação à Leitura, além de 01 tempo semanal de Sustentabilidade Cidadã, todas dentro do horário de atendimento à turma. Segundo o anexo I da Resolução SME nº113 de 16 de janeiro de 2019, a rotina na educação da pré-escola com funcionamento em turno único de 7 horas deve se estruturar da seguinte forma:

Quadro 5 - Estrutura da rotina da pré-escola, turno único (7 horas)

Duração	Estrutura
30min	Recepção das crianças e desjejum
30min	Atividades em pequenos grupos ou individuais
55min	Atividade de grande grupo ou em 2 grupos que pode ser realizada dentro e/ou fora da sala
30min	Momento calmo (atividade individual)
20min	Higiene pessoal para o almoço
30min	Almoço
60min	Momento calmo (higiene/sono) *com opção de descanso ou uma atividade calma
20min	Atividade de concentração
30min	Momento ativo (fora da sala)
30min	Higiene - Momento individual e/ou coletivo
30min	Lanche
30min	Momento calmo - Atividade espontânea
25min	Preparação para a saída

Fonte: adaptado do anexo I da Resolução SME n 113, de 16 de jan de 2019.

Já para a pré-escola com funcionamento parcial, de quatro horas e trinta minutos, a estrutura é prevista da seguinte forma na Resolução SME nº113:

Quadro 6 - Estrutura da rotina da pré-escola, turno parcial (4h30min)

Duração	Estrutura
30min	Recepção das crianças e desjejum
30min	Atividades de planejamento coletivo (Roda de Conversa)
50min	Atividade diversificada a ser realizada dentro ou fora da sala
30min	Momento ativo - Atividade de grande grupo ou em 2 grupos a ser realizada dentro e/ou fora da sala
15min	Higiene pessoal para o almoço
30min	Almoço
30min	Momento calmo (higiene/atividade calma)
20min	Atividade de concentração
35min	Preparação para a saída

Fonte: adaptado do anexo I da Resolução SME n 113, de 16 de jan de 2019.

Ao analisar a estruturação da rotina elaborada e indicada pela Secretaria Municipal de Educação, podemos perceber diferenças de organização. Uma delas é em relação ao tempo em que as crianças podem estar expostas a situações de aprendizagem. As crianças que estudam em escola com regime integral tendem a estarem, considerando a resolução citada, mais expostas às relações educativas, diferentemente das escolas com regime parcial. Crianças que estudam em regime integral têm previstas, pelo menos, três momentos de interações individualizadas ou em pequeno grupo com a professora. No entanto, essa possibilidade não aparece na resolução para as escolas em regime parcial.

A organização do currículo na educação infantil

O currículo na educação infantil é definido como práticas articuladas que integram diversas experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2010; 2018). As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010) estrutura o currículo em linguagens e áreas de conhecimento: Linguagem oral e escrita, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Corpo e Movimento, Música, Artes Visuais. A linguagem é entendida como meio pelo qual as crianças se expressam, exploram, comunicam, aprendem e se desenvolvem.

Já a Base Nacional Curricular Comum, estrutura as relações educativas a partir de campos de experiências (BRASIL, 2018). Os campos são organizados considerando a faixa etária e o nível/etapa de desenvolvimento da criança. A BNCC estabelece cinco campos de experiências, em cada campo são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

organizados em três grupos por faixa etária. Os campos são organizados de forma a garantir à criança o direito de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Essas experiências são garantidas através dos campos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A professora na educação infantil

A professora⁶⁷ da educação infantil representa uma figura central no âmbito escolar. Ela é considerada a parceira mais experiente das relações educativas efetivadas na sala de aula (BRASIL, 2006). Seu papel ganha destaque por ser a responsável por qualificar as relações estabelecidas no contexto escolar, como regulamentado e endossado nos documentos legais e oficiais para a Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010; BRASIL, 2018).

Os documentos oficiais disponíveis (BRASIL 1998, 2006, 2009, 2010, 2018; RIO DE JANEIRO, 2010), ao abordar as práticas educativas da professora, a definem como a parceira mais experiente do ambiente escolar, responsável por planejar, estruturar e executar as relações educativas. Dessa maneira, ela é considerada a facilitadora, mediadora, questionadora, propositora, apoiadora e avaliadora dos processos pedagógicos ocorridos em sala de aula. Além disso, ela é a pessoa responsável por favorecer as experiências escolares em diferentes áreas de conhecimento e quem torna “efetivas as possibilidades de desenvolvimento das crianças e de suas relações com o mundo, instigando, incentivando-as, desafiando-as na organização das informações” (BRASIL, 2010, p.24). Nessa ótica, a Base Nacional Curricular Comum endossa que é função da professora “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar um conjunto de práticas e intenções, garantindo pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p.37).

Já os indicadores para Educação Infantil destacam a centralidade docente como incentivadora da busca da autonomia, sem que deixem de interagir e apoiar a criança em suas necessidades (BRASIL, 2009, p.40). Outra relevância mencionada é sobre a organização do espaço, materiais, mobiliário e atividades realizadas em sala. É desejável que as professoras planejem atividades variadas, disponibilizando os espaços e os materiais necessários de forma a possibilitar diferentes maneiras de expressão, brincadeiras, de aprendizagem, explorações, conhecimentos, descobertas e interações.

⁶⁷ Segundo as orientações do município, todos os profissionais são considerados educadores no espaço infantil (RIO DE JANEIRO, 2010). Por esse motivo, decidimos utilizar a palavra professora para enfatizar nosso campo de análise.

Práticas e interações pedagógicas na educação infantil

Os documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2006, 2009, 2010; RIO DE JANEIRO, 2010) afirmam que as relações educativas na pré-escola precisam considerar o elo entre as práticas de cuidado e educação e serem estruturadas a partir dos eixos interação e brincadeira, de maneira permitir o desenvolvimento global da criança nas suas dimensões: física, intelectual, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Esses dois eixos devem assegurar, assim, os direitos da criança ao brincar, à convivência, à aprendizagem, à participação, à exploração e expressão (BRASIL, 2018). Dessa maneira, as propostas pedagógicas precisam garantir à criança o direito ao:

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

A interação na educação infantil é considerada um direito da criança e eixo estruturador curricular (BRASIL, 2010, 2018; RIO DE JANEIRO 2010). Portanto, é considerada uma das estratégias mais importantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil pontua a relevância da garantia dos momentos de interação social e afirma que a interação [...] Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens” (BRASIL, 1998, p. 23). Nessa perspectiva, “propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens”. É na interação, portanto, que se torna possível a criação de situações sociais de ajuda na qual as crianças avançam no seu processo de aprendizagem e elaboram e desenvolvem estratégias de pensamento e ação (BRASIL, 1998). Dessa maneira, é desejado que as interações ocorram com intuito formador e de maneira humana, positiva e enriquecedora (RIO DE JANEIRO, 2010). Além disso, precisam expressar e basear-se nos valores que fundamentam a proposta pedagógica da unidade escolar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), as crianças se desenvolvem, aprendem e ampliam conhecimentos nas interações cotidianas [...] “a partir das interações com outras crianças, com adultos e explorando materiais, quando se engajam em atividades do seu interesse [...] O desenvolvimento da fala depende das interações sociais, das possibilidades que a criança tem de observar e participar de situações comunicativas diversas” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 18).

A brincadeira na educação infantil

A brincadeira é considerada eixo estruturador e direito da criança que deve ser assegurado na rotina diária da educação infantil (BRASIL, 2018). A Base Nacional Curricular Comum afirma que a “interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p.35). O documento destaca que a brincadeira deve ser prática diária e que as crianças precisam brincar de diferentes maneiras e em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (mais ou menos experientes), de maneira que seja possível e garantida à criança a possibilidade de ampliação e diversificação de seu acesso a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, sensoriais, corporais, relacionais, cognitivas e sociais (BRASIL, 2018, p.26).

Na mesma linha, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma que a brincadeira se apresenta como oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento pleno das crianças, sendo ela um repertório simbólico infantil que varia de acordo com a cultura da criança.

As Orientações Curriculares para Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010) definem a brincadeira como expressão da criança, meio pelo qual ela aprende, se desenvolve, explora o mundo, amplia a percepção, organiza seu pensamento, trabalha emoções e cria e se apropria da cultura em que está inserida, sendo ela uma atividade que se aprende em relação com o outro e que varia de acordo com a idade, os parceiros e experiências de vida.

O tipo de brincadeira mais comum na educação infantil é o faz-de-conta, que possibilita as crianças imitarem a vida (RIO DE JANEIRO, 2010). É uma atividade interna em que as crianças imaginam, interpretam a realidade, que permite a elas superar as contradições, desenvolver um enredo social, elaborar regras de convivência, expressar-se sobre o mundo, elaborar sentimentos, desenvolver habilidades, mobilizar valores sociais e, sobretudo, representar modelos sociais de interação. Outra possibilidade são os jogos de regras, apreciados por crianças mais velhas, que permitem a elaboração de regras, contradições, combinações e experiências de aprendizagens nas diversas dimensões.

Ações de cuidado e higiene na educação infantil

Como já tratado na introdução dessa seção, as ações de cuidado e educação são práticas indissociáveis na educação infantil e ambas fundamentais. Cuidar na educação infantil significa “atender a todas as necessidades infantis, sejam elas físicas, emocionais, cognitivas ou sociais” (RIO DE JANEIRO, 2010). Tanto as Orientações Curriculares para Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010), quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL,

2010) e Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) reforçam a importância da intencionalidade pedagógica nesses momentos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), esses momentos devem possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração de autonomia da criança e aprendizagens relacionadas às ações de cuidado pessoal, autoregulação, saúde e bem-estar. Ademais, as educadoras precisam atender às necessidades fisiológicas das crianças com aceitação e acolhimento.

As práticas diárias precisam “assegurar prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável” (BRASIL, 2010, p.48), condição para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária de até seis anos de idade. Ademais, os ambientes precisam ser seguros, limpos, ventilados e confortáveis para atender a todas as necessidades da criança (BRASIL, 2009).

A organização dos espaços na educação infantil

O documento Indicadores de Qualidade, instrumento de referência para avaliação da qualidade de oferta pelas unidades escolares, orienta que a organização do espaço, especialmente da sala de aula, onde as crianças passam maior parte do tempo, precisam de planejamento e organização cuidadosa, de forma que permitam e favoreçam as interações das crianças com o mundo. Os espaços expressam, assim, concepções de educação e cuidado, respeitando as necessidades das crianças, sejam elas: física, criativa, cognitiva e afetiva. Além disso, é desejável que ele assegure e potencialize a educação em sua integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2010).

Já as Orientações Curriculares para Educação Infantil endossam que precisa ser oferecido à criança “[...] um ambiente físico e social onde as crianças sintam-se protegidas e acolhidas e ao mesmo tempo seguras e desafiadas para arriscarem-se e vencerem obstáculos, expandindo assim a sua capacidade física e motora” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 26). Ademais, deve expressar, reconhecer e valorizar respeito e interação com histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e combater ao racismo e discriminação.

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010) apontam que o ambiente deve ser organizado de forma a disponibilizar diferentes ferramentas de expressão como: jornais, livros, revistas, cartazes, fichas com nomes das crianças, brinquedos variados (dominó, bingo, quebra-cabeça, jogo da memória, jogos de cartas etc.). A riqueza e variedade de materiais e ferramentas pedagógicas favorecerão a postura

curiosa da criança, garantindo um ambiente vantajoso com objetos e brinquedos presentes no mundo social.

Segundo o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, “os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente ou não” (BRASIL, 2009, p. 40). Eles também precisam ser adequados, monitorados, disponibilizados e de fácil acesso às crianças. Os materiais citados no documento como necessários para o desenvolvimento da criança são de: pintura, escrita, moldar, observação, experimento e objetos tridimensionais.

Sobre a organização do mobiliário e espaço, o documento ainda orienta sobre as condições do ambiente e destaca como imprescindíveis a limpeza, iluminação e ventilação do espaço. Também afirma a necessidade de o ambiente possibilitar uma visão exterior, de ser aconchegante, bem cuidado e com jardins externos, além de possuir áreas para jogos e brincadeiras, bebedouros, sanitários, espelhos e janelas ao alcance das crianças. Sobre o espaço, menciona ainda que o ambiente precisa ser adequado para os movimentos das crianças (BRASIL, 2009).

4 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS

Neste capítulo, serão apresentadas análises de dados contextuais das duas escolas pesquisadas. Construimos o perfil com foco em contextualizar as escolas e permitir comparações justas de processos pedagógicos, pois as escolas são complexas e seus processos são influenciados por muitos fatores escolares e extraescolares. Desse modo, abordar a qualidade das interações em sala de aula é também considerar diversos fatores que influenciam os processos nela.

Nossa pesquisa investigou duas escolas de bairros e CRE diferentes. A distância entre os dois bairros é de 28km, aproximadamente 50min de transporte público. A CRE da EM Derli Fonseca é a que possui maior número de unidades escolares. Segundo dados do Censo Escolar apresentados no site QEdu, no bairro em que se localiza a EM Derli Fonseca, em 2018, havia 25 escolas municipais e 24 privadas que ofertavam a pré-escola. Já no bairro da EM Maria Cardoso, o site apontou que no ano de 2018 havia 03 escolas públicas e 02 privadas que ofertavam a pré-escola.

Os perfis apresentados na sequência foram elaborados a partir de dados colhidos no campo e em sites de divulgação de dados educacionais. Organizamos e apresentamos os dados considerando características gerais da escola e da turma⁶⁸. No nível da escola, descrevemos e analisamos dados sobre: contexto social, porque estudos já apontaram que o contexto social influencia as relações e o público-alvo, havendo, assim, uma “seleção geográfica” (SOARES, 2004); estrutura e funcionamento, porque estudos já pontuaram o ambiente físico da escola pode ter efeito positivo nas atitudes e progresso acadêmico e sociocomportamental dos estudantes (RUTTER e outros, 2008b); dados educacionais das escolas para ter um panorama e complementar nossas análises sobre as escolas. Para finalizar nossa descrição das escolas, também descrevemos dados sobre o clima escolar⁶⁹ e perfil da gestão, considerando dimensões sobre relacionamento interpessoal e envolvimento da gestão nos processos ocorridos nas salas de aulas investigadas. Decidimos apresentar dados sobre as gestões e o clima escolar, porque estudos indicam tanto o clima, quanto o perfil da gestão como características marcantes e importantes para o progresso acadêmico e redução das desigualdades educacionais (SAMMONS, 2008; COSTA e BRITO, 2010; OLIVEIRA, 2015).

⁶⁸ Dados específicos dos alunos serão explorados na seção seguinte.

⁶⁹ O clima escolar é a percepção compartilhada da comunidade escolar sobre a escola. Essa atmosfera pode ser percebida como positiva ou negativa (SAMMONS, 2006; COSTA e BRITO, 2010). Segundo Oliveira (2015), o clima escolar pode ser captado através das dimensões: relações interpessoais, ambiente próprio para aprendizagem, coesão do corpo docente, comunicação e satisfação do trabalho.

No nível da turma, descrevemos e analisamos o perfil das professoras considerando sexo, idade, formação, expectativas, percepções e motivação profissional, bem como organização dos processos pedagógicos. Apresentaremos também análises sobre o perfil do grupo e o processo de enturmação dele, pois pesquisas realizadas no Brasil e no mundo indicam a enturmação de crianças como um processo crucial que pode reduzir ou potencializar as oportunidades e trajetórias de aprendizagem (MELUISH, 2004; CALDEIRA, 2017). Além disso, crianças em desvantagem social, com necessidades especiais e especialmente os meninos são os que mais se beneficiam desse processo (MELUISH, 2004). Também apresentaremos dados sobre a estrutura da sala de aula e organização da rotina pelas professoras, porque pesquisas apontam que as crianças se beneficiam mais quando estão inseridas em uma sala organizada com foco em maximizar os progressos acadêmicos (PIANTA e outros 2008).

Quadro 7 – Síntese das características das escolas e das turmas

Nível		Indicadores	Fonte: EM Derli Fonseca	Fonte: EM Maria Cardoso
Escola	Gestão/estrutura/funcionamento	Número de matrículas	Website QEdu	Website QEdu
		Segmentos/modalidades ofertadas	Website QEdu	Website QEdu
		Regime de funcionamento	Observação	Observação
		Estrutura física	Observação	Observação
		Perfil da gestão: clima e liderança escolar	Observação	Observação
Turma	Professora	Sexo, cor/raça, idade	Entrevista	Entrevista
		Formação	Entrevista	Entrevista
		Experiência	Entrevista	Entrevista
		Motivação	Entrevista	Entrevista
		Expectativas	Entrevista e observação	Entrevista e observação
		Organização da rotina	Entrevista e observação	Entrevista e observação
	Alunos	Idade, sexo, religião ⁷⁰ cor/raça ⁷¹	Ficha de matrícula	Ficha de presença
		Escolaridade (frequência creche)	Ficha de matrícula	Observações
		Motivação/apoio familiar ⁷²	Observações e caderno/agenda escolar	Observações e caderno/agenda escolar

Fonte: elaboração própria.

4.1 EM DERLI FONSECA

4.1.1 Perfil da escola

A EM Derli Fonseca se localiza em uma área urbana na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Localizada em uma área central de um bairro da zona oeste, a escola é rodeada por mercados, shopping, lojas, estacionamento de carros, barracas de lanches, estação de BRT, escolas, moradias, hospital, clínicas médicas e favelas do bairro. Tanto as crianças que estudam na escola, quanto os funcionários que trabalham nela costumam acessar a escola a pé, de

⁷⁰ Os dados referentes à religião foram colhidos somente na EM Derli Fonseca.

⁷¹ A cor/raça na EM Maria Cardoso foi atribuída pela pesquisadora.

⁷² Essa variável será explorada nas seções 5, 6 e 7.

bicicleta, por meio de transporte público (ônibus ou Ônibus da Liberdade⁷³) ou transporte privado (carro). Esse último meio é menos frequente, pois a escola está localizada no final de uma ruela sem saída. Na entrada da rua, há um portão de ferro que impede a entrada das pessoas. Durante o dia, esse portão fica aberto. Na rua de acesso a escola há também casas e barracas de lanches, onde os alunos costumam parar para comer antes ou depois das aulas. O transporte na região circula com intervalos curtos de 5-10 minutos. Além do transporte público, para acessar a escola é preciso caminhar por cerca de 2-3min até a entrada principal da escola. Esses dados são importantes porque nos permite conhecer o perfil de aluno que frequenta a escola e sua realidade geográfica de oportunidades sociais e educacionais (SOARES, 2004).

A escola possui um prédio principal de dois andares e mais dois anexos. A educação infantil fica em um dos anexos. O anexo da educação infantil, onde mais circulava e passava maior parte do tempo, possui quatro salas de aula e um banheiro para as crianças. Em um espaço conjugado ao prédio principal está a secretaria, que dá acesso à sala dos professores, banheiro dos professores e direção, que é dividida em coordenação e gabinete da direção. A sala da secretaria possui uma porta que dá acesso a uma sala onde são guardados os mantimentos que a escola recebe. A escola possui duas quadras, um parque, um pátio coberto e um refeitório.

Segundo os websites QEdu e Latitude⁷⁴, a escola possuía 58 funcionários e funcionava em dois turnos. O turno observado foi o vespertino: 12h30min às 17h. Sobre as matrículas, segundo microdados do Censo Escolar/INEP, no ano de 2018⁷⁵, a escola tinha 183 alunos matriculados na pré-escola, 857 alunos do primeiro ao sexto ano, 42 alunos na Educação de Jovens e Adultos e 77 na classe especial⁷⁶, distribuídos em 40 turmas.

Quadro 8 - Relação de matrículas

Etapas e modalidades	Nº
Creche	0
Pré-Escola	183
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	725
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	132
Ensino Médio	0

⁷³ O ônibus da liberdade faz parte do projeto “Ônibus da Liberdade” da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que tem como objetivo facilitar o acesso das crianças às escolas realizando o transporte gratuito das crianças e seus respectivos responsáveis.

⁷⁴ Essas informações estão disponíveis nos endereços: <https://www.qedu.org.br/> e <http://www.latitude.org.br/>, acessadas no dia 24 de maio de 2019.

⁷⁵ Indicador elaborado pelo Censo Escolar/INEP de 2018. Disponível em < <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/> > acesso em 24 de maio de 2019.

⁷⁶ Termo utilizado pela escola.

Educação de Jovens e Adultos	442
Educação Especial	77

Fonte: adaptado QEdu.

O nível de complexidade de gestão da escola é 4⁷⁷. Segundo aponta o website QEdu, em 2018, a escola estava em “estado de alerta” considerando que a escola não atingiu a meta projetada do IDEB⁷⁸, não melhorou IDEB e não alcançou a nota 6,0. Em 2018, o IDEB da escola foi 4,8, enquanto a meta projetada pela escola era 5,1.

Sobre a gestão escolar, em 2019, a equipe era formada pela diretora geral, diretora adjunta, uma funcionária cedida pela SME-Rio para auxiliar nas tarefas da gestão e a coordenadora pedagógica. O estilo da gestão costumava ser predominantemente burocrático/administrativo⁷⁹, com baixo enfoque participativo nas atividades acadêmicas, principalmente da educação infantil. As questões pedagógicas eram desempenhadas pela coordenadora da escola, com foco nas turmas de terceiro, quarto, quinto e sexto ano. No ano letivo investigado, não presenciei visitas à sala de aula da professora Jussara de nenhum membro da equipe diretiva com foco na orientação e supervisão dos processos pedagógicos, tampouco na avaliação do desempenho das crianças.

Os contatos estabelecidos pela direção com a professora Jussara eram para resolução e comunicação de assuntos burocráticos, como: pré-COC, censo escolar e preparação de relatórios. Já a professora Jussara costumava se relacionar e solicitar intervenção da gestão para

⁷⁷ O Indicador de Complexidade de Gestão foi criado pelo INEP e sintetiza características das escolas, além de permitir uma percepção mais detalhada sobre as dificuldades da gestão escolar. O indicador considera: a) quantidade de matrículas; b) número de etapas escolares oferecidas; c) complexidade de gestão; d) número de turnos educacionais ofertados.

Nível 1: porte inferior a 50 matrículas, operando em um único turno e etapa, apresentando a educação infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 2: porte entre 50 e 300 matrículas, operando em dois turnos, com oferta de até duas etapas e apresentando a educação infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 3: porte 50 e 500 matrículas, operando em dois turnos, com duas ou três etapas, apresentando os Anos finais como etapa mais elevada.

Nível 4: porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em dois ou três turnos, com duas ou três etapas, apresentando ensino médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

Nível 5: porte entre 150 e 100 matrículas, operando em três turnos, com duas ou três etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Nível 6: porte superior a 500 matrículas, operando em três turnos, com quatro ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

⁷⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi elaborado em 2007 com intuito de apresentar um indicador para a qualidade da educação. A qualidade é medida através de dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenhos nas avaliações produzidas pelo INEP: SAEB e Prova Brasil. Ambas medem aprendizagem em português e matemática.

⁷⁹ Aqui, estamos utilizando uma categoria com base em nossas observações sobre as interações mapeadas entre os profissionais que trabalham na escola investigada. Consideramos como perfil burocrático/administrativo a gestão – especialmente diretores - que de maneira predominante organiza sua rotina para resolver demandas administrativas.

resolução de dúvidas administrativas ou resolução de conflitos entre as crianças. A professora definia a equipe como “fechada”. Nos centros de estudos⁸⁰ e conselhos de classes, a equipe diretiva não costumava interagir com as professoras de educação infantil com intuito de avaliar, orientar e intervir nos processos em sala de aula. As pautas desses eventos eram sempre anúncios de projetos, avisos e orientações burocráticas, em geral, direcionadas ao primeiro segmento do ensino fundamental.

Outro fator mapeado foi o clima escolar. O clima escolar representa a forma como os sujeitos percebem e interpretam a realidade escolar. Ele, portanto, representa a cultura escolar e as percepções compartilhadas entre profissionais, responsáveis e alunos. O clima escolar, segundo aponta Oliveira (2015), pode ser captado através das seguintes dimensões: relações interpessoais, ambiente para aprendizagem, coesão entre o corpo docente, manutenção da disciplina escolar, comunicação e satisfação com o trabalho por parte dos profissionais que na escola trabalham. A seguir, descrevemos um exemplo que expressa a comunicação e o tipo recorrente de relação entre a comunidade escolar, que não costumava ser positiva, de maneira que durante a entrada e saída das crianças ocorriam desentendimentos frequentes entre a comunidade escolar. Esses conflitos ocorriam todos os dias, especialmente quando a diretora geral recebia as crianças. No final do primeiro semestre, a gestão teve como estratégia escolher uma professora do quinto ano, considerada carinhosa, para receber as crianças. No entanto, ainda assim, ocorriam conflitos das agentes com as responsáveis, seja por conta do uniforme da criança, comida ou por desobediências às outras regras da escola.

O sinal tocou às 12h30min por 30 segundos. Os agentes da pilastra cochichavam: “agora não dá *pra* dizer que não ouviu”! As crianças entravam na escola com os responsáveis, mulheres em sua maioria. As responsáveis ficavam olhando da mureta, enquanto a diretora no microfone pedia para que elas fossem para casa. Até que uma mãe entrou no pátio e disse que queria acompanhar sua filha até a sala, porque a turma já havia subido. A diretora nega e elas iniciam uma discussão.

Diretora: Então a senhora não tumultue! Por favor. Eu peço os pais para irem por favor... [...]. Você *tá* fazendo escândalo à toa. Então vamos parar de arrumar problema onde não existe. A criança está na forma, a responsabilidade é nossa. Então não faça tumulto, por favor. Pode ir! Já achou a criança? Já deu tchau? Tchau! **Não, a senhora não vai esperar entrar, senão eu vou abrir um processo contra senhora!** Então a senhora colabore com o andamento da escola! Ela já está com a professora, nós temos várias pessoas aqui *pra* olhar! Não há necessidade! Estou pedindo! **Agora vai da educação de cada um... tem pessoas que não têm. É mais difícil a gente lidar com pai, com mãe do que com a criança.** A gente precisa da cooperação de todos. Por favor, vão lá *pra* casa, as crianças já estão com as professoras! A gente pede, por favor, pode ir *pra* casa! Aqui a gente dá conta, a gente dá conta de 1200 crianças. [...] É muito chato a gente ter que ser grosseira todo dia para a mesma coisa! É muito estressante! **Entregou a criança, vai *pra* casa [grita]! Vai procurar uma coisa *pra* fazer em casa! [toca a música de boa tarde] vai lavar uma roupa, lavar uma louça**

⁸⁰ Os CE não seguiam necessariamente as instruções encaminhadas pela SME para as escolas.

porque não dá. Fica aqui arrumando problema na porta da escola com as crianças! Aí a gente é obrigada a ser grossa! [...] (Pátio: março de 2019).

Como observado, a escola apresentava dificuldade de comunicação e na manutenção das regras e disciplinas escolares pelas crianças e responsáveis. O trecho acima também revela características do estilo de gestão/liderança escolar. Segundo Oliveira (2015), um bom líder consegue mobilizar e influenciar a comunidade escolar em prol do desenvolvimento e progresso acadêmico dos alunos. Nesse caso, a estratégia foi eleger um líder para desempenhar a função da gestão escolar. Vale ressaltar, segundo propõe as Orientações Curriculares para Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010), o diretor deve garantir a “proteção, saúde e segurança, construção de relações positivas e criação de oportunidades de aprendizagem” (p.14). Além disso, deve “saudar a criança na entrada e na saída mantendo relações positivas ao longo do dia” (p.15).

4.1.2 Perfil da professora Jussara

A professora Jussara é negra, tem 57 anos de idade, é solteira e não possui filhos. Seu grau máximo de escolarização é graduação em Pedagogia por uma Universidade Pública localizada na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1996, com especialidade em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Jussara informou não ter e/ou estar cursando pós-graduação, mas afirmou a pretensão de futuramente realizar uma na área ainda não definida por ela.

Sobre a escolha da profissão, indicou não ser sua primeira opção. Jussara cursou ensino médio técnico e logo depois começou a trabalhar como telefonista, diarista e camelô. Aos 25 anos de idade, em 1991, ingressou na faculdade pública, após ter incentivo de sua mãe e de sua comunidade, onde vivia e dava aula para as crianças vizinhas com dificuldades. No primeiro ano de faculdade, concomitantemente, iniciou o curso normal – complementação pedagógica – em um colégio público também no Rio de Janeiro. Já na Universidade, elegeu como seu campo de atuação a educação de jovens e adultos. Após a conclusão do curso de Pedagogia, a professora Jussara se envolveu e trabalhou por dez anos com alfabetização na EJA, lecionando em escolas comunitárias em várias zonas da cidade.

Trabalhando em projetos com a EJA, em 1995, também ingressou na rede como agente escolar, função exercida por um ano. Em 2002, retornou à rede como merendeira, função exercida por nove anos. No mesmo ano, fez um concurso para trabalhar em uma creche, foi aprovada, mas não continuou no emprego por conta de tiroteios frequentes na comunidade. Em 2011, realizou concurso para duas redes de ensino, uma como mediadora escolar e outra para professora de Educação Infantil incentivada por uma amiga. A professora foi aprovada nos dois concursos e atualmente trabalha nas duas redes. No Rio de Janeiro, trabalha como professora

de educação infantil e na outra rede pública de ensino como mediadora escolar. De 2011 até 2017, atuou com o berçário em uma comunidade, mas pediu transferência por conta dos tiroteios na comunidade.

Na EM Derli Fonseca, a professora ingressou via transferência. Segundo nos informou, primeiro, fez uma visita à escola para saber sobre a possibilidade de integrar o quadro de docentes. Foi atendida pela coordenadora que informou não ter vaga e solicitou sua ida à CRE para maiores informações. A professora Jussara solicitou a transferência na CRE alegando problemas de saúde e proximidade com sua fisioterapia. Seu pedido foi atendido e lhe transferiram para a escola analisada no ano de 2018. Atualmente, a Jussara soma oito anos de experiência na educação infantil, sendo dois deles na pré-escola, na escola analisada. No ano observado, 2019, era o primeiro ano em que a professora assumia uma turma de segundo ano da pré-escola (pré II).

Professora Jussara: Primeiro eu tive aqui, né, *pra* saber se tinha vaga. Comecei a falar lá que eu não ia ficar. Eu quando cismo... [ri] Aí a diretora ‘ah fica, fica!’. Eu ‘não quero, eu quero sair’. Vim, encontrei logo com coordenadora: ‘ah, não tem vaga não. Tem que ir *na* CRE’. Olhei *pra* ela ‘eu vou na CRE’. Aí fui. Aí comecei a pedir na CRE, que eu queria também ficar perto da fisioterapia... Aí eu comecei a perturbar lá. Aí ei per-tur-bei a CRE *pra* poder *vim pra* cá. Consegui. (Entrevista: 31 de outubro de 2019)

Sobre sua escolha profissional na educação, Jussara pontua que fez sua escolha “depois de muito tempo”, aos 25 anos, quando começou a ser procurada por seus vizinhos para explicações de exercícios escolares. Sua mãe desejava que fizesse curso normal em nível médio, no entanto, fez curso técnico em contabilidade.

Ao iniciar sua formação universitária, escolheu a especialidade EJA. Jussara pontuou que na época dizia para sua amiga de faculdade: “Não. Jamais especial e infantil. Quero fazer jovens e adultos [...]”. Jussara escolheu a educação infantil, pois, na época em que ainda trabalhava como merendeira, era o único concurso aberto. Além disso, teve incentivo de uma amiga professora, pois também acreditava que só poderia ingressar na rede quem tivesse experiência no segmento. Sua escolha pela rede pública foi motivada pela “estabilidade” e pela flexibilidade que, segundo afirma, tem na rede.

Já sobre os motivos que lhe fizeram trabalhar com a educação infantil, a professora destacou o receio de trabalhar com adolescentes e porque acreditava se relacionar melhor com crianças pequenas. Ela ainda afirma que na outra rede, no ano de 2020, será xingada, pois ficará com turma de terceiro ano do Ensino Fundamental:

Professora Jussara: Porque eu não queria enfrentar esses adolescentes, não, entendeu. Não queria. Eu achei assim, sei lá. Eu falei ‘criança é bem melhor, né’. A gente briga, eles *tão* sempre com a gente. Já os outro, xinga, né. Lá [na outra rede] eu vou ser xingada *pra caraca*. [riso] (Entrevista: 31 de outubro de 2019)

Em relação à importância da educação infantil, a professora Jussara pontuou a importância da pré-escola para a transmissão e inculcação de valores sociais⁸¹:

Professora Jussara: É porque eles *tão* começando, né. [...] a gente pode trabalhar mais a mente, é... **Incutir mais valores** *pra* eles, né. *Pra* ter um mundo melhor, umas crianças melhores. Apesar de que eu brigo à beça com eles, né [ri]... Mas eu sempre *tô* falando uma coisinha: ‘não faz isso’. Eu acho que é isso: **transmissão de valores**, eu acho que eles nunca mais vão esquecer. (Entrevista: 31 de outubro de 2019)

A turma de pré-II da Jussara é a mesma do pré-I, de 2018. Nessa escola, as professoras acompanham as turmas na Educação Infantil. Jussara disse que não desejava acompanhar a turma e que pediu a coordenadora a turma de pré-I. No entanto, a coordenadora pediu para que pensar melhor, pois já conhecia a turma.

Não escolhi. Aí coordenadora me chamou... Eu falei que queria ficar com pré-I. Aí ela falou: ‘Jussara, pensa bem, você já conhece as crianças, deixa *pra* lá essas mães, continua com as crianças’. Aí, com muito custo que eu fiquei com esse pré-II. Eu não queria, por causa delas [mães] (Entrevista: 31 de outubro de 2019).

Esse descontentamento da professora Jussara para seguir a turma era por conta de um desentendimento que teve logo que ingressou na escola, no pré-I, em 2018. A avó de uma criança a reconheceu ao levar o neto no primeiro dia de aula. Ao vê-la, lhe perguntou sobre a professora regente. Jussara disse que ela era a professora e a avó procurou a direção para dizer que seu neto não estudaria com “uma merendeira”. Por conta desse evento, a professora Jussara disse que era perseguida pelos responsáveis e que muitas crianças saíram ou foram transferidas para outras turmas da escola.

Sobre seu trabalho pedagógico com as crianças, destacou que não pode faltar o momento da “rotina”: “é aquele negócio: é crachá, é perguntar isso... por isso que fala que é rotina, né? É uma rotina mesmo”. Perguntamos como ocorre seu planejamento, a docente nos disse que: “Oh, às vezes, eu organizo em cima da hora as atividades, que não dá tempo, trabalhando em outro lugar... Eu chego lá faço aqui, chego aqui faço lá... É bem corrido”.

Ainda sobre planejamento, a professora pontuou não seguir sempre as orientações do município, e afirmou seu desejo de que houvesse livro na educação infantil, pois “acha” que seu trabalho “fica muito solto, [...] aí cada um faz o que quiser”. Indicou o desejo de ter em sua

⁸¹ Aqui, a professora verbaliza aquilo que o MCLAREN (1992) denomina como “espírito” da escola, que são os valores dominantes inculcados através de representações simbólicas e ritualísticas.

sala jogos matemáticos para as crianças, pois “abrem a cabeça”. Concluiu a resposta dizendo que o principal a desenvolver na educação infantil é a escrita do nome porque “se eles *saber* o nome, né, chega em qualquer lugar” e contagem de números, pois acha o ensino da matemática importante e “porque é dali que eles começam”.

Por fim, perguntamos a importância da formação intra e extraescolar à professora. Segundo destacou:

“acho que não acrescenta nada, porque a gente não vê nada demais que traga assim uma... Assim, eu queria que trouxesse assim, atividades *pra* gente trabalhar... muitas [formações] não trazem nada. Eu não gosto. Eu venho, participo... [...] tem aqueles vídeos que a prefeitura manda, aqueles vídeos chatos. Teve um vídeo que eu vi que não tinha nada a ver com a educação infantil”. (Entrevista: 31 de outubro de 2019).

Como percebido, a professora verbalizou, ainda, sua insatisfação com as formações ofertadas no espaço/rede escolar indicando não contribuir com suas práticas em sala de aula e interesses pedagógicos.

4.1.3 Perfil da turma

A turma da professora Jussara iniciou o ano com 27 crianças matriculadas na turma. Inicialmente eram 13 meninos e 14 meninas, totalizando 27 crianças. Dessas 27 crianças, três meninos nunca compareceram à escola e foram cortados da turma no primeiro bimestre. Assim, a turma tinha 24 crianças frequentes, sendo 14 meninas e 10 meninos. Em março, três crianças saíram da turma porque trocaram de turno: Ester, Rayara e Danilo e entrou uma menina, a Ayla que estudava de manhã. No mesmo mês, Danilo não se adaptou à professora do matutino e retornou para a turma da professora Jussara. Em maio, saiu da turma mais uma menina, a Elen, que não estava se adaptando à turma e entraram mais duas crianças: uma menina, a Liz, e um menino, o Cássio. O menino saiu da escola no mês seguinte porque precisou retornar para sua antiga residência distante da escola. Assim, podemos dizer que a turma foi fechada em maio com 26 crianças, sendo 11 meninos e 15 meninas. Com exceção de duas crianças, todas iniciaram sua experiência escolar na creche. Nove responsáveis não declararam religião no momento de matrícula escolar, dois responsáveis se declararam católicos e 15 evangélicos. Esses dados são importantes porque, na fase exploratória dessa pesquisa, as professoras apresentavam preferência para interações com criança religiosas. A turma tem uma frequência média de 18 crianças presentes. A frequência diminuía em dia de centro de estudos e em dias chuvosos, pois algumas crianças moravam em áreas de risco e difícil acesso à escola. A seguir, apresentamos um quadro com dados sobre as crianças.

Quadro 9 - Perfil crianças EM Derli Fonseca

Criança	Cor	Idade	Religião	Creche
Alicia	Negra	6	Não declara	Sim
Aline	Negra	6	Evangélica	Sim
Ayla	Branca	6	Não declara	Sim
Caio	Branco	6	Evangélico	Sim
Camile	Negra	5	Evangélica	Não
Carlos	Branco	6	Evangélico	Sim
Danilo	Branco	5	Evangélico	Não
Elias	Branco	5	Católico	Sim
Emanuel	Negro	6	Evangélico	Sim
Iasmin	Negra	6	Evangélica	Sim
João	Negro	6	Evangélico	Sim
Laísa	Negra	6	Não declara	Sim
Liz ⁸²	Negra	6	-	-
Lupita	Negra	6	Evangélica	Sim
Maitê	Negra	6	Não declara	Sim
Manuela	Branca	6	Evangélica	Sim
Nicolas	Negro	6	Católico	Sim
Nina	Negra	5	Não declara	Sim
Patrício	Negro	5	Não declara	Sim
Paulo	Negro	6	Evangélico	Sim
Safira	Branca	6	Evangélica	Sim
Sol	Branca	5	Não declara	Sim
Tainá	Negra	5	Evangélica	Sim
Tatiana	Negra	6	Evangélica	Sim
Ygor	Negro	6	Evangélico	Sim

Fonte: elaboração própria com dados disponibilizados pela escola.

A formação da turma seguiu a semelhante do pré-I. A direção solicitou à professora que acompanhasse a sua turma, ainda que não estivesse desejando, pois seria melhor, uma vez que a turma já estava adaptada a ela. O desejo da professora Jussara de ficar com turma de pré-I era porque, em seu primeiro ano na escola, em 2018, as responsáveis se reuniram com direção para pedir a retirada da professora Jussara da escola, após uma avó reconhecer a professora, “a

⁸² A aluna Liz possui dados faltantes em sua pasta.

merendeira”, de outra escola da rede. A professora Jussara comentou diversas vezes durante as observações que se sentia perseguida pelas responsáveis das crianças. No entanto, destacou que, com o tempo, as perseguições por parte das responsáveis diminuíram. Um dado importante que percebemos durante as observações é que migrou para a turma da Jussara uma criança “terrível” de outra turma, do mesmo turno, o João. Também percebi que na turma da professora Jussara as crianças eram mais infrequentes. No momento de entrada, percebia o “trenzinho” (fila) da outra professora de pré-II maior.

No caderno de ocorrência⁸³ do pré-II apenas a turma da Jussara recebia destaque. Em geral, os meninos. Ocorreu de Jussara precisar do caderno duas vezes ao dia para registrar problemas/acidentes por conta de comportamento das crianças, especialmente os meninos.

A turma era reconhecida na escola como “anjos”, “terríveis”, “turma da Jussara”, “chatos”, “benção”, “turma levada”, “falante”, “participativos”, “comunicativos”, “turminha terrível”. É importante ressaltar que a professora tendia a ter afirmações negativas sobre o grupo todo, no entanto, ela sempre ressaltava os meninos: “meninos são todos, não tem um que salva”.

4.1.4 Organização do espaço e tempo na EM Derli Fonseca

A EM Derli Fonseca funcionava em horário parcial. As crianças entravam às 12h30min, formavam e depois iam para o refeitório com uma das três professoras de educação infantil da UE. Às vezes, era uma agente escolar que leva as crianças até o refeitório, porque a professora regente trabalhava em outra rede e, frequentemente, não conseguia estar presente no momento de recepção.

No refeitório, as crianças ficavam com uma agente responsável por servir a comida. Nenhuma professora costumava ficar no refeitório nesse momento. A agente ficava no refeitório servindo e recepcionando as crianças que chegam até às 13h15min: “Quem vai almoçar”? “Quer papar”? “Já almoçou”? Às 13h, o sinal tocava e as professoras buscavam as crianças. A turma da professora Jussara permanecia no refeitório porque ela costumava chegar e almoçar às 13h10min. Às 13h30min, as crianças seguiam para a sala de aula, onde ficavam conversando até às 14h.

Às 14h, a professora iniciava a rotina: “vamos trabalhar”, “chega de brincadeira”. Nesse momento, iniciava a “rotina”, momento em que ela ia ao quadro fazer o cabeçalho, falar sobre o tempo e fazer uma “revisão” com as crianças. Nem sempre todas as crianças participavam. Terminando esse momento, a professora lia uma história e passava uma atividade estruturada.

⁸³ É um caderno disponibilizado pela escola para relato de conflitos, acidentes, imprevistos e ciência de responsáveis.

Às 15h45min, crianças iam ao refeitório lanchar e, depois, assistiam DVD enquanto a professora passava “trabalho de casa” nos cadernos para as crianças. Às 16h50min, tocava o primeiro sinal da saída. Nos dias em que as crianças tinham iniciação à leitura (terça e quinta-feira) e Educação Física (quarta e sexta-feira), a atividade estruturada iniciava após 15h. Abaixo, segue um quadro síntese.

Quadro 10 - Síntese da rotina da EM Derli Fonseca

Horário	Estrutura da rotina	Exemplo mapeado
12h30 13h30	Recepção das crianças/almoço	Uma professora da Educação Infantil recebia a turma da Jussara e levava para o refeitório, onde as crianças comiam sob os cuidados de uma agente.
13h30 14h	Sala de aula: conversa	Crianças ficavam conversando na mesa enquanto a professora organizava os materiais.
14h	Atividade em grande grupo	Professora e crianças fazem a “rotina”: conversavam sobre o tempo, data e realizavam uma “revisão” ⁸⁴ .
14h30	Atividade em grande grupo	Professora realizava uma atividade estruturada com as crianças.
15h45	Lanche	Crianças lanchavam no refeitório com a professora.
16h 16h50	Vídeo	Professora colocava DVD para as crianças assistirem. Normalmente, “Galinha Pintadinha”.
16h50	Saída	Responsáveis buscavam as crianças.

Fonte: elaboração própria.

Como observado, as crianças tinham apenas dois momentos de interações estruturadas pelas professoras. Nos outros momentos, as interações com fins pedagógicos eram reduzidas. No primeiro momento – da “rotina”, não participavam todas as crianças. Esse momento dependia do horário de entrada em sala das crianças e da rotina delas. Nos dias de aulas extras, as interações eram reduzidas ou não ocorriam. Já nos dias de centro de estudo parcial, não observamos atividades estruturadas. Nos dias de centros de estudos, compareciam com regularidade apenas três meninos.

Diferentemente do que orienta os documentos oficiais, nessa sala, as crianças não tinham momentos de cuidados pessoais e higiene. Também não havia tempo e espaço organizado para as brincadeiras. A professora entendia que a escola era para “trabalhar”,

⁸⁴ A “revisão” é o momento em que a professora pede a algumas crianças para irem ao quadro escrever o que ela solicitar: vogais, consoantes, encontro vocálico ou números.

“estudar”. Essa posição dela era por conta da percepção sobre a educação infantil e pela “bagunça” que as crianças faziam quando estavam brincando. Outro resultado é que a professora não interagia nos momentos espontâneos das crianças com objetivo de expandir algum conhecimento ou raciocínio iniciado por elas. Os momentos livres eram utilizados para descanso e organização da professora.

4.1.5 Estrutura e organização da sala

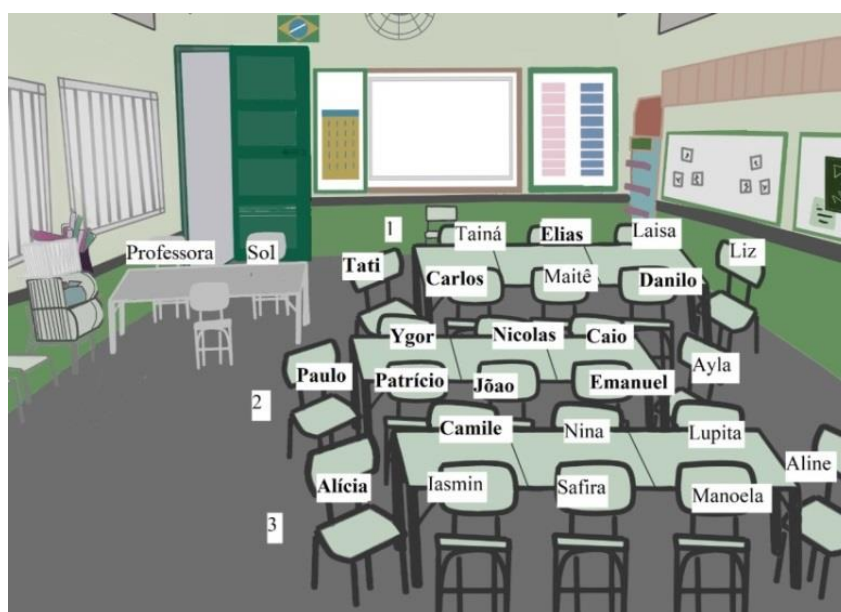
A professora Jussara, em 2019, compartilhava a sala de aula com a professora Valentina, do turno da manhã. Na sala, havia 03 fileiras de mesa, formadas por três mesas em cada fileira. Ao lado esquerdo das fileiras, ficava a mesa da professora com 02 duas cadeiras e algumas cadeiras soltas pela sala, onde eu me sentava. Além disso, havia na sala: 01 ar-condicionado que não funcionava, 02 ventiladores que não funcionavam durante muito tempo de uso, 01 espelho, 01 janela, 01 televisão, 02 armários (sendo 01 da professora Jussara e outro da professora Valentina), caixas de materiais e cadernos da turma da professora Valentina.

Sobre a organização da sala, havia 05 murais. Dois ficavam na parte frontal da sala: um era o mural de parabéns que nunca foi utilizado pelas professoras e o outro era o mural da chamada que foi usado apenas pela professora Valentina. Próximo ao quadro, havia 01 mural com as estações do ano e o “quantos nós somos”, que as professoras usavam para registrar a quantidade de alunos presentes por gênero e total. Ao final da sala, havia outro mural com números e formas geométricas. Todos os murais da sala foram produzidos e usados pela professora Valentina. Na parte superior da parede, onde ficavam os dois murais, havia 01 alfabetário, só com as letras, sem ilustrações. Como observado, a organização da sala de aula não possuía a disponibilização de brinquedos diversos e materiais para uso coletivo ou individual. Além disso, a sala não era organizada por centros de interesse, assemelhando-se mais a uma sala de ensino fundamental.

A organização da sala de aula sofria influências tanto da percepção da professora sobre o segmento, quanto da estrutura da sala de aula, pois a professora também dividia a sala, o que diminuía espaço para organização. A seguir, apresentaremos um desenho com a estrutura e organização da sala de aula. É importante destacar que as cores e algumas ilustrações são fictícias. Utilizamos essa estratégia para não identificar as escolas investigadas. As crianças, nessa turma, costumam sentar-se por afinidade. As meninas costumavam sentar-se ao lado das meninas e os meninos também se sentavam com os meninos. Conscientemente ou não, há um agrupamento por habilidades: as crianças consideradas “inteligentes” se sentavam ao lado de outras “inteligentes”. Em maio, quando a professora realizava a “revisão” no quadro e perguntava a um determinado grupo de crianças sobre os nomes de algumas letras, o Cássio

gritou: “tia, aqui os inteligentes e aí os burros”. Na mesa dos “burros” estavam: Emanuel, Ygor, Nicolas, Camile. Já aluno Cássio, estava próximo de Aline, Patrício, Paulo e Maitê. Na imagem abaixo, podemos ver uma distribuição típica das crianças, nem sempre se agrupavam dessa maneira, mas os grupos permaneciam. Nas cadeiras mais distantes da professora estão as crianças invisibilizadas. Ao lado da professora fica a Sol, a ajudante da professora. Nessa imagem, como precisávamos encaixar todas as crianças, a Camile que frequentemente fica deslocada do grupo, aparece integrada. No entanto, ela era uma criança que se sentava distante dos olhos da professora.

Figura 5 - Desenho da organização da sala de aula a EM Derli Fonseca



Fonte: elaborado pelo arquivo pessoal da pesquisadora.

Já na segunda imagem, apresentamos a estrutura e organização da sala a partir do ângulo do quadro, de onde é possível visualizar minha localização na sala de aula. Desse ângulo, podemos ter uma ideia da organização da sala.

Figura 6 - Desenho da organização da sala de aula da EM Derli Fonseca



Fonte: elaborado pelo arquivo pessoal da pesquisadora.

4.2 EM MARIA CARDOSO

4.2.1 Perfil da escola

A escola fica localizada em uma área privada, cercada por árvores e é considerada de difícil acesso. Tanto as crianças que estudavam na escola, quanto os funcionários costumavam acessar a escola por meio de transporte particular (carro, van, bicicleta ou moto) ou transporte público (ônibus). O transporte na região não circula com regularidade, com intervalo de 15-30 minutos. Além do transporte público, para acessar a escola é preciso caminhar por cerca de 7-10 min por uma estrada fechada e subir escada que dá acesso ao portão de entrada da escola. Vale ressaltar que não presenciei a chegada das crianças da Educação Infantil à escola através de transporte público⁸⁵. Aqui, podemos então, pensar em uma seleção geográfica: a escola fica localizada em uma região fechada e sem transporte público regular. Normalmente, acessam via transporte escolar ou particular. Além disso, o acesso à escola pressupõe a subida de uma escada.

O prédio da escola possui onze salas: a sala da coordenação, a sala da direção, uma sala de informática e nove salas de aula. Além das salas, possui um refeitório, quatro banheiros (dois para o uso dos funcionários e dois para uso das crianças) e uma sala de almoxarifado. Também

⁸⁵ Transporte gratuito para crianças e responsáveis ofertado pela Secretaria Municipal de Educação.

possui um parque e a área externa denominado “campo”, onde ocorrem as atividades de Educação Física e festas da escola.

Segundo os websites QEdU e Latitude, a escola se localiza em área urbana, possui 24 funcionários e funciona em horário integral: 7h30min às 14h30min. A escola é observada no período da manhã (7h30min às 11h15min)⁸⁶. Sobre as matrículas, a escola tem 67 alunos matriculados na pré-escola, 127 do primeiro ao terceiro ano e 17 na classe especial⁸⁷. Segundo microdados do Censo Escolar/INEP, no ano de 2018, a escola tinha nove turmas.

Quadro 11 - Relação de matrículas

Etapas e modalidades	Nº
Creche	0
Pré-escola	67
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	127
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	0
Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos	0
Educação Especial	17

Fonte: adaptado do site QEdU.

O nível de complexidade de gestão da escola é 3. O IDE-Rio da escola é 6,7. Sendo a maior distribuição das crianças no nível acima do desejado: 45,45% para matemática e 72,73% para língua portuguesa. Sobre o corpo docente, 14,3% dos professores em 2015 tinham ensino superior, 14,3% médio normal, 7,1% especialização e pós-graduação. A escola não tem dados disponíveis sobre taxa de aprendizado e IDEB.

Sobre a gestão escolar, em 2019, a equipe era formada pela diretora geral, diretora adjunta e a coordenadora pedagógica. O estilo da gestão, especialmente da direção, costumava focalizar predominantemente as ações relacionadas à administração e organização escolar e as questões pedagógicas⁸⁸. As questões pedagógicas eram desempenhadas tanto pelas diretoras, quanto, principalmente, pela coordenadora da escola, sem preferência para ano e segmento escolar. No ano letivo investigado, presenciei visitas à sala de aula da professora Maria tanto pela diretora geral e adjunta, quanto pela coordenadora, que é ex-professora da atual turma da professora Maria. A coordenadora, além de realizar a recepção das crianças com as diretoras,

⁸⁶ Observei a escola no turno da manhã, pois é o turno em que as atividades dirigidas costumavam ocorrer com mais frequência e porque à tarde estava realizando observação em outra escola.

⁸⁷ Termo utilizado pela escola.

⁸⁸ Classificação formulada a partir das observações mapeadas.

costumava visitar as salas para cumprimentar as crianças, para saber se a professora estava precisando de ajuda e/ou material escolar e repassar avisos. Também costumava ajudar em sala nas atividades estruturadas quando era preciso. Além disso, ao final do turno, a coordenadora se reunia com as professoras no horário da saída para resolver qualquer pendência relacionada à turma ou tirar dúvidas sobre planejamento.

A relação da direção com a professora Maria era para assuntos burocráticos e pedagógicos, como: informações burocráticas sobre preenchimento de algum documento da escola ou sobre o comportamento e desenvolvimento da turma. Já a professora Maria costumava se relacionar com a direção para tirar dúvidas, falar sobre a saúde ou frequência de alguma criança ou para assuntos pedagógicos. Por exemplo, quando uma criança começava a faltar ou apresentava algum problema de saúde, a professora acionava a gestão da escola.

Nos Centros de Estudos (CE) e Conselhos de Classes (COC), todas as professoras participavam. Os CE eram organizados pela coordenadora pedagógica, que alternava assuntos específicos da educação infantil e do ensino fundamental⁸⁹. Já os COC eram organizados pelas diretoras, que faziam a abertura, repassavam avisos da SME, realizavam anotações em ata; e pela coordenadora, que mediava as falas das professoras e realizava uma dinâmica com o grupo. As turmas eram mencionadas individualmente, ressaltando qualidades, dificuldades, nomes dos alunos que precisam de ajuda e dos alunos “estrelinha”, bem como estratégias traçadas para as necessidades da turma.

Sobre o clima escolar, costumava ser positivo, de maneira que durante a entrada e saída das crianças não ocorriam desentendimentos frequentes entre a comunidade escolar. A gestão da escola tinha uma aceitação positiva pelos responsáveis. A seguir, apresentamos um exemplo de comunicação da diretora com a comunidade escolar quando recepcionava as crianças.

Diretora: “Bom diã! Bom diãããã! [...] Terceiro ano pode virar, classe especial fica aqui...” [pede a posição e começam a cantar o hino, enquanto três crianças estiram a bandeira]. Após o hino, ela inicia a fala com avisos: “**Vários responsáveis me mandaram mensagem no WhatsApp perguntando se eu estava doente, o que que estava acontecendo porque desde quarta-feira eu não venho à escola. É...** Eu não estava doente, *tá?* Meu marido passou por uma cirurgia séria, eu estava com ele no hospital. Por isso, eu estava ausente na escola, mas a minha chefia estava sabendo. Como eu tinha dias de férias *pra* tirar que eu não tirei, eu tirei os três dias *pra* ficar com ele no hospital. *Tava* trabalhando, o wi-fi do hospital que é bom *pra* caramba [fala rindo e fazendo joinha]. Aqui *tá* sem internet, lá pelo menos tinha internet. Graças a Deus, ele já está em casa e *tá* bem. **É bom saber que a gente faz falta, né? Se ninguém tivesse sentido falta eu iria ficar preocupada! Mas ele *tá* bem graças a Deus!** É... Hoje a tia, a turma da tia Raiane sai meio-dia porque ela *tá* em reunião na CRE. Fora isso, é uma semana normal, aula normal, *tá* bom? Que a gente tenha

⁸⁹ As formações não seguiam necessariamente as instruções encaminhadas pela SME para as escolas.

uma semana de bastante tranquilidade e bastante estudo! [...] Bom dia! Vamos nós!
(Entrada, 25 de março de 2019)

O exemplo acima demonstra um tipo de prática regular que ocorria sempre na entrada das crianças. A diretora costumava receber as crianças ao lado da coordenadora pedagógica. Era o momento em que dava avisos da semana, indicava as estratégias e atividades pedagógicas e realizava atendimentos individuais aos responsáveis.

4.2.2 Perfil da professora Maria

A professora Maria é branca, tem 39 anos de idade, é casada e possui três filhas. Seu grau máximo de escolarização é pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia por uma instituição privada localizada na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2015. Concluiu curso normal em 1995 e graduação em História em 2008, ambas por instituições privadas. No momento da entrevista, a Maria indicou interesse em realizar pós-graduação em gestão, pois pretende assumir o cargo futuramente.

Sobre sua escolha profissional na educação, Maria pontuou que sempre quis ser professora: “fui gostando, mas desde pequena eu já brincava de ser professora, entendeu”. Afirmou também que sua escolha foi orientada pela falta de opção e por ser um curso barato, onde conseguiu uma bolsa e pagava mensalmente cinquenta reais. Assim que concluiu o curso normal, Maria começou a trabalhar com educação infantil em uma escola privada, pois queria se casar. Ao concluir o curso normal, ingressou na faculdade de História. Já formada, trabalhou por três anos com o ensino fundamental no ensino de história, mas não se identificou. Também informou ter trabalhado um curto tempo na coordenação de uma escola privada.

Já sobre os motivos que lhe fizeram trabalhar com a educação infantil, Maria destacou que é a etapa da educação básica que mais se identifica e gosta de trabalhar. A professora nos disse que já trabalhou com ensino fundamental dando aulas de História por dois anos e não se adaptou.

Maria está há três anos na rede municipal de ensino. Ingressou na rede pública de ensino do Rio de Janeiro em 2017. Até agosto de 2019 a professora estava cumprindo estágio probatório. Ao ingressar na rede, a professora foi alocada para uma escola que nunca chegou a funcionar. Assim, ficou como professora cedida em uma escola de educação infantil por três meses para substituir uma professora de licença maternidade. Com o retorno da professora, Maria foi “devolvida” para a CRE que lhe deu a opção de algumas escolas, indicando o auxílio de difícil acesso para a EM Maria Cardoso. Maria escolheu a escola “às cegas”, que, segundo ela, “não aparecia nem no mapa”. Maria começou a trabalhar na escola investigada em fevereiro de 2017.

Professora Maria: Aí, no início do ano, aí você vai para lá [CRE] *pra* ver *pra* onde vão te jogar. Aí me deram opção de uma escola perto de um shopping e aqui. Aí eu meio que às cegas... Aí a responsável [da CRE] falou ‘lá tem difícil acesso’, que é mais um dinheirinho. Falei ‘Ah, quer saber? Vou *pra* lá’, mas foi a melhor coisa que eu fiz, porque eu adoro essa escola, o local também *pra* vir também é bom, né, não é ruim... (Entrevista: 31 de outubro de 2019)

Sua escolha pela rede pública foi motivada pela “estabilidade” e “por um salário melhor”. Já sobre os motivos que lhe fizeram trabalhar com a educação infantil, a professora Maria destacou que é a etapa da educação básica que mais se identifica e gosta de trabalhar: “Porque é a área da educação que eu me identifico mais, porque eu já tentei, né, o ensino fundamental e tudo, mas realmente eu gosto da educação infantil, entendeu”.

Em relação à importância da educação infantil, a professora Maria apontou a importância da pré-escola para fundamento da trajetória escolar da criança. A professora destaca a importância da educação infantil para o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas:

É a base de tudo, né. E embora não seja reconhecida, né, por muitas pessoas, mas é a base, **é daqui que sai todo embasamento para criança**, tanto em questões sociais, as questões **comportamentais**, né, quanto também, né, na **alfabetização** propriamente dita, né. A vida acadêmica da criança é a base, o início da escolarização é na educação infantil. Então, quando essa base é bem construída, ela é bem formada, ela é sólida, a criança tende a ter uma vida acadêmica muito melhor. (Entrevista: 31 de outubro de 2019)

A professora Maria, em 2018, estava alocada em uma turma mista, com crianças de pré-I e II. No ano de 2019, quando sua amiga e coordenadora assumiu a gestão da escola, passou sua turma para ela. Maria disse que não escolheu turma, mas que foi um “presente” da atual coordenadora, porque “ela tem uma maneira de trabalhar semelhante à minha, né” e queria que a professora Maria desse prosseguimento ao trabalho dela desenvolvido com a turma em 2018. Nessa turma, apenas duas crianças estudaram em 2018 com a professora Maria. As duas crianças entraram em sua turma porque havia duas vagas ociosas que precisavam ser preenchidas. Então, a diretora foi à sala da professora no início do ano letivo perguntá-la quais crianças a professora queria em sua turma e Maria as escolheu. Normalmente, a escola fecha uma turma de pré-II e outra de pré-I. As crianças que entram em vagas ociosas são encaminhadas para a turma mista.

Sobre seu trabalho pedagógico com as crianças, destacou que organiza sua rotina por momentos e “centros e interesse”.

Professora Maria: Então, primeiro momento é a entrada, né, *aonde* eu aproveito *pra* fazer toda aquela parte de olhar as agendas, trabalho de casa, né. E quando eles têm a possibilidade também de estar ali interagindo, brincando de uma maneira mais livre, né, normalmente por centro de interesse, né: quer pintar, pinta; quer ver história, ver história, né; deixa uma coisa mais livre. Aí, o segundo momento é *aonde* eu faço a rodinha [...] dali, já dá introdução de tudo que eu vou trabalhar com eles durante o dia: se for uma história, ali que eu vou ler a história, né; Se for uma música, aí que eu vou cantar essa música; é dali que eu discorro o restante do trabalho do dia. Aí, né, os momentos também de troca que ali no momento... Acontece na rodinha que *aonde* a gente também já aproveita para trabalhar as questões dos combinados das coisas que têm que acontecer durante o dia. Os momentos também que eu sempre faço, normalmente eu faço mais para o período da tarde, que é de cantar música com eles porque eu também acho que é legal. Esse é o momento de interação, né, eu canto várias músicas. Um momento de história também... Fora o conteúdo propriamente dito, esses são os momentos que eu vejo que tem que ter na rotina, nem que seja 10 minutinhos [...]. (Entrevista: 31 de outubro de 2019)

Ainda sobre planejamento, a professora pontuou seguir sempre as orientações do município, mas que com a participação da escola em um projeto piloto, o planejamento é feito com base nos conteúdos cobrados pelo material do projeto. A professora Maria afirmou que seu planejamento considera o desenvolvimento de questões relacionadas à: sociabilidade da criança, habilidades de coordenação motora, matemática e introdução à alfabetização. Segundo afirma:

Professora Maria: A questão da matemática, da introdução à alfabetização, mas eu acho que o principal, que é **a chave da educação infantil, é a questão da sociabilidade** deles que precisam ser desenvolvidas porque, se isso não for bem trabalhado, fica aquelas turmas lá na frente que você não consegue dar uma aula, porque não sabe a hora de falar, não sabe a hora de sentar, não sabe a hora de nada, né. (Entrevista: 31 de outubro de 2019)

Por fim, perguntamos a importância da formação intra e extraescolar à professora. A professora não reconheceu os centros de estudos como formação da unidade escolar, mas sim como extraescolar. Apontou como ponto positivo das formações extraescolares a “oportunidade de conhecer trabalhos que a gente não conhecia”, que, ademais, é um momento de “reciclar”.

4.2.3 Perfil da turma

A turma da professora Maria iniciou o ano com duas vagas ociosas, que foram preenchidas no final de fevereiro. Assim, a turma iniciou o ano com 22 crianças e, a partir de fevereiro, 24 crianças. Inicialmente eram 6 meninos e 17 meninas. A partir de fevereiro, a turma foi composta por 7 meninos e 18 meninas, todas oriundas de creches. A turma tinha uma frequência média de 21 crianças presentes. A frequência diminuía em dia de centro de estudos e dias chuvosos, pois algumas crianças moravam em áreas de risco e pelo difícil acesso à escola.

A formação da turma seguiu semelhante a do ano anterior, quando estavam no pré-I. A turma foi “presenteada” à professora Maria pela atual coordenadora, ex-professora da turma.

Segundo nos falou durante os dias de observação, esse presente se deu pela confiança, semelhança e reconhecimento do trabalho da professora Maria pela atual coordenadora.

Além de ser um “presente”, também foi um cumprimento da palavra da diretora que disse que daria um grupo mais tranquilo para a professora, que no ano anterior ficou com a turma mista. A turma mista era a que mais apresentava reclamações nos conselhos e formações da escola. Ao contrário da turma da professora Maria, a turma mista tinha 18 meninos e seis meninas. Duas crianças do pré-I na turma mista tinham necessidades especiais, mas sem laudo fechado e, por isso, não estavam na condição de incluídas.

A turma é reconhecida na escola como “autônoma”, “esperta”, “inteligente” turma que “só tem criança top”, “os melhores”, “turma nota 10”, “grupo ativo”, “grupo unido”, “alegre”, “participativo”, “independente”, “casos pontuais de dificuldades”, grupo com “certa agitação”. Como ponto positivo, no último conselho, a professora definiu a turma com duas palavras: “cumplicidade” e “carinho”.

Quadro 12 - Perfil crianças EM Maria Cardoso

Criança	Cor	Idade	Creche
Alexandra	Branca	6	Sim
Analu	Branca	6	Sim
André	Negro	6	Sim
Ângela	Branca	6	Sim
Angélica	Branca	6	Sim
Anita	Negra	6	Sim
Antonela	Negra	6	Sim
Fred	Branco	6	Sim
Gustavo	Negro	6	Sim
Inês	Negra	6	Sim
Laura	Negra	6	Sim
Lia	Negra	6	Sim
Maísa	Negra	6	Sim
Marina	Branca	6	Sim
Melissa	Branca	6	Sim
Miguel	Branco	6	Sim
Rafaela	Negra	6	Sim
Ramón	Negro	6	Sim
Sara	Branca	6	Sim
Susie	Branca	6	Sim
Téo	Negro	6	Sim
Vicente	Branco	6	Sim
Vick	Branca	6	Sim
Vitória	Negra	6	Sim

Fonte: elaboração própria.

4.3.4 Organização do espaço e tempo na EM Maria Cardoso

A rotina na EM Maria Cardoso funcionava em horário integral. As crianças entravam às 7h30min, formavam e depois iam para sala de aula com a professora. Na sala de aula, as crianças ficavam até 8h20min desenhando, conversando e brincando enquanto a professora escrevia nas agendas das crianças. Nesse momento, a professora interagia para cumprimentar

as crianças que chegavam atrasadas com “bom dia” ou para recondução de mau comportamento. Às 8h20min, a professora ia com as crianças tomar o café: “vamos lá, meus amores”, “EI 51⁹⁰, vamos lá tomar café”. No refeitório, ela ficava sentada em uma mesa à parte, de onde observava e corrigia o mau comportamento das crianças.

Às 8h45min, retornava à sala e preparavam a sala para a roda. Até 9h, as crianças bebiam água e iam ao banheiro, enquanto ela e quem estivesse na sala ajudava a afastar as mesas para fazer a roda. Na roda, ela conversava com as crianças sobre o tempo, temperatura, calendário e o planejamento do dia. Nesse momento, ela também introduzia o assunto do dia com uma história ou outra atividade em roda com o grande grupo. Esse momento durava até 30min.

Após o momento da roda, as crianças se sentavam à mesa para uma atividade estruturada com instruções em grande, pequeno grupo e individualmente. Às 10h, as crianças iam para o parque brincar. No momento da brincadeira externa, as crianças brincavam sozinhas, as intervenções realizadas pela professora eram por motivos de resolução de conflitos entre as crianças ou para ações de cuidado. A professora Maria, assim como a professora Jussara, nunca brincou com as crianças, seja na sala ou em outra parte externa da escola. A principal diferença entre as professoras Maria e a Jussara era que a professora Maria permitia que as crianças brincassem livremente para que ela pudesse ter um tempo para descansar ou para concluir atividades administrativas. Seu papel durante esses momentos era de professora fiscalizadora.

Às 11h, as crianças começavam se preparar para o almoço. O agente Tales ia à sala, distribuía sabonete em líquido para a higiene das mãos e, após isso, seguiam para o refeitório. Nesse momento a professora também almoçava, mas na sala sem as crianças. Às 11h30min, as crianças começavam a regressar à sala, onde preparavam material para escovar os dentes. Após a higiene bucal, assistiam DVD - filme. Nesse momento, eu ia para outra escola. Portanto, não acompanhava os momentos seguintes, que eram: atividade calma, lanche e saída. Às vezes, dependendo do tempo, as crianças iam ao campo brincar.

⁹⁰ Numeração aleatória.

Quadro 13 - Síntese da rotina da EM Maria Cardoso

Horário	Estrutura da rotina	Exemplo mapeado
7h30 8h20	Recepção das crianças	A professora disponibilizava folhas e, às vezes, brinquedos para esse momento livre. Geralmente, as crianças desenhavam.
8h40 8h45	Café da manhã	Professora levava as crianças para tomar café.
8h45 9h	Cuidado pessoal	Crianças iam ao banheiro e bebiam água, enquanto preparavam a sala para o momento da roda.
9h 9h20	Atividade em grande grupo	Roda: professora realizava a escrita da rotina no quadro com as crianças, conversavam e completam o calendário, conversavam sobre o tempo e a professora introduzia o assunto da aula. Normalmente, introduzia com uma história ou com uma música.
9h30 10h	Atividade estruturada em pequeno grupo/individual	Professora realizava atividade estruturada com as crianças nas mesas. Normalmente, dava as instruções para o grande grupo e, depois, circulava nas mesas para as orientações mais específicas.
10h 11h	Atividade ativa: parque ou campo	Crianças brincavam no parque com brinquedos que escolhiam.
11h 11h15	Higiene pessoal para almoço	Crianças lavavam a mão e pegavam suas “toalhinhas” para almoçar.
11h15 11h30	Almoço	Crianças almoçavam sob os cuidados do agente Tales.
11h35 11h50	Higiene pessoal	Crianças realizavam a higiene bucal.
11h50 12h30	Vídeo	Crianças assistiam filme.
12h30	Atividade	Massinha ou outra atividade estruturada.
13h 13h30	Lanche	Crianças iam lanche no refeitório com a professora.
14h30	Saída	Responsáveis buscavam as crianças.

Fonte: elaboração própria.

Na turma da professora Maria as interações pedagógicas também se restringiam aos momentos de roda e atividade estruturada. Nos momentos de brincadeiras, desenhos, refeição e higiene a professora interagiu apenas para a recondução de mau comportamento ou conflitos entre as crianças.

4.2.5 Estrutura e organização da sala

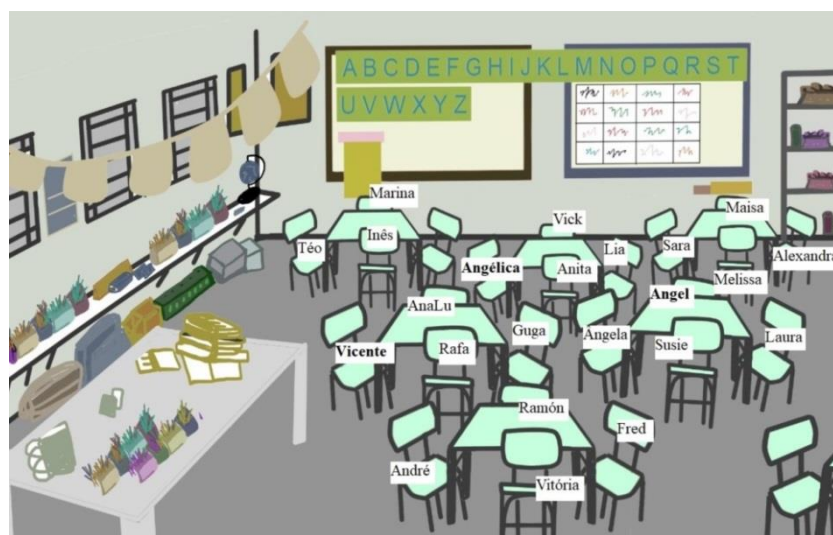
A sala da professora Maria era composta por 06 mesas quadradas com 04 lugares para as crianças e 01 mesa retangular para a professora. Na parte frontal da sala ficava o quadro branco. Acima do quadro, havia 01 alfabetário feito pela professora com ilustrações. Ao lado do quadro, havia 01 mural com exposição de atividade das crianças. Na mesma parede, ao lado direito do quadro, havia 01 prateleira de ferro com pastas, livros e caixas de jogos acessíveis. No canto esquerdo da fotografia, ficava o ar-condicionado, 01 prateleira de madeira com potes de lápis, borracha, apontador, canetinha, tesoura, 01 globo terrestre, 01 aparelho de som, cadernos, folhas e caixas de brinquedos. As caixas de brinquedos, no segundo semestre, passaram a ficar no corredor da escola para uso coletivo e para “sobrar” mais espaço na sala. Havia também 01 corda com trabalhos das crianças. Nas janelas, havia folhas desenhadas que a professora ganhava das crianças. Nos cantos das prateleiras, havia 01 armário de madeira com objetos de higiene e papel ofício guardados.

Na sala também havia 01 ventilador, 01 televisão, 01 DVD, um “cantinho da leitura” com livros, um “cantinho da criatividade” com colas, tintas, pote com ponta de lápis, papel picado, tesoura e pincel. Nas janelas, ficavam os copos das crianças. No mural, a professora expunha os trabalhos das crianças. Abaixo do ventilador, ficavam números e a representação quantitativa dele em formas geométricas e 01 alfabetário sem ilustração. Na parede onde ficava a porta, ficavam expostos o calendário preenchido em roda pelas crianças e 01 folha com desenho sobre o tempo também realizado pela criança no momento da roda.

Sobre a organização das crianças, nessa turma a professora alocava as crianças por dois critérios: desempenho e gênero. Ela distribuía as crianças pelas mesas, misturando quem sabe com quem sabe pouco o conteúdo trabalhado. No entanto, as crianças, quando conseguiam, costumavam deixar uma criança chamada Ângela sentada sozinha na mesa. As crianças não gostavam de se sentar com a criança, porque ela “rouba”⁹¹. É importante dizer que nos dias observados, não observei nenhum momento em que a criança havia pegado algo de outra criança. Além disso, as crianças não queriam sentar com ela porque era “sujinha”, ou tinha “meleca”.

⁹¹ Fala das crianças.

Figura 7 – Desenho da organização da sala de aula da EM Maria Cardoso



Fonte: elaboração própria.

Na segunda imagem apresentamos outro ângulo da sala, de onde dá para ver onde me localizo nela.

Figura 8 - Desenho da organização da sala de aula da EM Maria Cardoso



Fonte: elaboração própria.

5 PERCEPÇÕES E IMPUTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS CRIANÇAS

A seguir, apresentaremos as percepções, isto é, as imputações realizadas pelas professoras no ano letivo de 2019. Segundo Goffman (1985; 1963), quando os indivíduos decidem interagir com outros, mobilizam experiências e inferem sobre a identidade dos outros. Essas inferências, por sua vez, orientam e afetam o tipo de interação que será estabelecida. Nesse sentido, gostaríamos de saber como as professoras percebiam os grupos de crianças e as crianças individualmente. Estudos realizados no ensino fundamental e médio (SÁ EARP, 2006; MASCARENHAS, 2013) concluíram que existe uma correspondência entre as percepções das professoras e seu padrão de interação com os alunos. No momento de interação em sala, as crianças são individualizadas a partir de lógicas de moral e justiça que as tornam dignas ou não de determinados padrões de interações. Portanto, a seguir, demonstraremos as imputações realizadas pelas professoras às crianças das duas turmas e crianças individualmente.

5.1 PERCEPÇÕES DA PROFESSORA JUSSARA

A professora Jussara reconhecia seu grupo como “difícil”, especialmente os meninos. No início do ano, ela costumava afirmar que era da educação infantil que já se poderia ter uma noção da trajetória escolar das crianças e que em sua turma teria um grupo que a envergonharia futuramente, apresentando uma profecia sobre seu grupo:

Professora Jussara: Viu como eles sentam? Não, todos... *Tá* muito mal a escola de hoje, né. Eu **acho que daqui um tempo nem vai ter gente mais na faculdade... Que as crianças não sabem nada. Não sabe escrever...** É, vai ser difícil. **E aqui já vai um grupo... Vai chegar no quinto ano e não vai saber nada.** E daqui que a gente vê, né. Vai não... [mexe a cabeça negando] Ainda bem que tem a nosso favor o relatório. (Sala de aula: 2 de abril de 2019)

No final do ano, ela apresentou percepção parecida. O evento abaixo é sobre um dia na sala de leitura com outra professora. Enquanto a professora brigava com a turma “bala perdida”, que estava sem professora porque a docente regente adoeceu, a professora Jussara afirmou:

Professora Jussara: [...] Eu não sei quem é pior, né, se é os grandes ou os pequenos.[...]

Professora Cris: Como é que é! [bate 4 vezes na mesa] Eu já falei que vir aqui ver DVD faz parte da aula. Eu vô fazer pergunta, *tá* lá no meu planejamento. Não é vir aqui, achar que vai ficar ‘le, le, le’, ninguém presta atenção... Aquilo ali vale nota.

Professora: Viu, João!

Professora Cris: Oh, a turma do quarto ano aqui, já era pra *tá* no sétimo, oitavo, lá na outra escola, é tudo gente velha. Sabe por que vocês estão nessa série? Porque ficam assim desse jeito.

Professora Jussara: E vem mais aí! [aponta para sua turma]

Professora Cris: E os pequenos, se ficar igual bobo fazendo bagunça, vai ficar igual eles: velho na quarta série. E sem saber ler, o pior é isso...

Professora Jussara: É! Isso aí! Isso mesmo! Vem mais aí! Eles [alunos do 4ºano], são eles [alunos da sua turma] amanhã! É... [...]

(Sala de leitura, 9 de setembro de 2019)

A professora não só demonstrava baixas expectativas, como pouco elogiava sua turma. Além disso, dirigia pouco reforço positivo à turma. Os elogios, em geral, eram direcionados às meninas consideradas “comportadas”, “inteligentes”, “bonitinhas”, “séria” e “organizada”. O exemplo a seguir ocorreu no dia 25 de outubro, festa do dia das crianças na escola, no horário da saída.

Era 16h, os brinquedos já estavam sendo desmontados. A diretora pediu para as professoras levarem as crianças para sala para trocar de roupa e aguardar o responsável. A turma da Jussara trocou de roupa e sentou comigo para conversar. Tiramos mais fotos e ficamos assistindo nossos vídeos no touro mecânico. Eles estavam animados porque eu havia conseguido ficar por mais de um minuto em cima do touro. Tempo depois, a turma começou a dispersar e fazer bagunça no final da sala. Enquanto a professora Jussara pedia para que todos se sentassem, eu, por impulso, falei: ‘quem sentar por último é mulher do padre’. A turma se sentou e começou a rir. Vi que eles estavam gostando e disse: ‘quem gostou da festa levanta a mão’.

Laísa embarcou na minha brincadeira e disse bem alto para a turma: Quem é bonito levanta a mão!

Eu e a turma nos levantamos depressa.

Professora Jussara disse: Ih, ninguém vai levantar!

Nicolas então gritou: Quem é feio levanta a mão!

Professora Jussara: Agora pode levantar!

(Sala: 25 de outubro de 2019)

No entanto, a professora sempre mencionava as exceções e as possibilidades de salvação. Sobre as exceções, eram as meninas. Para o grupo das exceções, ela sempre dizia: “ah, se todo mundo fosse Manuela”, “Esse grupo aqui [meninas] não vai me envergonhar ano que vem”, “esse grupo aqui sabe”. Sobre o segundo grupo, ele era formado por crianças “inteligentes”, mas “bagunceiras” e que tinham responsáveis participativos e que apoiavam a criança em casa. As responsáveis desse último grupo de crianças eram dignas de um aconselhamento via *WhatsApp*. Ela mencionava que se não corrigisse logo, depois iam se “perder”. Esse grupo de mães eram as que costumavam conversar mais com a professora no momento da saída das crianças e realizar correções físicas.

A seguir, apresentamos uma tabela organizada por meses, que nos permitiu acompanhar as percepções das professoras ao longo do ano e saber se houve modificações nas inferências sobre as crianças. Ao analisar as percepções sobre as crianças imputadas pela professora Jussara, podemos observar que, durante o ano letivo, as crianças tiveram diferentes rótulos e estigmas imputados. Algumas tiveram acúmulos, simultâneos ou não, de rótulos depreciativos. Há um conjunto de crianças que receberam percepções positivas, outro grupo percepções mistas - positivas e negativas -, e outro grupo de crianças que receberam percepções negativas por parte da professora. É importante mencionar que as imputações aqui apresentadas foram dirigidas às crianças e não aos atos. Nesse sentido, a professora usava sempre o verbo ser nas imputações: “*você é feio*”, e não “*você está feio*” ou “*seu comportamento está feio*”. As imputações dirigidas aos comportamentos não serão utilizadas nas análises dessa dissertação. Ressaltamos as crianças com rótulos mistos e negativos.

Quadro 14 - Percepções docente na EM Derli Fonseca

Criança	Fev/Mar/Abr	Mai/Jun	Jul/Agost	Set/Out	Frequência
Alicia	“Criatura”, “bem esperta”	“sabe”	"triste", “sabe”, “parece menino”	“sabe”	Assídua
Aline	“Séria”, "organizada pra caramba", “acerta tudo”.	"sabe", "suspeita"	"quieta"	"quietinha" "sabe muito"	Assídua
Ayla	“quietinha”, “gatinha”	"rainha da rua", "miss passarela”, "miss".	"miss banheiro"	"miss água"	Assídua
Caio	“não sabe”, “menino”	"menino", “ovelha perdida”	“menino”	"feioso", "muito chato", "não sabe".	Assídua
Camile	“especial”	"não sabe", "levada"	"chorona", "feia"	"feia", "danada", "não obedece aos comandos".	Assíduo
Carlos		"demais", "olho grande".	“rei do banheiro”	“rei do banheiro”, "garoto", "terrível”.	Assíduo
Danilo	“esperto”, "Sabichão", “chato”, "fofoqueiro"	“sabe”, "criatura", "chato", "garoto"		"tem cabelo bonito", "inteligente", "agitado", "não é puro", "sabe", "levado", "fofoqueiro"	Assíduo
Elias	“feio”	“rei do palavrão”, “desenhista”	“desenhista”	"mais acabado", "fraquinho", "menino”, “desenhista”	Assíduo
Emanuel	"garoto", "criatura de Deus”, “bagunceiro”, "enjoado", "bagunceiro", "sabe nada"	"não sabe nada", “olho grande”, "não sabe ler", "chato", "bagunceiro", "esse aqui"	"levado" "sabe nada", "levadíssimo", "quatro olho", "imperativo"	"chato", "nervoso", "não gosta de estudar"	Regular

Continuação.

Criança	Fev/Mar/Abr	Mai/Jun	Jul/Agost	Set/Out	Frequência
Iasmin	“quieta”	“quieta”, “faladeira”	“sabe”	“sabe”	Regular
João	“bagunceiro”	“fala demais”, “burro”, “esquisito”, “braço quebrado”, “sem chance”	“bracin quebrado”, “atentado”, “prefin”	“bocó”, “chato”, “pé sujo”	Assíduo
Laísa	“sabe”, “esperta”	“sabe”, “esperta”	“sabe”, “esperta”	“sabe”, “esperta”	Regular
Liz		“quietinha”	“boazinha”	“quietinha”	Regular
Lupita	“inteligente”, “sabe”, “quietinha” “comportada”, “esperta”	“suspeita”	“chorona”	“chorona”, “bonitinha”	Assídua
Maitê	“Levada”, “teimosa”, “inteligente demais” “sabe tudo”	“sabe”	“inteligente”, “esperta”	“preparadíssima”, “teimosa”, “inteligente”	Assídua
Manuela	“comportada”	“quietinha”	“quietinha” “boazinha”	“quietinha”, “gêmeas quietinha”	Regular
Nicolas	“bagunceiro”, “sonso”	“chato”, “criatura”	“sabe nada”	“fofoqueiro”	Assíduo
Nina	“rainha da rua”, “inteligente”	“rainha da rua”	“miss”	“miss”	Assídua
Patrício	“Sabe”, “inteligente”	“criatura” “inteligente”, “sabe tudo”	“criatura”	“feio” “sabe as coisas”, “inteligente”, “levado”	Assíduo
Paulo	“inteligente demais”, “sabe tudo”	“inteligente”	“sabe tudo”	“inteligente”	Assíduo
Safira	“comportada”	“quietinha”	“boazinha”	“quietinha” “gêmeas quietinha”	Regular
Sol	“Ajudante oficial”	“rainha da rua”, “ajudante”	“Ajudante”, “miss”	“teimosa”, “ajudante”	Assídua
Tainá	“inteligente”	“chata”	“inteligente”	“Inteligente”	Faltosa
Tatiana	“criatura de Deus” “teimosa”	“rainha da rua” “não sabe”, “criatura de Deus”	“chata”	“feia”, “esforçada”	Assídua
Ygor		“lalau”, “feio”, “não sabe fazer o trabalho”	“sabe nada”	“levado”	Assíduo

A partir do quadro apresentado acima, podemos perceber que todas as crianças têm rótulos - negativos e/ou positivos - que variam, principalmente, de acordo com o gênero. Os meninos recebiam mais imputações negativas por conta do comportamento. As crianças merecedoras de interação eram as com classificações elogiosas: Aline, Ayla, Sol, Tainá, Nina, Safira, Manoela, Liz, Laisa, Maitê e Lupita. Apresentamos em destaque as crianças que receberam rótulos depreciativos por parte da professora. Onze crianças receberam imputações negativas. Dividimos essas crianças em dois subgrupos: com rótulos mistos e com rótulos negativos. O primeiro subgrupo é formado por Alicia, Tatiana, Elias, Patrício, Danilo e Paulo. Já o segundo é formado por Camile, João, Emanuel, Caio, Carlos e Nicolas.

Há um grupo de crianças, meninas, que são consideradas “miss” por saírem de sala com frequência, mas que não são estigmatizadas por isso, pois são quietas e/ou sabem os conteúdos. Esse grupo não necessariamente é preferido para interação. É um grupo neutro, também encontrado na pesquisa de Mascarenhas (2013), em que ela denomina alunos “invisíveis” pela professora: não são estigmatizadas, mas também não fazem parte do grupo “centro” da professora. Esse grupo é formado por Ayla, Safira, Manuela, Laísa, Liz e Lupita.

O grupo considerado “centro” (SÁ EARP, 2006), preferido para interação é formado por: Sol, Maitê, Nina e Aline. Em alguns momentos, Patrício e Paulo, que estão no grupo de crianças com rótulos mistos, também possuem padrão de interação “centro”, porque, ainda que sejam considerados alunos “bagunceiros”, são “inteligentes”.

No entanto, outras crianças estão no “centro” da interação da professora, ainda que não sejam as preferidas para interação. Essas crianças “centro” são, em sua maioria, as crianças dos dois últimos grupos. As interações ocorriam com foco na recondução de mau comportamento e resolução de conflitos.

Ao observar as crianças rotuladas de forma depreciativa, percebemos que há uma frequência para imputação depreciativa em meninos. Os meninos eram estigmatizados por comportamentos em sala, aparência física, personalidade e habilidades cognitivas e socioemocionais. Já as meninas, em menor frequência, eram rotuladas por baixas habilidades cognitivas, aparência física e comportamento em sala de aula, são elas: Alicia, Camile e Tatiana. A aluna Camile não era diagnosticada, mas a professora achava que a criança tinha alguma “deficiência” por conta da sua fala atrasada e comportamento em sala. Nesse sentido, podemos apontar que a professora preferia crianças com níveis de desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas maiores.

Além disso, nossos dados demonstram um acúmulo de rótulos durante o ano, esse acúmulo tende a seguir a mesma função: depreciar ou apreciar um rótulo imputado. Dessa maneira, percebemos que, em apenas um caso, a professora mudou de percepção sobre a criança. O caso da Tatiana mostra que, no início do ano, a professora não a considerava uma boa aluna, por não “saber nada” e por não ter apoio familiar. E, ao final do ano, a criança era considerada como “esforçada”, por conta de seu interesse e esforço individual em sala de aula.

A partir das imputações apresentadas, podemos dizer que elas são de quatro ordens: habilidades cognitivas, habilidades socioemocionais, habilidades sociocomportamentais e aparências físicas. As crianças consideradas inteligentes, quietas, espertas e sérias eram consideradas dignas da atenção e dedicação da professora, pois já tinham incorporado o “estado estudante” (MCLAREN, 1992). Assim, eram preferidas para interação, tendiam a receber mais elogios e mais interações diretas para aprendizagem. Nossos dados mostram que essas crianças eram, em geral, meninas, porque “os meninos nenhum salva”.

A seguir, apresentaremos os perfis das crianças organizados em três dimensões: crianças com rótulos positivos, crianças com rótulos mistos e crianças com rótulos negativos. Os perfis foram formados com base no formulário preenchido pelos responsáveis no momento da matrícula escolar e/ou informações colhidas no campo.

5.1.1 Perfis das crianças com rótulos positivos

Aline

Aline tinha seis anos completos em junho de 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em março de 2019, na turma de segundo ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. Aline era reconhecida como “quieta”, “séria”, “sabe muito”, “organizada pra caramba” e “inteligente”. Quando perguntei sobre as crianças que estariam alfabetizadas ao final do primeiro ano, a professora indicou a criança. Também indicou, como expectativa de futuro, que a criança concluirá o ensino médio e ingressará no ensino superior.

Ayla

Ayla tinha seis anos completos em março de 2019, era branca e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em janeiro de 2019, na turma de segundo ano da pré-escola, no turno matutino. Na turma da

professora Jussara, a criança entrou março, após a transferência de turno. A principal responsável pela criança era a mãe e a família não declarava religião. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como “quieta”, “gatinha”, “miss banheiro”, “miss água”, “miss passarela” e “rainha da rua”. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, para nenhuma das opções a professora indicou a Ayla⁹².

Maitê

Maitê tinha seis anos completos em março de 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em dezembro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como a mais inteligente da turma, “levada”, “teimosa”, “inteligente demais”, “sabe tudo”, “esperta” e “preparadíssima”. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, a professora pontuou que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano e ingressará no ensino médio e superior. Jussara ainda destacou: “Maitê vai longe”!

Sol

Sol tinha cinco anos completos em janeiro de 2019, era branca, a única criança loira da sala de aula e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola junto com sua prima Nina. A principal responsável pela criança era a mãe e a família não declarava religião. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como “miss”, “ajudante”, “teimosa” e “rainha da rua”. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, a professora pontuou que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano e ingressará no ensino médio, mas não menciona o ingresso da criança no ensino superior. A professora ainda destacou: “eu fico em casa imaginando: a Sol uma cabelereira igual ela fala...”.

⁹² No momento da entrevista, pedimos para a professora pontuar as crianças que ingressariam nas respectivas etapas da educação básica e no ensino superior. Em alguns casos, especialmente das crianças invisibilizadas, a professora não mencionou suas expectativas. Nesse sentido, não dá para afirmar suas expectativas.

Iasmin

Iasmin tinha seis anos completos em março de 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em janeiro de 2019, na turma de segundo ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como “quieta”, “miss”, “faladeira” e a criança que “sabe” os conteúdos. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, a professora pontuou que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano e ingressará no ensino médio e superior.

Laisa

Laisa tinha seis anos completos em março de 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em janeiro de 2019, na turma de segundo ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como a criança que “sabe” os conteúdos, “esperta”. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, para nenhuma das opções a professora indicou a Laisa.

Liz

Liz tinha seis anos completos em 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada no segundo semestre de 2019, na turma de segundo ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como a criança que “quietinha”, “boazinha”. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, para nenhuma das opções a professora indicou a Liz.

Lupita

Lupita tinha seis anos completos em setembro de 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em dezembro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como a mais inteligente da turma, “inteligente”, a criança que “sabe” os conteúdos, “quietinha”, “comportada”, “esperta”, “bonitinha” e “chorona”. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, para nenhuma das opções a professora indicou a Lupita.

Manoela

Manoela tinha seis anos completos em agosto de 2019, era branca e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola junto com sua irmã gêmea, a Safira. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como “quietinha”, “boazinha”. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, para nenhuma das opções a professora indicou a Manoela.

Nina

Nina tinha cinco anos completos em março de 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola junto com sua prima Sol. A principal responsável pela criança era a mãe e a família não declarava religião. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como “miss”, “inteligente” e “rainha da rua”. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, a professora pontuou que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano e ingressará no ensino médio e superior.

Safira

Safira tinha seis anos completos em agosto de 2019, era branca e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola junto com sua irmã gêmea, a Manoela. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como “quietinha”, “boazinha”. Quando perguntei sobre as expectativas de futuro, para nenhuma das opções a professora indicou a Safira.

Tainá

Tainá tinha cinco anos completos em fevereiro de 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. A menina, no decorrer do ano, era reconhecida como “inteligente” e “chata”. Quando perguntei sobre as expectativas de

futuro, a professora pontuou que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano e ingressará no ensino médio e superior.

Como podemos perceber, as expectativas da professora nessa primeira dimensão se diferenciam de acordo com os subgrupos das crianças com características elogiosas: a professora tende a apresentar expectativas menores sobre as crianças que são invisibilizadas em sala. Sobre essas crianças, ela aponta como expectativa apenas a alfabetização ao final do primeiro ano do ensino fundamental. Já as crianças preferidas e visibilizadas, ela apresenta expectativas de que conclua o ensino médio e/ou ingresse no ensino superior. O grupo neutro e invisível é formado por: Ayla, Safira, Liz, Laisa, Lupita e Manuela.

5.1.2 Perfis das crianças com rótulos mistos: possíveis de “salvar”

Alicia

Alicia tinha cinco anos completos em março de 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em agosto de 2018, quando estava no primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família não declarava religião. A aluna era reconhecida pela professora como “triste”, que “parece um menino”, por conta de seu mau comportamento em sala, mas também “esperta” por saber os conteúdos e ser “toda explicada”. Em casa, a criança recebia apoio de uma “explicadora”. No último dia de campo, a professora afirmou que a aluna é “boa”, “muito inteligente”. Pontuou também, como expectativa de futuro que, ao final do primeiro e quinto ano, a criança estará alfabetizada. Quando questionada sobre o ingresso das crianças no nível superior, a professora disse: “A Alicia eu acho provável. Eu *acho ela* bem inteligente”.

Danilo

Danilo tinha cinco anos completos em janeiro de 2019 e era branco. O menino foi incluído na escola investigada em janeiro de 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. O aluno era reconhecido como “esperto”, “sabichão”, “sabe”, “chato”, “fofoqueiro” e “levado”, criança que não estava “pura”. Uma professora da escola chegou a mencionar que deveria ter “alguma coisa ali [dentro]”. Além disso, a professora Jussara pediu para mãe levar ao médico para análise. A professora comentou comigo que acha que a criança tinha autismo e hiperatividade. Danilo era uma das crianças citadas com expectativa de alfabetização ao final do primeiro e quinto ano. Quando perguntei sobre a conclusão do

ensino médio, a professora disse que ele concluirá, mas fez a seguinte ressalva: “Danilo, se a mãe dele levar mesmo ele ao médico... Eu acho que ele consegue”. Já sobre o ingresso ao ensino superior, ela não mencionou a criança.

Elias

Elias tinha cinco anos completos em janeiro de 2019, era branco e ingressou na escola analisada via transferência interna. O menino foi incluído na escola investigada em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. O aluno era reconhecido pela professora como o “mais acabado” (mais bonito que o outro irmão gêmeo), “rei do palavrão”, que está “atrasado” em relação aos estudos. Além disso, a professora afirmou que ainda que seja da turma da bagunça, “ainda assim gosto do Elias”. A professora não mencionou a criança quando perguntada sobre a alfabetização da turma e conclusão da educação básica, mas disse que vê Elias futuramente como “um arquiteto, né. Eu fico em casa imaginando”, indicando uma incongruência entre suas expectativas inferidas.

Patrício

Patrício tinha cinco anos completos em abril de 2019, era negro e ingressou na escola analisada via transferência interna. O menino foi incluído na escola investigada em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família não declarava religião. O menino, além de ser reconhecido pela professora como “criatura de Deus” e “levado”, é considerado como uma das três crianças mais inteligentes da sala. Para a professora, Patrício “sabe tudo” e era “inteligente”. Por conta de suas habilidades cognitivas e o apoio familiar, Patrício era considerado um aluno digno de salvação. Além disso, era considerada a criança que estará alfabetizada ao final do primeiro e quinto ano, além de ingressar e concluir ensino médio e superior. Ainda assim, destacou: “pode ser que de repente nem chegue”.

Paulo

Paulo tinha seis anos completos em maio de 2019, era negro e ingressou na escola analisada via transferência externa, pois veio de outra rede pública. O menino foi incluído na escola investigada em abril de 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. O menino era reconhecido pela professora como “inteligente”, “sabe tudo”, além de integrar a

“turma da bagunça”. Além disso, era considerada criança que estará alfabetizada ao final do primeiro e quinto ano, além de ingressar e concluir ensino médio e superior. Destacou que imagina a criança como bombeiro: “pode ser, né”. Essa criança, junto com o Patrício, era considerada digna de salvação por conta da participação e poio familiar e habilidades cognitivas.

Tatiana

Tatiana tinha seis anos completos em junho de 2019, era negra e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola investigada em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a tia e a família se declarava evangélica. A menina, no início do ano, era reconhecida como “criatura de Deus”, “teimosa”, “rainha da rua”⁹³, “não sabe” e “chata”. No entanto, final do terceiro bimestre, a professora começou a mudar de percepção sobre a criança, afirmando que a menina estava “esforçada”, realizando as tarefas com “capricho”. No meu último dia de observação, no momento da entrevista, a professora disse que a menina estava “se revelando”, que ela “despertou” e que, por isso, estará alfabetizada ao final do primeiro ano. Também crê que a menina concluirá o ensino médio e a ingressará no ensino superior.

5.1.3 Perfis das crianças com rótulos negativos: “caso perdido”

Caio

Caio tinha seis anos completos em julho de 2019, era branco e ingressou na escola analisada via transferência interna. O menino foi incluído na escola em janeiro de 2019, em turma do segundo ano da pré-escola, vindo de outra escola de educação infantil da região, porque a mãe da criança teve problemas com a equipe diretiva da escola de origem. Anteriormente, a criança também estudou em Creche. A principal responsável pela criança era a mãe. Além disso, a criança tinha um irmão mais velho que estudava na EM Derli Fonseca. A família declarava ser evangélica. O aluno era reconhecido pela professora como a “ovelha perdida”, o “menino” que “não sabe”, “bagunceiro”, e que faz parte da “turma da bagunça”. Quando perguntei sobre as crianças que estariam alfabetizadas ao final do primeiro ano, a professora me deu exceções, incluindo a criança. Também indicou que não espera que Caio ingresse no ensino superior.

⁹³ Termo designado às crianças que ficavam passeando pelo banheiro e corredor. Qualquer lugar fora da sala de aula era considerado “rua”.

Camile

Camile tinha cinco anos completos em janeiro de 2019, era negra e ingressou na escola analisada como aluna nova na rede. A menina foi incluída na escola investigada em agosto de 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. A aluna era reconhecida como “agressiva”, “feia”, “levada”, a aluna que “não sabe” e, pelos alunos, a criança que “rouba”. Algumas crianças já a compararam a um menino, pois no meio do ano sua mãe cortou seu cabelo. A professora não tem expectativa de que a Camile conclua o primeiro ano alfabetizada e, tampouco, ingresse no médio e superior.

Carlos

Carlos tinha seis anos completos em novembro de 2019, era negro e ingressou na escola analisada via transferência interna. O menino foi incluído na escola investigada em 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. O principal responsável pela criança era o pai e a família se declarava evangélica. A criança era reconhecida na escola como “terrível”, “rei do banheiro”, que “não sabe nada”. Sobre as expectativas da professora, ela não afirmou se Carlos estará alfabetizado ao final do primeiro ano, mas fez a seguinte ressalva sobre o ingresso da criança no ensino superior: “O Carlos ele vai empurrado! [ri] o pai dele que empurra ele, o pai que quer que ele aprenda! O pai que faz os exercícios que eu vejo, eu tinha até que falar com ele”. Assim, ela apresenta uma incongruência entre suas expectativas com o que deve ser efetivar a partir do apoio do responsável da criança.

Emanuel

Emanuel tinha seis anos completos em maio de 2019, era negro e ingressou na escola analisada via transferência interna. O menino foi incluído na escola investigada em agosto de 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. O principal responsável pela criança era o pai e a família se declarava evangélica. O Emanuel era a criança mais distante da professora. Quando ele faltava, a professora comentava que havia ganhado um “descanso”. Criança era faltosa e reconhecida pela professora como “criatura de Deus”, “bagunceiro”, “levadíssimo”, que “não gosta de estudar”, “sabe nada”, “enjoado”, “imperativo”, dentre outros. Emanuel integra o grupo exceção que não estará alfabetizado ao final do primeiro e quinto ano, tampouco ingressará no ensino superior, segundo as expectativas da professora. A professora pontuou que não sabe como avaliá-lo, porque “falta muito”: [...] Não sei nem o que dizer dele”.

João

João tinha seis anos completos em agosto de 2013, era negro e ingressou na escola analisada via transferência interna. O menino foi incluído na escola em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. O aluno era reconhecido pela professora como “pretin”, “bagunceiro”, “braço quebrado”, “atentado”, “bocó”, “sabe nada” “esquisito” e a criança que está “sem chance” de aprender. A professora também pontuou durante as observações que é uma criança que “nem a mãe aguenta”. Além disso, a turma o reconhece como “burro”. João faz parte da “turma da bagunça” e integra as exceções de alunos que não estarão alfabetizados ao final do primeiro ano e, tampouco, ingressarão no ensino superior.

Nicolas

Nicolas tinha seis anos completos em setembro de 2019, era negro e ingressou na escola analisada via transferência interna. O menino foi incluído na escola investigada em novembro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava católica. O menino era reconhecido pela professora como "bagunceiro", "sonso", "chato", "criatura", "sabe nada" e "fofoqueiro". Além disso, integra as exceções de alunos que não estarão alfabetizados ao final do primeiro e quinto ano e ingressará no ensino médio e superior. Nicolas também é uma das crianças apontadas pela professora que não tem apoio familiar e não faz os trabalhos de casa.

Ygor

Ygor tinha seis anos completos em outubro de 2019, era negro e ingressou na escola analisada via transferência interna. O menino foi incluído na escola investigada em outubro de 2017, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe e a família se declarava evangélica. Na escola, quem participava de reuniões e o levava era uma cuidadora/vizinha. O menino era reconhecido pela professora como “lalau”, "feio", "não sabe fazer o trabalho", “levado”. Além disso, integra as exceções de alunos que não estarão alfabetizados ao final do primeiro e quinto ano e ingressará no ensino médio e superior. Segundo a professora: “O Ygor, só Deus mesmo”.

5.2 PERCEPÇÕES DA PROFESSORA MARIA

No início do ano, na turma da professora Maria, as crianças foram recebidas sendo consideradas como um “presente”, turma “autônoma” e “apaixonante”.

Professora Maria: Recebi a turma de maneira muito positiva, a expectativa se confirmou, pois se trata de um grupo muito unido, participativo e alegre. É um presente! **Vai ser um primeiro ano maravilhoso, né, Thaynara!** Eles são apaixonantes! Problema de adaptação não tiveram.
(Conselho de Classe: 30 de abril de 2019)

Essa percepção sobre o grupo permaneceu durante o ano letivo. A professora afirmou que, por todo o desempenho e características do grupo, mereciam ir para o primeiro ano com uma professora boa.

Pesquisadora: A Carol disse que vai pegar eles ano que vem.
Maria: É, por isso que eu *mandei ela* ir lá [Susie mostrar sua escrita espontânea]. Ontem ela [Carol⁹⁴] *tava* me perguntando. Eu falei: **olha, eles são muito inteligentes, a maioria, né. Mas é aquela turma que você tem, de vez em quando, que dar uma segurada, porque eles dominam a situação, né.** [...] Ela [Carol] é muito boa professora. Eu gosto demais da Carol, do trabalho dela. [...] Aí você vê: uma criança chega no terceiro ano sabendo a-e-i-o-u, **aí você pega uma turma igual a eles, que já... Alguns já escreve até algumas coisas... E essa turma.... Vão sair ótimos. Vou te falar, essa turma merece, porque é uma turma boa, que tá caminhando bem.... Merece pegar uma professora boa.** Ela trabalha assim: ó, aqui *tá* a mesa dela, ela bota os que têm dificuldade tudo sentado assim, em volta [...] **Vou ficar muito feliz se ela pegar a turma, que essa turma não sei o que eles têm, que todo mundo se apaixona por eles.**
(Parque: 17 de outubro de 2019)

No entanto, assim como a professora Jussara, Maria indicou suas exceções. As exceções destacadas são: Rafaela, Vicente, Ângela, Angélica, Analu e Fred. Porém, nem todas as crianças citadas são estigmatizadas e invisíveis. Ainda que Analu e Rafaela estejam nesse grupo, as duas eram as crianças que mais recebiam interações positivas. Essas crianças também eram umas das crianças que frequentemente levavam presentes para a professora. A professora indica que, ainda que existam essas exceções, o grupo se desenvolve “bem”.

Professora Maria: [...] É uma turma, entendeu, que normalmente responde muito bem aos estímulos que você dá, né. É uma turma, assim, muito criativa, né. E muito entusiasmada, né, pelo novo, entendeu. Então, isso possibilita a eles um crescimento grande, né, de modo geral, mas tem sempre suas exceções, né, de modo geral. [...] Eu tenho sentido principalmente agora no final do ano que tem caminhado, entendeu, mas é aquela coisa que não acompanha de um modo geral, caminham diferente: a Rafaela a Analu, Vicente, Fred, Ângela e Angélica. (Parque: 31 de outubro de 2019)

⁹⁴ Possível professora do primeiro ano do ensino fundamental.

Quando perguntamos sobre as expectativas de futuro relacionada às trajetórias das crianças, ainda que mantenha percepções positivas sobre elas, indicou ressalvas, pontuando que 90% serão alfabetizadas com facilidade no primeiro ano. No entanto, disse também que dos 24 alunos, 60% da turma concluirá o ensino médio e apenas 15% ingressarão no ensino superior, por não ser o foco das famílias das crianças. Assim, ainda que a professora tenha percepções positivas sobre o grupo, ela apresenta expectativas médias e baixas sobre o ingresso no ensino médio e superior.

Professora Maria: Não sei te dizer. Acredito que pelo menos **uma boa parte vai prosseguir, né, mas acredito que alguns não, porque alguns vão sempre ficando pelo caminho, né, por falta de estímulo da família, né** [...] Eu acho que por mais que seja uma turma que esteja começando muito bem, eu acredito que uma pequena parte infelizmente... Terminar o ensino médio, de repente, talvez 60%, mas nível superior uns 15%. Posso estar enganada, mas eu acho difícil, muito difícil porque você vê que não é o foco das famílias, né. Infelizmente não é, né, entendeu [...].
(Parque: 31 de outubro de 2019)

Sobre os processos de rotulação e estigmatização, eles ocorriam de maneira mais velada e, por isso, mais difícil de identificar. A professora costumava desenvolver relações positivas com todas as crianças, que eram chamadas de “princesa”, “príncipe”, por apelidos carinhosos, “amor” ou “amigo/a”. As imputações negativas me foram ditas no decorrer do ano em *off*, geralmente, quando as crianças estavam brincando no parque e a professora costumava conversar comigo da varanda. Foi a partir dessas imputações em privado que pude evidenciar de forma objetiva, através dos processos pedagógicos, os efeitos das respectivas inferências. Também é importante indicar que alguns rótulos foram omitidos para preservação da identificação da criança.

A professora Maria não costumava depreciar as crianças, mas percebíamos que algumas não costumavam interagir com a professora. E quando decidiam interagir, eram interações rápidas e pontuais. Nessa turma, mapeamos as situações de estigmas através de ações “não-governáveis” (GOFFMAN, 1968): desprezo, esquecimentos constantes ou demora na atenção. Foi somente no segundo semestre que, em conversa, a professora começou a falar sobre as crianças e pude compreender melhor os processos de interações. A professora Maria tendia a apresentar imputações mais sobre as ações e não sobre as crianças. Apresentamos a seguir as percepções e destacamos as rotulações mistas e negativas.

Quadro 15 - Percepções docente na EM Maria Cardoso

Criança	Fev/Mar/Abr	Mai/Jun	Jul/Agost	Set/Out	Frequência
Alexandra	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”, “responsável”	“Amiga”, “gata”, “bonitinha”	Assídua
Analu	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”, “esperta”	Assídua
André	“Amigo”	“Amigo”	“Amigo”	“Amigo”	Assíduo
Ângela	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”, “implicante”, “sujinha”	“Amiga”, “bonitinha”	Assídua
Angélica	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	Regular
Anita	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	Assídua
Antonela	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”, “gatinha”	“Amiga”, “linda”, “responsável”, “madura”	Assídua
Fred	“Amigo”	“pintinho” “Amigo”	“Amigo”	“Amigo”, “desconcentrado”	Assíduo
Gustavo	“Amigo”	"amigo", "Gu", "menino lindo", "obediente"	“Amigo”	“Amigo”	Assíduo
Inês	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	Regular

Continuação.

Criança	Fev/Mar/Abr	Mai/Jun	Jul/Agost	Set/Out	Frequência
Laura	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”, “gatinha”	Assídua
Lia	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	Assídua
Maísa	“Amiga”	"fifi", "linda"	“Amiga”	“Amiga”	Assídua
Marina	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	Assídua
Melissa	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	Assídua
Miguel	“Amigo”	“Amigo”	“Amiga”	“Amiga”	Assíduo
Rafaela	“gatinha”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”, “linda”	Assídua
Ramón	“Amigo”	“Amigo”	“Amigo”, “carma”	“Amigo”	Assíduo
Sara	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	“Amiga”	Assídua
Susie	“Amiga”	“gatinha”	“Amiga”	“Amiga”, “esperta”	Assídua
Téo	“Amigo”	“Amigo”	“Amigo”	“Amigo”, “bom aluno”	Assíduo
Vicente	“Amigo”	“Vicentino”, “Amigo”	“Amigo”	“Amigo”, “desprovido de inteligência”, “Vicentino”	Assíduo
Vick	“amiga”	“teimosa”, “amiga”	“amiga”	“amiga”	Assídua
Vitória	“jogadora de futebol”, “esperta”	“amiga”	“amiga”	“Amiga”, “atleta”	Assídua

Fonte: elaboração própria.

Ao contrário da turma da professora Jussara, nós tivemos três situações de estigmas nessa turma: duas meninas e um menino. A Ângela era por conta da aparência física, higiene pessoal e comportamento em sala de aula. A Angélica era infrequência e, implicitamente, ela era preterida porque a professora não se relacionava muito bem com a mãe da criança. Já o menino, o Vicente, era por questões de habilidades cognitivas. A professora o considerava como “desprovido de inteligência”, “fora da caixinha”.

Como podemos perceber, nessa escola, as preferências são mais veladas e menos acumulativas. Durante as observações, costumávamos realizar registros sobre a frequência de visitas às mesas das crianças e o tempo gasto com instrução. As três crianças estigmatizadas e os meninos, em geral, recebiam menos apoio pela professora. Desse grupo, as crianças estigmatizadas eram as que menos recebiam instrução direta. Era corriqueiro esse grupo de crianças fechar o caderno com dúvidas, sem a revisão da atividade pela professora. O tempo de interação não extrapolava o tempo médio de um minuto. A professora nunca se sentou à mesa dessas crianças para instruir como fazia com a Analu e a Rafaela, por exemplo. As crianças preferidas para interação eram: Susie, Alexandra e Anita. As crianças que ela mais interagia eram as que mais apresentavam dificuldades: Analu e Rafaela. A Rafaela é uma criança que tem bloqueio seletivo e não fala na escola com ninguém.

O grupo era participativo. Em geral, todos falavam em aula. A professora sempre repetia a mesma atividade com todas as crianças. A principal diferença estava na colagem de um trabalho (que só pendurava os melhores) ou na pintura de algum trabalho que seria exposto (que só chamava as crianças que pintavam “bonito”). No dia 16 de agosto, enquanto a professora colava um trabalho no mural do boto cor de rosa, me ofereci para colar com ela. Ela disse: “escolhe os bonitinhos. Não, esse aqui, não. Deve ser do Vicente”. Ela afirmou conhecer o dele de longe e que a criança não tem muito jeito para realizar as tarefas.

Portanto, os estigmas se restringiram a três crianças, em especial: Vicente, Ângela e Angélica, por ordens de habilidade cognitivas e sociocomportamentais, aparência física e de higiene. Na sequência, apresentaremos os perfis das respectivas crianças.

5.2.1 Perfis das crianças com rótulos positivos

Alexandra

Alexandra tinha tem seis anos completos, era branca e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Alexandra era reconhecida

como “princesa”, “linda” e “amiga”. Além disso, não era considerada como uma das exceções que não tinha um bom desenvolvimento e que não estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Analú

Analú tinha tem seis anos completos, era branca e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Analú era reconhecida como “princesa”, “esperta” e “amiga”. Além disso, era considerada como uma das exceções que não tinha um bom desenvolvimento e que não estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

André

André tinha seis anos completos, era negro e ingressou na escola via transferência interna. O menino foi incluído na escola em 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. O principal responsável pela criança era o pai. André era reconhecido como “amigo”. A professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Anita

Anita tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Anita era reconhecida como “princesa”, “esperta” e “amiga”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Antonela

Antonela tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Antonela era reconhecida como “princesa”, “esperta”, “amiga”, “responsável”, “madura”, “gata”, “linda” e “bonitinha”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Gustavo

Gustavo tinha seis anos completos, era negro e ingressou na escola via transferência interna. O menino foi incluído na escola em 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era mãe. Gustavo era reconhecido como “amigo”, “Gu”, “menino lindo” e “obediente”. A professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Inês

Inês tinha tem seis anos completos, era branca e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. O principal responsável pela criança era o pai. Inês era reconhecida como “princesa”, “esperta” e “amiga”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Laura

Laura tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Laura era reconhecida como “princesa”, “amiga”, “gatinha”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Lia

Lia tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Lia era reconhecida como “princesa” e “amiga”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Maísa

Lia tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Maísa era reconhecida como “princesa”, “amiga”, “linda”, “fifi”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Marina

Marina tinha tem seis anos completos, era branca e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Marina era reconhecida como “princesa” e “amiga”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Melissa

Melissa tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Melissa era reconhecida como “princesa” e “amiga”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Miguel

Miguel tinha seis anos completos, era negro e ingressou na escola via transferência interna. O menino foi incluído na escola em 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era mãe. Miguel era reconhecido como “amigo”. A professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Rafaela

Rafaela tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Rafaela era reconhecida como “princesa”, “esperta” e “amiga”. Além disso, era considerada como uma das exceções de alunos que não tinha um bom desenvolvimento e que não estará alfabetizada ao final do primeiro ano. A criança tem bloqueio seletivo, segundo indicou sua avó na reunião de responsáveis e não fala na escola desde seu ingresso.

Ramón

Ramón tinha seis anos completos, era negro e ingressou na escola via transferência interna. O menino foi incluído na escola em 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era mãe. Ramón era reconhecido como “amigo”,

“carma” por ser uma das três crianças que “seguem” a professora desde o pré-I. A professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Sara

Sara tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Sara era reconhecida como “princesa” e “amiga”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Susie

Susie tinha tem seis anos completos, era branca e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Susie era reconhecida como “princesa”, “esperta”, “inteligente” e “amiga”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano. Susie foi a criança que transitou para o ensino fundamental já lendo e escrevendo textos.

Téo

Téo tinha seis anos completos, era negro e ingressou na escola via transferência interna. O menino foi incluído na escola em 2018, na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era mãe. Téo era reconhecido como “amigo” e “bom aluno”. A professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Vick

Vick tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Vick era reconhecida como “princesa”, “teimosa” e “amiga”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Vitória

Vitória tinha tem seis anos completos, era negra e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2018 na turma de primeiro ano

da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Vitória era reconhecida como “princesa”, “jogadora de futebol”, “atleta”, “esperta” e “amiga”. Além disso, a professora considera que a criança estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

5.2.2 Perfis das crianças com rótulos mistos

Fred

Fred tinha tem seis anos completos, era branco e ingressou na escola via transferência interna. O menino foi incluído na escola em 2017 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Além do Fred ser reconhecido pela professora como “pintinho”, “amigo”, era considerado “desconcentrado”. Além disso, era considerada como uma das exceções que não tinha um bom desenvolvimento e que não estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

Angélica

Angélica tinha seis anos completos em agosto de 2019, era branca e ingressou na escola analisada via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2017 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Além de ser reconhecida pela professora como “princesa” e “amiga”, a menina era reconhecida como “faltosa”, o que, alegava a professora, prejudicava sua trajetória escolar. Além disso, era considerada como uma das exceções de alunos que não tinha um bom desenvolvimento e que não estará alfabetizada ao final do primeiro ano.

5.2.3 Perfis das crianças com rótulos negativos

Ângela

Ângela tinha tem seis anos completos, era branca e ingressou na escola via transferência interna. A menina foi incluída na escola em 2017 na turma de primeiro ano da pré-escola. A principal responsável pela criança era a mãe. Além da Ângela ser reconhecida pela professora como “princesa” e “amiga”, era considerada “sujinha”, “implicante”. As crianças da turma a considerava a criança que “rouba” os objetos da turma, mesmo não comprovando tais fatos. Além disso, era considerada como uma das exceções de alunos que não tinha um bom desenvolvimento e que não estará alfabetizada ao final do primeiro ano. Ângela era a criança que menos interagiu com a professora.

Vicente

Vicente tinha seis anos completos em 2019, era branco e ingressou na escola analisada via transferência interna. O menino foi incluído na escola em 2017 na turma de primeiro

ano da pré-escola. O principal responsável pela criança era o pai. Além de ser reconhecido pela professora como “amigo”, “Vicentinho”, o menino era considerado “desprovido de inteligência”. Além disso, era considerado como uma das exceções que não tinha um bom desenvolvimento e que não estará alfabetizada ao final do primeiro ano do ensino fundamental.

6 INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS

6.1 DEFININDO NOSSA ANÁLISE

A interação pedagógica é eixo estruturante do cotidiano infantil. Nesse sentido, ela deve ocorrer, de forma mais ou menos dirigida pela docente, em todos os momentos da rotina do grupo (RIO DE JANEIRO, 2010). Essas interações ocorrem em quatro dimensões: criança-crianças, adulto-crianças, crianças-natureza e crianças-objeto. Nosso foco é a interação entre adulto-criança/s, em especial as professoras regentes.

Essa pesquisa dedicou esforços para compreender as dinâmicas da sala de aula e o efeito promissor de processos pedagógicos nas trajetórias das crianças. Nossa pesquisa parte do pressuposto de que as práticas pedagógicas, especialmente as interações pedagógicas podem influenciar significativamente as trajetórias de sucesso dos alunos, especialmente das crianças em desvantagem social. No entanto, para nós, essas práticas são orientadas pelas percepções imputadas a cada criança ou grupo de crianças. Assim, esse capítulo se dedicou a demonstrar processos pedagógicos em sala de aula e como as interações estabelecidas são orientadas pelas imputações apresentadas no capítulo anterior.

Nossa pesquisa coletou dados de observações diretas em vários momentos das rotinas das crianças com intuito de analisar padrões de interação, sejam em momentos de cuidado pessoal ou de instrução. No entanto, percebemos que em alguns momentos as professoras pouco interagem com as crianças. Nossas observações indicaram um descompasso com o que é previsto nas orientações e diretrizes. A brincadeira, por exemplo, principal linguagem e meio de expressão da criança, não ocorria de forma estruturada e dirigida nas duas turmas. As professoras utilizavam esses momentos como “descanso” ou para conseguirem cumprir outras tarefas administrativas da escola, tais como, por exemplo, preencher agendas e cadernos.

Na EM Derli Fonseca, as crianças brincaram apenas duas vezes em sala de aula, sem que houvesse qualquer interação pedagógica. Já na EM Maria Cardoso, as crianças brincavam todos os dias, sem a interação por parte da professora, que apenas vigiava as crianças. As brincadeiras ocorriam sempre na sala no momento de entrada, no “parquinho” ou no “campo”. A professora propôs apenas uma vez uma brincadeira em sala, no entanto, ficou como a fiscalizadora e não participou com as crianças.

Analizamos também os momentos de autocuidado, higiene pessoal e refeições. Nas duas escolas também não encontramos interações pedagógicas nesses momentos. As

ligeiras interações ocorridas eram com foco na recondução de mau comportamento e resolução de conflitos entre as crianças. Na EM Derli Fonseca, as crianças não tiveram, no ano, ações de cuidado orientadas e supervisionadas e interações entre professora-criança durante as refeições. A professora chegava após o horário de entrada, perdendo o horário da refeição das crianças. Já no horário do lanche, a professora costumava ficar conversando com as outras professoras no refeitório.

Já na EM Maria Cardoso, em relação aos cuidados e higiene, os momentos ocorriam antes e após o almoço. Antes do almoço, o agente Tales levava a turma para lavar as mãos e depois para almoçar. A professora não almoçava com as crianças. Após o almoço, o ajudante do dia distribuía as escovas e pastas para higiene bucal. A professora só realizava intervenção quando havia conflitos. Enquanto realizavam a higiene bucal, a professora Maria terminava o almoço e preparava o vídeo para as crianças. Sobre as refeições, como mencionado, a professora só tomava o café da manhã com as crianças. Ela fica sentada em uma mesa separada, distante das crianças. Essa mesa foi posta pela equipe diretiva para que as professoras tivessem um momento de descanso. Sempre que uma criança tentava se aproximar, a professora Maria dizia: “tia Pati não gosta de criança aqui, vai pra lá, vai”. As intervenções eram apenas para redirecionar mau comportamento.

Nesse sentido, como gostaríamos de captar a interação entre adulto-crianças, recortamos mais uma vez nosso território de análise para as interações estabelecidas durante as atividades estruturadas pela professora regente. Então, para essa pesquisa analisamos as interações estabelecidas durante as atividades estruturadas. Estamos denominando esse tipo de interação como interação pedagógica.

Nossa definição de interação pedagógica está apoiada na literatura sobre Interação Social, Educação e Psicologia do Desenvolvimento. Para nós, a interação pedagógica, orientada por percepções e expectativas inferidas às crianças, é a interação face a face estabelecida entre a professora com um grupo de crianças ou uma criança individualmente com finalidade pedagógica, isto é, interação com a finalidade de instrução. Essa instrução ocorre para ampliação de conhecimento, explicação e/ou facilitação da aprendizagem. As ações pedagógicas ocorrem através do suporte emocional, instrucional e a partir também da gestão da sala de aula.

Para sistematizar, analisar e organizar a apresentação dos nossos resultados, estamos utilizando o *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), organizado por Pinta, Paro e Hamre (2008). O CLASS é um instrumento de observação desenvolvido com intuito de avaliar a qualidade da sala de aula na pré-escola. Para tanto, o instrumento

é formado por campos, dimensões e descritores capazes de captar e avaliar a qualidade das salas de aula. O instrumento foi construído tendo por base fundante estudos científicos da Educação e do Desenvolvimento Humano e entende que a interação estabelecida entre adulto e crianças na sala de aula da pré-escola é a variável escolar que mais explica as trajetórias de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, o instrumento foi desenvolvido para avaliar somente a interação entre adulto e criança a partir dos materiais que as professoras têm disponível na sala de aula. O CLASS é formado por campos, dimensões e descritores. Os campos são: suporte pedagógico, organização/gestão da sala de aula e suporte emocional. Cada campo possui suas dimensões para análise que, por sua vez, têm seus descritores para avaliação. A seguir, apresentaremos um quadro síntese dos campos mencionados. Para essa pesquisa, utilizaremos e focalizaremos em dois campos: suporte pedagógico e apoio emocional.

Quadro 16 - Síntese dos domínios, dimensões e descritores CLASS

Emotional Support (ES)	Climate positive (CP)	○ Relationships; Positive Affect; Positive Communication; Respect
	Climate Negative (CN)	○ Negative Affect; Punitive Control; Sarcasm/Disrespect; Severe Negativity
	Teacher Sensitivity (TS)	○ Awareness; Responsiveness; Addresses Problems; Student Comfort
	Regard for Student Perspectives (RSP)	○ Flexibility and Student Focus; Support of Autonomy and Leadership; Student Expression; Restriction of Movement
Organization Classroom (OC)	Behavior management (BM)	○ Clean Behavior Expectations; Proactive; Redirection of Misbehavior; Student Behavior
	Productivity (PD)	○ Maximizing Learning Time; Routines; Transitions; Preparation
	Instructional Learning Fomats (ILF)	○ Effective Facilitation; Variety of Modalities and Materials; Student Interest; Clarity of Learning Objectives
Instructional Support (IC)	Concept Development (CD)	○ Analysis and Reasoning; Creating; Integration; Connections to the Real World
	Quality of Feedback (QF)	○ Scaffolding; Feedback Loops; Prompting Thought Processes; Providing Information; Encouragement and Affirmation
	Language Modeling (LM)	○ Frequent Conversation; Open-Ended Questions; Repetition and Extension; Self-and Parallel Talk; Advanced Language

Ao analisar as interações durante as atividades estruturadas, percebemos que elas ocorriam mais em dias em que as crianças não tinham aulas extras (Educação Física e Iniciação à Leitura). Outro dado que mapeamos é que o padrão de interação diminuía em dias de Centro de Estudos. Nas duas escolas, nesses dias específicos, as professoras se dedicavam às tarefas administrativas e deixavam as crianças brincando e assistindo DVD. Não havia qualquer tipo de interação estruturada e intencional com foco em instrução por parte das professoras.

6.2 INTERAÇÕES PARA SUPORTE EMOCIONAL

O Suporte Emocional refere-se às maneiras pelas quais as professoras promovem um clima de sala de aula e aprendizado positivo, e atende às necessidades, perspectivas e interesses das crianças de maneira responsiva, positiva e sensível. Esse tipo de suporte envolve dimensões como clima da sala de aula, sensibilidade do professor e respeito pelas perspectivas das crianças. Essas dimensões consideram descritores como: formas de comunicação, controle de turma, apoio às crianças e resoluções de conflitos em sala de aula (PIANTA e outros, 2008). Estudos já têm indicado que o suporte socioemocional positivo influencia significativamente na aprendizagem das crianças. Crianças que estudam em salas de aula com clima positivo se desenvolvem e aprende mais (WILLIFORD, 2013).

Nossos resultados revelam que, nas duas turmas investigadas, os suportes eram orientados pelas percepções das professoras sobre os grupos ou crianças individualmente. Em geral, nas duas turmas investigadas, os meninos recebiam interações menos positivas.

6.2.1 Interações para suporte emocional na EM Derli Fonseca

Na turma da professora Jussara, o apoio emocional era orientado pelo tipo de criança em interação. As meninas, em geral, recebiam mais suporte positivo através de elogios, reforço positivo e respeito pelas perspectivas durante os momentos de conversa e atividade dirigida. As meninas pareciam corresponder ao que McLaren (1992) denomina “estado estudante”, ou seja, correspondiam às representações e rituais escolares com disciplina, docilidade e atenção. Por isso, tendiam a ser preferidas para interação e mereciam a dedicação da professora. Já os meninos, tendiam a apresentar o “estado de esquina de rua” (MCLAREN, 1992), o que podemos entender como ações incongruentes aos rituais institucionais ali representados e requeridos.

No entanto, o gênero não era critério único para interação positiva. Dentro desses grupos (meninos e meninas), nossos resultados apontam que há crianças “invisíveis”

(elogiadas, mas não preferidas para interação). Portanto, crianças invisíveis e crianças com rótulos negativos tendiam a ter menos interação positiva e mais suporte negativo por parte da professora.

Analisamos os modos pelos quais a professora encontra para promover em sala de aula um clima positivo – apropriado para a aprendizagem - através do controle de turma, apoio, comunicação e resolução de conflitos. Os apoios ocorriam durante a entrada das crianças em sala, no momento da rotina, nas atividades estruturadas, na hora do lanche e quando assistiam DVD. Os períodos de maior frequência de interação eram quando a professora queria falar: na atividade estruturada e rotina.

O controle de turma pela professora era através de um alto nível de punibilidade. Os apoios positivos eram sempre para as crianças com imputações positivas (Maitê, Aline, Liz, Nina, Lupita, Safira, Manuela, Laísa, Iasmin), as crianças consideradas quietas e que tinham o “estado estudante” (MCLAREN, 1992) incorporado. Já os grupos de crianças com imputações negativas e mistas - negativas e positivas - eram as mais corrigidas de maneira negativa. As intervenções eram brandas e severas. Sobre as brandas, consideramos as conversas entre professora e a criança infratora de regras. Já as severas, consideramos atitudes relacionadas às intervenções da diretora, agentes escolares ou merendeiras.

A turma, considerada “agitada” e “bagunceira”, costumava sair de sala de aula, interromper a fala da professora, não respeitar as regras e, frequentemente, brigar entre eles⁹⁵. Como forma de intervenção, a professora costumava seguir alguns passos, dependendo da criança. Quando eram os meninos, a professora Jussara tendia advertir as crianças com comandos como: “para”, “pxii”, “fica quieto/a”, “depois não sabe”. Já com o grupo elogioso, a professora tendia ir à mesa e falar em tom baixo: “para” ou “vou falar com a sua mãe mais tarde”, “fica quietinha, fica”. Quando a advertência não funcionava com o grupo depreciado, a professora avisava sobre a possibilidade de filmar o mau comportamento e chamar o responsável por *WhatsApp*.

⁹⁵ Nesses momentos, podemos dizer que as crianças realizavam uma ruptura do drama/representação social dominante no espaço escolar. As crianças apresentavam um anticorporação do ritual de sala de aula, rompendo com o “script” cultural dominante dela (MCLAREN, 1992).

Professora Jussara: Patrício, a Thaynara vai tirar tua foto agora, hein! Ela *tá* olhando *pra* vocês! Patrício! Patrício! Ela vai tirar sua foto e mandar ‘pra’ sua mãe!

Em seguida, Elias fala que alguém “peidou” na sala e a professora diz: Para! Quando sua mãe chegar, ela vai te pegar [bater] daqui até lá na rua!

(Sala: 31 de outubro de 2019)

Importante ressaltar que nem todas as crianças eram dignas desse aviso, variava de acordo com apoio e participação familiar⁹⁶. Ainda assim, quando as crianças não interrompiam o mau comportamento, a professora, em último caso, solicitava ajuda das agentes e/ou merendeiras da escola. Normalmente, quem chamava era a aluna Sol, ajudante da professora. A Sol era a única criança loira da sala de aula, a criança que a professora Jussara dizia sempre ser a sua “ajudante”. A seguir, apresentamos uma intervenção de uma agente escolar por conta de mau comportamento em sala de aula: a Maitê bateu no Henrique e João estava correndo pela sala de aula.

Agente Mariza: Que foi, tia Jussara?

Professora Jussara: Aqui ela aqui, ó, seu João e Paulo!

Ayla: Tia, esse aqui [Elias] bateu nela, esse aqui [aponta com dedo]!

Elias: Ela me bateu!

Agente Mariza: Quem *tá* fazendo bagunça, tia?

Professora Jussara: João! Como sempre, liderando a bagunça!

Agente Mariza: Quem é João? Ah! É tu? *Que que* eu conversei contigo, João?

Agora tu *tá* pintando? [João abaixa a cabeça e faz o trabalho sem olhar para a agente] Agora você *tá* fazendo o dever? Você também?

Sol: E o Paulo!

Agente Mariza: João e Paulo, vem aqui os dois [chama da porta da sala]!

Sol grita: Tia, e o Patrício! Patrício fez também!

Patrício: Carlos também!

Agente Mariza: Respeitar tia Jussara! ‘Pra’ ficar quietinho! Você *tá* me entendendo? Vai fazer bagunça? Se eu voltar aqui, eu vou pegar de vara. Oh Elias, vem aqui! Dá a massinha dele. Cada um com as suas coisas! Menino não pode bater em menina! Se ela bater em você, você reclama com a tia Jussara! Não pode bater em menina, porque o guarda prende menino que bate em menina! *Tá* me ouvindo? Qual o nome dela? Maitê! Eu não quero você batendo nele, ouviu?

Conclui a fala ameaçando castigo e dizendo que vai voltar.

Sol: *Tá* vendo? [pergunta para os meninos]

Agente Mariza para João: Vai pegar a mochila! Vai pegar a sua mochila! Pega a mochila e vem comigo! *Tá* na hora do lanchinho! O lanchinho hoje *tá* uma delícia e tu não vai lancher, porque *tá* fazendo bagunça!

(Sala de aula: 2 de abril de 2019)

Outro tipo corriqueiro de intervenção era através da proibição das aulas de Educação Física. O aluno João, por exemplo, no ano letivo, realizou apenas três aulas (considerando os dias em que eu observei a turma), normalmente, na sexta-feira, que era

⁹⁶ Essa lógica de merecimento variava a partir do julgamento realizado pela professora, orientado pelas experiências de intervenção familiar percebida por ela. As mães consideradas “braba”, “séria” eram as que recebiam esse tipo de aviso.

no primeiro tempo de aula e a professora Jussara não havia chegado. A professora costumava deixar o grupo de crianças estigmatizadas, com exceção da Camile, em sala de aula.

A turma da professora Jussara apresentou alto nível de intervenção negativa. Durante as intervenções, a professora também destacava a pressão que sentia pela futura transição das crianças para o ensino fundamental. Outro exemplo ocorreu no momento da rotina, quando a professora escrevia a data no quadro e fazia o reconhecimento de nomes com as crianças. Nesses momentos, a professora costumava apresentar em suas intervenções baixas expectativas em relação às crianças estigmatizadas e as invisibilizadas, realizando comparações com o grupo dos “inteligentes”. Enquanto tentava falar e era interrompida pelos conflitos e desatenção das crianças, fez a seguinte intervenção:

Professora: Emanuel, guarda isso! Emanuel! Eu não quero brincadeira enquanto *tô* falando! Aí vai *pro* primeiro ano, não sabe nem qual é o dia da semana, sabem nem que dia é hoje, que dia é amanhã... Que vergonha! 7 anos! Não vai saber! [...] Oh, é os dois! Aí vai *pro* primeiro ano...: ‘não sei!’ Principalmente o Nicolas! Não traz o caderno! Oh, prestando atenção! Que número é esse?

Sol: Tia, vou beber água! [garrafa da professora]

Professora: Psiu! Danilo! Que número é esse Patrício, oh! [4] E esse? E esse? [turma vai respondendo os números no quadro]

A Professora interrompe: Ei! Os três! [Emanuel, Elias e Nicolas] Quando chegar lá [no primeiro ano], não vão saber nada! Os três! Pxi! Emanuel e Elias!

Patrício: Oh tia! Oh tia! Eu *tô* mais quieto que todo mundo?

Professora ironiza: *Tá, tá* quietinho!

Após 15min de revisão e rotina, A Professora faz a chamada, onde as crianças devem reconhecer os nomes que ela apresenta.

Professora: Nina! Você vai ficar atenta? Depois não sabe nada! Tatiana quer prestar atenção? Teu grupo é outro! Vai me envergonhar ano que vem! [...]

Professora: Ygor! Eu já falei contigo! **Vocês vão chegar no final do ano, não vão reconhecer nem o nome!**

Após Jussara perguntar para Camile o nome dela, afirma: É outra também! Oh o grupo se formando aí!

(Sala de aula: 19 de março de 2019)

No exemplo acima, é possível perceber a apreensão da professora pelo grupo não corresponder – especialmente os meninos – aos scripts da escola: falta de atenção, conflito, ausência de interesse e desconhecimento dos assuntos trabalhados. O mesmo ocorria nos momentos de “revisão”. Ela sempre dizia: “o que vão pensar de mim”, sobre o comportamento e possível desempenho de sua turma no primeiro ano do ensino fundamental. A “revisão” consiste em chamar as crianças para reconhecer o que ela escreverá no quadro. É interessante observar que, além de dar menos apoio para as crianças estigmatizadas, ela também tendia desconfiar quando acertavam alguma tarefa

realizada nesse momento coletivo. Era comum, quando alguma das crianças rotuladas de forma depreciativa acertava uma questão, Jussara me perguntar: “você deu cola”?

Professora Jussara: Para Ygor! Eu quero ver quando chegar no final do ano, isso que eu quero ver!

[...]

Professora Jussara: Que número é esse, Ayla? Vocês estão me envergonhando! Que número é esse Emanuel? Só quer brincadeira, brincar, brincar... Vê se ela sabe alguma coisa! [fala com Ayla] Que número é esse João?

João: Três!

Professora: *Acertô!* Mas ninguém falo *pra* você, não? [...] É desde aqui que *tu* vê quem quer e quem não quer [fala para mim]!

(Sala de aula: 19 de março de 2019)

Como nossos resultados revelam, as crianças estigmatizadas costumavam desenvolver e receber interações pouco positivas. Já as crianças que não eram nem estigmatizadas e nem preferidas, as crianças invisibilizadas em sala de aula, não recebiam apoio frequente por parte da professora. Esse segundo grupo costumava dormir em sala nos momentos das atividades, se negava a participar das atividades no quadro e não falava com frequência em sala de aula. Já o grupo de crianças estigmatizadas, era mais visibilizado em sala com alto nível de punibilidade e baixo e negativo suporte socioemocional. O oposto ocorria com as crianças com características elogiosas, que, com frequência, recebiam apoio, elogios e demonstração de altas expectativas: : “parabéns”, “ela sabe”, “ela é esperta”.

6.2.2 Interações para suporte emocional na EM Maria Cardoso

O suporte emocional na turma da professora Maria tendia ser com base em combinados e regras da turma. De maneira positiva e responsiva, a professora tendia negociar os desejos e vontades da turma. As intervenções eram realizadas através de músicas e conversas. Normalmente, a primeira atitude para controle e recondução da agitação na turma era cantar música. Ela sempre se dirigia ao quadro e começava a cantar:

Vou, vou, vou
 Vou ficar quietinho
 Para descansar
 Esse meu corpinho
 Já brinquei
 Corri sem parar
 Agora o meu corpinho precisa descansar
 Zip zap zum
 Minha boca vou fechar
 Fechou
 (Sala de aula: 31 de outubro de 2019)

Ao final da música, quando pedia para “fechar a boca”, normalmente, as crianças diziam não ter bolso para guardar a chave e me entregavam a chave invisível. Quando o grupo, ainda assim, continuava a conversar, a professora apagava a luz e pedia para baixar a cabeça. Às vezes, falava: “cheira florzinha, assopra velinha”. Ao perceber as crianças mais calmas, da frente do quadro, conversava com a turma e lembrava os combinados:

Professora: Olha, eu não gosto de fazer isso, mas eu vou fazer uma listinha aqui do nome das crianças que não vão amanhã ao parque. [...] Que coisa. Olha só, a tia Maria, antes da gente ir *pro* parque, a tia Maria explica que a gente tem hora *pra* fazer as coisas, que a gente precisa fazer as coisas...E aí, a tia Maria conversa, explica, explica, explica e na hora que a gente vem *pra* sala, sabe o que que acontece? Tem que ficar dez minutos, que é muito tempo, quinze minutos, que é muito tempo, pedindo *pra* catar, *pra* arrumar, pedindo *pra* guardar folha e ninguém faz. Ninguém, não. Tem criança que faz. Mas tem criança que não faz. Aí sabe o que que acontece? A gente perde, oh, muito tempo. [...] Então, criança, Ramón, que não ouve a professora, a professora também vai fingir que não *tá* ouvindo essa criança, vai deixar essa criança sentada, essa criança vai perder o direito de brincar, porque se a tia Maria é amiga de vocês, vocês também são meus amigos. Se a tia Maria cuida de vocês, vocês também têm que cuidar da tia Maria. Aí, todo dia, acordo cedo, venho *pra* cá *pra* cuidar de vocês, ‘*pra*’ gente estudar, *pra* gente brincar e tenho que ficar me aborrecendo com criança teimosa.

Antonela: Vocês estão *careca* de saber que não pode.

(Sala de aula: 1 de outubro de 2019)

A professora Maria também costumava cantar para acalmar as crianças e dizer que, se as crianças ficassem agitadas e ela precisasse ficar falando alto, iria adoecer e a turma ficaria com a professora da sala de leitura, que é a professora que as crianças não gostam. Outra estratégia, menos frequente, usada pela professora para resolução de conflitos é a solicitação da intervenção da direção. Maria solicitou apenas uma vez a intervenção da direção, pois um grupo de três crianças abriu a mochila do Gustavo e comeram escondido o biscoito que estava guardado. Por isso, ela levou as crianças até a direção para uma conversa e para solicitar aos responsáveis das crianças um novo pacote de biscoito para devolver ao Gustavo.

A estratégia mais utilizada era a conversa com o grupo. A seguir, segue um exemplo em que a professora precisou realizar uma intervenção após o parque, no momento da roda. Na ocasião, as crianças da turma pegaram a figurinha da agenda de Marina sem o consentimento da criança. Primeiro, a professora pediu para que se sentassem em roda. Enquanto as crianças se organizavam, a professora perguntava e elogiava quem já estava em roda. Após cantar a música da atividade e do silêncio, em roda, a professora conversa com a turma:

Professora: Um, dois... Agora é a hora da nossa roda. Então, a tia Maria quer ver quem é a criança muito linda que vai sentar aqui no meio *pra* gente fazer uma roda do capricho! Agora não, depois vocês continuam! [...]

Maria: Oh, eu não estou vendo a Maísa na roda! Não estou vendo Antonela na roda! Deixa eu ver quem *tá* nota 10! Nota 10 *pro* Gustavo! Nota 10 *pra* Laura! Nota 10 ‘*pra*’ Marina! [...] Oh, posso falar uma coisa? Sabe o que que vai acontecer? A próxima vez, quando pedir assim: tia Maria, a gente pode ir *no* parquinho primeiro porque vai chover? Eu não vou deixar mais, porque depois, na hora da roda, fica demorando um século *pra* sentar na roda e ficar quietinho. Aí oh, a hora *tá* passando e a gente não faz o que tem que fazer! [...] Preciso que todo mundo agora fecha a boca e presta atenção numa coisa importante que eu tenho *pra* falar. Téio, você *tá* desmontando o tapete do cantinho da leitura, não pode!

Vitória: Eu quero falar.

Professora: Depois você fala, agora eu vou falar, rapidinho.

Vick: Oh, quando a tia *tá* falando ninguém fala!

Professora: Xi... Oh, não pode agora chamar a tia, não pode levantar dedinho porque eu não ou dar a vez *pra* falar, agora eu vou falar, *tá* bom. [...] *Vamo* lá, oh, essa agenda aqui é de quem?

Turma: Marina!

Professora: É da Marina! Só que a mãe da Marina comprou a agenda *pra* ela, muito bonita por sinal, agenda a Mônica, né, Marina! E a agenda da Marina tem umas coisinhas aqui legais! Mas o que que está acontecendo: uma coisa muito séria! Tem algumas crianças que eu não sei quem é que estão...

Maísa: A Vick fica roubando...

Professora interrompe: Xiii! Maísa, a tia não quer que fale quem é! Quem é sabe o que *tá* fazendo! Tem criança que está mexendo [...] Anita! Na agenda... Xi! Não quero acusando o amigo! Ouve! E aí, estão tirando as figurinhas da Marina sem pedir *pra* Marina. Isso não pode acontecer, gente! A agenda é dela! Então, se ela quiser tirar a figurinha e dar *pra* alguém, ela vai tirar e vai dar. Se ela não quiser, não é vocês que tem que mexer sem ela saber. E aí, todo dia Marina vir falar *pra* mim ‘tia, alguém pegou minha figurinha’, né, Marina. E aí, ela está ficando triste e, daqui a pouco, a mamãe dela vai mandar um bilhete *pra* tia Maria. Vai falar: ‘Tia Maria, que que está acontecendo que as figurinhas da agenda da Marina estão sumindo?’. A turma 51 é toda de criança, oh, que tem dois ouvidinhos ‘*pra*’ ouvir, crianças que têm uma professora que ensina como se faz, não é verdade? Tia Maria não ensina todo dia que a gente não pode mexer no que não é nosso? [...] Não pode pegar nada de ninguém! Oh, pode ser uma coisinha desse tamanho assim, oh, se não é nosso, a gente não pode mexer! Tem que perguntar *pro* amigo. Pode ser um ‘fiapinho’ assim. Se não é meu, eu não posso mexer, tem que pedir. Por exemplo: isso aqui é do Miguel, *tá* aqui, eu não posso pegar *pra* mim e não pedir *pro* Miguel, eu tenho que falar ‘Miguel, você me empresta?’ ou ‘Miguel, você me dá?’. Aí Miguel vai falar: ‘te dou’. Aí você pode pegar. E se o Miguel te falar ‘não, eu quero guardar *pra* mim’, você também tem que respeitar a vontade do amigo, porque, de repente, a mamãe dele não quer que ele dê. E aí? Não pode [...] então, isso é uma atitude errada! [...] Outra coisa: não quero ninguém acusando ninguém agora! A partir de hoje ninguém mais vai fazer isso, estamos combinados?

(Sala de aula: 28 de março de 2019)

As crianças estigmatizadas não eram, necessariamente, as mais agitadas em sala. As diferenças nas interações estavam relacionadas ao suporte pedagógico. Abaixo, segue um exemplo ocorrido em sala de aula, do dia em que as crianças estavam discutindo para decidir quem se sentaria na mesa em que a Angélica havia sentado primeiro.

As crianças voltaram do intervalo e começaram a trocar de lugar. Três meninas queriam sentar-se em uma mesa já ocupada pela Angélica. Assim, tiraram a mochila da menina e colocaram em outro lugar. Angélica, quando retornou à sala, procurou sua mochila e quis retornar para seu lugar. Maisa ficava em cima da menina pedindo licença. Até que foram reclamar com a professora.

Maisa: Tia, a Angélica sentou no meu lugar!

Angélica: Mentira! Eu *tava* aqui primeiro!

Professora: Quem *tava* aqui, Alexandra?

Alexandra: A Maisa!

(Sala de aula: agosto de 2019)

Outro exemplo ocorreu também com a Ângela, a criança mais estigmatizada da sala. As crianças não queriam que a Ângela se sentasse na mesma mesa. A mesa estava ocupada por Alexandra, Maisa e Sara. Quando as meninas viram que a Ângela havia sentado, todas as crianças se levantaram da mesa e foram para outro lugar. A professora olhou e não fez intervenção. A professora Maria dizia que esse tipo de rejeição ocorria porque a Ângela era “sujinha” e “implicante”, por isso, ninguém gostava de ficar com a Ângela.

Sobre a percepção em relação a Ângela, não é possível saber se foi formada pela turma e apropriada pela professora ou o inverso. Outra situação ocorreu enquanto a professora Maria ia à coordenação pegar uma declaração para a mãe da Alexandra e duas meninas conversavam com a mãe de Alexandra:

Marina: Ninguém gosta da Ângela! Ninguém brinca com ela!

Mãe da Alexandra: Por quê?

Marina: Porque ela tem dente podre e ela rouba a gente!

Mãe da Alexandra: Quem é Ângela?

As meninas apontam, a mãe observa e não diz nada.

(Parque: agosto de 2019)

Em todos os casos de situações de exclusão, a professora não fez intervenções em favor das crianças estigmatizadas. A professora justificava ou julgava o conflito com base em suas percepções sobre as crianças.

6.3 INTERAÇÕES PARA SUPORTE INSTRUCIONAL

Suporte pedagógico, ou seja, instrucional refere-se a ações desenvolvidas pelas professoras com a finalidade de apoiar efetivamente o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento da linguagem, através da ampliação de conhecimento e incentivação dos esforços das crianças. Esse campo inclui ações como: conexão com o mundo real, informações adicionais, encorajamento, conversa frequente, entre outros (PIANTA e outros, 2008).

O foco da nossa pesquisa está nesse campo, pois queremos saber se e como as interações pedagógicas são orientadas por rótulos e estigmas na pré-escola. Os dados apontam que as interações não ocorrem da mesma maneira e que as crianças com características depreciativas são as que, além de ser preteridas pela professora, pouco receberam interações com foco pedagógico.

6.3.1 Interações para suporte instrucional na EM Derli Fonseca

Os momentos de suporte pedagógico na turma da professora Jussara ocorriam apenas nos momentos de “rotina” e atividades estruturadas. Os momentos juntos totalizavam 30-40 minutos⁹⁷. Porém, o momento de instrução direta variava. O momento de instrução ocorria sempre em grande grupo. Apenas uma vez a professora trabalhou em pequeno grupo, dividindo a turma em três grupos por habilidades cognitivas: grupo dos “inteligentes” e grupo dos que “não sabiam os conteúdos”. Normalmente, a professora realizava a rotina que era o momento de fazer o cabeçalho e “revisão” de letras e números no quadro. Às vezes, ela fazia reconhecimento de nome e “puxava” músicas durante esses momentos. Durante as músicas, a professora não costumava cantar junto, apenas fazer as correções nos dias da semana.

⁹⁷ O tempo de interação mapeado divergia do proposto tanto nos documentos oficiais apresentados na seção 3, quanto na Resolução SME, nº113, de 16 de jan de 2019.

Professora: *Vambora* cantar a musiquinha da semana?
 Patrício: Eu! [começa a cantar a música]
 Sete dias a semana tem
 Um acaba logo outro vem
 Professora: Começa, qual o primeiro dia?
 Patrício: Domingo.
 Menina: Quarta-feira.
 Professora: Segunda-feira, terça-feira... [professora fala em tom alto enquanto as crianças repetem somente a palavra “feira”].
 Patrício: E sábado também.
 Professora: Sábado é o último dia, domingo é o primeiro e quem sabe que dia é hoje?
 Turma: Domingo! Sexta!
 Professora: Hoje é domingo e nós estamos na escola?
 Menina: Sexta!
 Professora: Hoje é sexta, último dia de aula?
 Sol: Não.
 Professora: Amanhã é quarta e hoje é que dia?
 Gritam Terça.
 Professora: Terça-feira!
 Elias: Então, eu falei terça-feira!
 Professora: Você falou? [bate palma para chamar atenção] Dá licença! E-LI-AS! Olha só! Até esqueci o que *tava* falando...
 Pesquisadora: Dia da semana.
 Professora: Ah é! Xi! João! [bate palma] Nós estamos no mês de março... E o ano, qual é o ano? Nós estamos em 2010...
 Menino: 2009! 2002!
 Professora: Nós estamos em 2002? 2002... Você não era nem nascido. Nós estamos em 2019.
 (Sala de aula: março de 2019)

Após a música, era feito, às vezes, o reconhecimento de nomes. Essa atividade era realizada diariamente no início do ano, porém, no segundo semestre ela se tornou mais infrequente.

Professora Jussara: Paulo, você sabe que nome é esse aqui? Paulo é espertinho [fala para mim]. Eu quero que *vem* aqui pegar o dono desse nome aqui. Quem é?
 Turma: Eu!
 Professora Jussara: É, tem várias pessoas com esse nome na sala. Quem é, de quem é esse nome aqui? De quem é esse nome? De quem é? Manuela! É seu Manuela! Elen, por favor!
 Danilo: Ô tia, é o Elias! [2x]
 Professora Jussara: Quem é afinal?! Xiii! Vocês não se metem! Alicia sossega também! Vira essa cadeira, por favor, é assim que senta na escola?! Na minha época, quando professor chegava, a gente levantava por respeito. Hoje não... Xi! Esse lanche não ‘tá’ dando certo, né [crianças comem durante a rotina, após o horário de almoço]!
 Patrício: Me dá, me dá... [pede biscoito]
 Emanuel: Chega [de pegar o lanche]!
 Professora Jussara: É *pra* levantar a mão, *tá*! Eu quero que venha agora o dono desse aqui!
 Turma: Eu!
 Professora Jussara: Ah, tem várias pessoas com esse nome assim? (Sala: 24 de abril de 2019)

O momento em que a professora mais interagia era na “revisão” de conteúdos e quando ia orientar as atividades estruturadas. Sobre o primeiro momento, ela costumava chamar as crianças ao quadro para escrever alguma coisa. Nesse momento era possível identificar suas expectativas: ela solicitava conhecimentos mais avançados para as crianças consideradas “inteligentes”. Enquanto o grupo de crianças estigmatizadas - os que não sabiam e eram considerados bagunceiros -, recebiam menos desafios, não participavam e/ou eram desafiados com finalidade de punição.

Professora: Emanuel, você não sabe nada, Emanuel! [escrever no quadro]

Professora: Ayla não sabe fazer a letra C.

Professora: Aline também é suspeita⁹⁸...

Professora: Luiza, vem fazer a letra E!

Luiza faz letra espelhada.

Professora: Ah, ela fez *pra* lá, é *pra* cá, mas valeu assim mesmo⁹⁹!

Professora: Nina, vem fazer o quatro!

Professora sobre Nina: Ela esqueceu, ela sabe!

Professora: Sol *tá* doida *pra* vir aqui!

Professora: Camile, número 1! Camile¹⁰⁰!

Camile fez a letra E.

Professora: Ela fez o E. Sol, triângulo!

Sol faz letra.

Professora: Não é isso, não! É triângulo, faz o círculo? Faz o quadrado? Figuras geométricas! Ai... Sol!

Emanuel pede para fazer número um e a professora Jussara diz: Senta! Número 1 é muito fácil! Vocês estão muito bem, quando chegar no primeiro ano só sabe fazer número 1! Maitê, calma que eu vou te chamar! Você vai escrever o nome todo! Ei! Você quer parar de mexer na minha bolsa? Já tirei os dois daí! Emanuel, senta! Daqui a pouco você vai cair, vai quebrar os óculos, quebrar a cabeça!

Emanuel continua na janela e a professora diz: *Vamo* Emanuel, *vamo* lá, é bagunceiro, quero ver agora!

Professora: Não é *pra* brincar, Elias, daqui a pouco vai começar as atividades! Tatiana, Maitê e Sol pedem para ir ao banheiro.

A professora chama Nicolas para escrever seu nome no quadro. A criança se nega e ela diz: Sabe não? *Tá* vendo como faz falta o seu caderno de casa? (Sala: 25 de outubro de 2019)

Nos momentos de atividades estruturadas, geralmente, a professora levava fotocópias para as crianças. Ela dava o comando para o grande grupo e depois se sentava em sua mesa ou ia mexer no armário. As atividades costumavam ser de pintura. O tempo de instrução para o grande grupo variava de acordo com o comportamento das crianças. O tempo médio era de cinco minutos. As crianças demoravam, dependendo da atividade,

⁹⁸ Aqui, a professora demonstra a correspondência de suas percepções e expectativas com o resultado: acerto da criança, que é considerada inteligente.

⁹⁹ Mesmo a aluna errando, ela demonstra um reforço positivo.

¹⁰⁰ Camile faz parte do grupo de crianças estigmatizada e possui alguma necessidade especial. A menina não possui laudo médico. Para Camile, ela solicitou algo fácil, número 1, pois acreditava que não iria acertar e desejava evitar o constrangimento.

de dez a vinte minutos para realizar a proposta dirigida. Dependia do engajamento das crianças. Quando era pintura, as crianças menos engajadas, terminavam a atividade em até cinco minutos. As crianças engajadas, ao terminar a atividade, pediam para pintar o verso da folha até a hora do lanche. A seguir, apresento uma interação da professora no momento de atividade estruturada. Nesse dia, ela circulou pela sala e passou na mesa de todas as crianças, mas não houve apoio para as crianças Camile, João, Carlos, Caio e Nicolas. Normalmente, as crianças consideradas “inteligentes” ajudavam as outras consideradas não saber nada. É importante ressaltar que as crianças estigmatizadas eram as mais frequentes da turma. Esse grupo de crianças não recebeu instrução individual sistemática no ano letivo.

[...] A professora entrega a segunda folha, sem explicação.
 Paulo recebe a folha, olha e pergunta: vai ter que copiar o V? Ah, vou copiar o V!
 Professora: Elias, *tá* falando alto demais!
 Paulo: Tia, pode começar a copiar o V?
 Professora: Pode copiar o V! É *pra* copiar o V! Aline não ganhou, não?
 Paulo: Nem Ygor.
 Professora: Ygor não vai ganhar!¹⁰¹ [deixa a criança sem atividade, porque estava fazendo bagunça]
 A professora para Elias: ‘Fala baixo’. Eu não vou atender se começar a gritar! Emanuel, pode sair daí do lado dele! Emanuel... Paulo, faz o seu trabalho e deixa ele *pra* lá, *tá*. Agora, aqui você vai pintar o que começa com a letra V.
 Professora: Xiiii! Você vai copiar a letra v depois... Xiiii! [bate palma 4 x]
 Isso, Alicia! É isso mesmo! Emanuel, senta! Não quero você aí na minha mesa, senta na sua! [...] Óh! Você escreve seu nome, copia a letra V, cobre a letra V e depois você pinta os desenhos que começam com a letra V.
 Professora explica atividade: É a vaca, violão, vovó, vento... Pxi Iasmin! Nina faz o trabalho! Xi! Sapato não [não marcar]!
 (Sala de aula: 26 de outubro de 2019)

Percebe-se que a professora entrega a folha sem qualquer explicação e trabalho anterior. As crianças não conheciam a letra e o seu fonema. Nesse dia especificamente, as crianças ficavam me perguntando qual desenho pintar. Eu realizava o “barulhinho” para elas. As únicas crianças que conseguiram realizar a atividade, com apoio, foram: Paulo, Patrício, Tatiana, Maitê e Danilo. Outras crianças copiaram a resposta ou simplesmente não fizeram a atividade.

Outra diferença, em especial nessa turma, ocorreu em relação ao preenchimento do caderno escolar, que também expressou as percepções e expectativas da professora. Pesquisas têm nos mostrado que o caderno escolar é um instrumento potente que apresenta uma teia de interações que é revelada a partir do campo, da observação. Os

¹⁰¹ Ygor, uma das crianças com rótulos negativos, ficou sem atividade porque estava fazendo bagunça em sala.

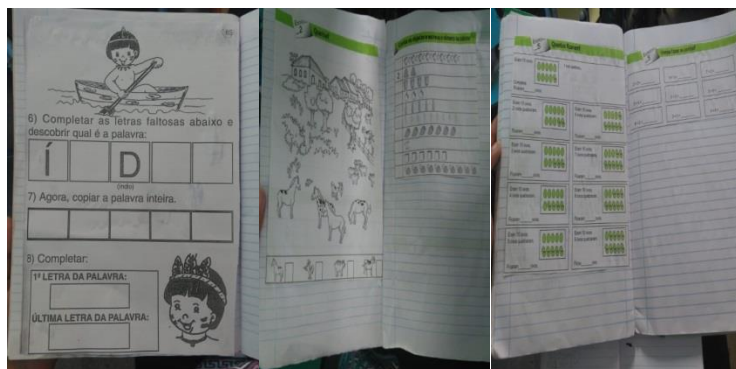
cadernos são narrativas manipuladas e suas manipulações somente podem ser compreendidas através da observação. Para a pesquisadora Lopes (2005, p.6), os cadernos são evidências “incontestáveis” do que ocorre no interior das salas de aula. No entanto, nossos dados têm indicado que o caderno por si só não revela práticas identitárias da comunidade escolar, pois percebemos que a professora está a todo tempo manipulando-os (principalmente EM Derli Fonseca), por exemplo, através da cola de muitos exercícios. A professora costumava mandar tarefas para realizarem em casa todos os dias e sempre ao final do dia os responsáveis perguntavam: “tia, tem trabalhinho hoje?” E ela responde: “tem, tem sim. Dá uma forcinha, tá?”, “lê *pra* ele”, “faz junto com ele, tá?”, “ensina a ele”, “pega na mão dele *pra* ele escrever o nome, tá?”, “passei bastante trabalhinho, tá”. Os exercícios são passados de forma aleatória. A professora abria as pastas e ia colando folhas diversas para cada criança e passava algumas cópias manuais. A justificativa por precisar mandar os trabalhos todos os dias é a seguinte: “porque as mães cobram”, indicando uma lógica do controle dos responsáveis pelo ensino das crianças, já evidenciada em pesquisas anteriores (LOPES, 2005). A professora não costumava datar as atividades. Raramente elogiava as tarefas.

Também é possível argumentar sobre a presença de controle limitado por parte dos responsáveis; não observei nenhum responsável avaliando ou contestando a qualidade dos trabalhos desenvolvidos pela professora. Nossos dados apontaram que a professora preenchia o caderno com base em suas expectativas sobre a criança e sua família. Abaixo, apresentamos três atividades coladas no mesmo dia, mas para crianças diferentes. A primeira é a criança que ela julgava não saber nada. As duas últimas atividades são para crianças que a professora considerava inteligentes e costumam ser “ajudante do dia”, além puxar o trem. Importante ressaltar que as três crianças eram assíduas.

Para a primeira criança (da esquerda para direita), que “não sabe nada”, é pedido para que ela complete a palavra índio com as letras faltosas, copie a palavra índio e complete os espaços com a primeira e última letra da palavra índio, ainda que a criança não escreva e não (re) conheça as vogais e consoantes. A professora também não costumava realizar atividades para desenvolver a consciência fonêmica através da identificação da primeira e última letra da palavra. Essa criança, Nicolas, fazia parte do grupo de crianças estigmatizadas, que não recebia suporte por parte da professora. Para a segunda criança, (“esperta”) foi cobrado subtração, por exemplo, eram dez ovos, três quebraram, quantos sobram. Esse tipo de raciocínio não foi trabalhado em sala de aula. Já na segunda folha de atividade dessa criança, há um desenho que eu imagino que seja

para colorir, pois não há enunciado. Para a terceira criança, foi solicitado a contagem e registro da quantidade dos objetos.

Figura 9 - Fotografias dos cadernos de casa



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Desse modo, percebemos que as interações e atitudes pedagógicas, desde a educação infantil, são norteadas por percepções e expectativas da professora. Nossos resultados revelam que a professora tendia desafiar e interagir com foco na expansão de conhecimento com as crianças com classificações elogiosas e mistas. Já o grupo de crianças estigmatizadas, em geral meninos, era preterido para qualquer tipo de interação e instrução. Nesse sentido, podemos afirmar que, nesse contexto, as percepções norteiam as práticas desde a educação infantil e que existe um grupo de crianças que não são merecedores de interações dirigidas.

6.3.2 Interações para suporte instrucional na EM Maria Cardoso

Já na turma da professora Maria, ela manteve um padrão de interação com todas as crianças. A professora costumava circular em todas as mesas. No entanto, a principal diferença estava na qualidade e tempo dedicado. As mesas em que ela menos demorava era a do Vicente, da Ângela e Angélica. Suas interações ocorriam sempre em três dimensões: grande grupo, instrução em pequeno grupo e individualmente com as crianças que apresentavam mais dificuldade.

Na EM Maria Cardoso, o momento estruturado começava com a realização da rotina no quadro. Nesse momento, a professora escrevia a programação do dia:

Professora Maria: Olha só, antes da gente fazer o calendário, fazer o tempo de hoje, tia Maria vai fazer primeiro logo a rotina, tá bom? Ó Analu, posso continuar? Tá bom, vamos lá. RO-TI-NA. [fala pausadamente enquanto escreve].

Marina: Eu sei, entrada!

Professora Maria: *Pera* aí! Vou fazer os números de vermelhinho, *tá*? [Fala alto enquanto escreve]: um, dois, [criança grita entrada] Vamos botar logo o número? três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez [crianças contam junto] Vou botar até o 10, *tá*? *Vamo* lá então! Número um é a entrada.
 Anita: Número um é entrada, número dois é café...
 Professora Maria: Número dois...
 Miguel: Eu sei, café.
 Professora Maria: Número três é o que?
 Turma: Parque.
 Professora Maria: Parque. Número quatro?
 Turma: Rodinha.
 Professora Maria: Rodinha. Número cinco?
 Miguel: Eu sei! O almoço!
 Professora Maria ri: Não, vai ser a atividade!
 Susie: Atividade.
 Professora Maria: Número seis: almoço [fala pausadamente enquanto escreve]. E número sete?
 Turma: Higiene bucal.
 Professora Maria: Higiene bucal. Olha, o Miguel ‘*tá*’ fera na rotina, hein. Higiene bucal... E número 8?
 Gritam: Filme!
 Professora Maria: Número nove?
 Miguel: Eu sei tia, lanche.
 Para o número 10 gritam: saída.
 Professora Maria: Então, ó, já foi, *vamo* riscar o que já foi. Já foi a entrada, já foi o café... Agora vai ser a rodinha, *tá* bom?
 Ramón: Depois vai ser o que tia?
 Susie: A-ti-vi-da-de! (Sala: 15 de maio de 2019)

Após a organização da rotina no quadro com as crianças, a professora fazia o momento da roda. Nesse momento, ela costumava realizar o preenchimento do calendário, observação e registro do tempo. Além disso, introduzia o assunto do dia com uma história ou uma atividade em grande grupo.

Professora Maria: Deixa eu falar uma coisa importante? Olha, nosso calendário parou no dia 11, né? Que foi... acabou que na correria da nossa feirinha a gente não fez, né, sexta-feira. Aí, ó, veio o dia 13... calma aí, deixa eu fazer o dia 13, que foi o sábado... E veio o dia 14, que foi o domingo.
 Susie: Eu sei fazer.
 Professora Maria: Deixa a Susie fazer e eu vou chamar outro *pra* fazer de novo.
 Ramón: Ô tia, eu posso fazer?
 Angélica: Posso fazer?
 Professora Maria: Ó, Susie, contrário: o quatro é *pra* cá e o um é *pra* cá também. (Sala: 15 de maio de 2019)

Após esse momento, eles cantavam a música de bom dia e observavam e registravam o tempo:

Sete dias a semana tem
 Enquanto um dia vai o outro logo vem
 Segunda-feira
 Terça-feira
 Quarta-feira
 Quinta-feira
 Sexta-feira

Sábado e domingo aula não não tem [2x]
 Cantemos felizes a canção do dia
 Hoje é segunda-feira [turma pára no dia e ela puxa com palmas]
 Dia de alegria
 Professora Maria e turma: Bom diaaaaaaaaaa! [gritam!]
 Professora Maria: Agora, eu quero saber como é que está o tempo hoje.
 Ramón: Nublado!
 Turma: Nublado!
 Professora Maria: Quem vai fazer o tempo nublado de hoje vai ser a Inês! [...] Vai Inês, desenha um tempo nublado. Ih Inês, tá ruim, né, essa caneta... tenta essa! Gente, como é que a gente resolve o problema da roda, hein? Então pede suas amigas. Perninha de chinês. Gente, chega mais *pra* trás... [diz como é dia nublado, só com nuvens] ... Agora, ó, a Inês fez as nuvens... Nublado, escreve. Nuuu... Nuuu...
 Vitória: É o N, é N.
 Professora Maria: Faz do jeito que você acha que é Miguel! Nuu...
 Vitória: Tia, se ele não sabe, eu vou escrever.
 Professora Maria: Vitória pode te ajudar? Pode? Então vai Vitória! Fica olhando *pra* próxima vez você saber. Vai Vitória! Faz Nuu... Nuu...b.
 Susie: É o b.
 Susie: l.
 Professora Maria: Nu-blaaaaa-doooo [e a Vitória escreve]. Muito bem, isso aí! [...] Aqui, ó, a Vitória escreveu: nu-bla-do. Muito bem!
 E começa a cantar:
 A janelinha fecha quando está chovendo
 A janelinha abre se o sol está aparecendo
 Abriu, fechou
 Abriu, fechou, abriu
Pra lá, pra cá
Pra cá, pra lá, pra cá
 Professora Maria: Hoje a janelinha vai ficar aberta ou fechada?
 Turma: Fechada.
 Professora Maria: Será que precisa ficar fechada?
 Turma: Aberta! (Sala: 5 de maio de 2019)

A professora encerrava o momento da roda com uma contação ou com uma conversa sobre um assunto trabalhado. Em junho, por exemplo, as crianças estavam trabalhando a festa junina. Então, a turma debulhou e degustou milho em roda, dançaram a música do Gonzaguinha “Penerõ Xerém” e, depois, realizaram uma atividade no caderno.

Ao explicar para a turma, a professora dava os comandos e exemplos. Após a explicação, ela passava nas mesas para ver se estavam fazendo corretamente. Quando procurada, se sentava à mesa. É nesse momento que ela diferenciava suas interações. As três crianças estigmatizadas não eram atendidas rapidamente, normalmente, as últimas a concluir a tarefa. Essas atividades ocorriam antes do parque, antes das 10h. Quando terminavam, iam para o parque brincar. Assim, as crianças tinham pressa para terminar as atividades dirigidas. Quando a professora começava a liberar a turma, as crianças se apressavam com as atividades: pegavam respostas ou fechavam o livro/caderno com atividade incompleta. A seguir, um exemplo de interação pedagógica.

Professora: Olha *pra* cá, turminha, olha *pra* cá. A turminha 51, pessoal da turma 52, tem falado muito sobre uma coisa. Eu vou escrever o nome dessa coisa aqui no quadro, oh.

Ramón: Milho.

Professora: Mi...

Turma: Lho!

Professora: Lho! Quero ver quem sabe me dizer o barulhinho dessa letra aqui [M]?

Turma faz o barulho da letra.

Professora: É o M de Miguel.

Marina: Mariana!

Professora: É o M de Maísa

Turma: Melissa!

[...]

Professora: Agora, cada criancinha vai fazer o barulhinho! [pede para cada criança fazer] Muito bem! Aí, olha só, o que que eu vou fazer: eu peguei aqui a palavrinha milho! Maísa, se não olhar, não vai aprender. E aí, eu fiquei pensando assim [professora cola a mão no queixo]: quantos pedacinhos será que tem a palavrinha milho? Vamos ver, oh, bate [palma] comigo: Mi-lho [para cada sílaba, uma palma]. São quantas?

Turma: Dois!

Professora: Dois! Então, oh, eu vou pegar meu tesourão e vou cortar o milho [palavra] no meio, oh. Cortei, oh. O MI ficou *pra* cá, e o LHO ficou *pra* lá. MI-LHO [Fala mostrando as sílabas cortadas] Agora eu vou esconder esse [LHO], ficou quem?

Turma: MI!

Professora: Agora eu vou esconder esse [MI], ficou quem?

[...]

Professora: Então, a tia Maria vai dar uma palavrinha dessa *pra* cada um. A gente vai cortar o Mi, a gente vai montar e depois vamos fazer o milho do lado.

Criança: Mas eu não sei fazer o milho. Mostra uma foto de milho *pra* gente porque eu não sei fazer.

Professora: Você não sabe? Pera aí, vou fazer o milho aqui no quadro... Olha, o milho é assim, olha... E aqui vem a espiga... [desenha]

Menino: *Caraca*, que milho é esse, tia?

Professora: Calma... Eu não sou uma desenhista não, gente... Mais ou menos assim, *tá* bom? (Sala de aula, 8 de julho de 2019)

Nessa sala de aula, sempre antes das crianças realizarem uma atividade, a professora fazia um momento de expansão de vocabulário com elas. Apresentava o assunto, correlacionava com o mundo real e depois explicava a atividade para o grande grupo. Para essa atividade, ao introduzir a palavra *debulhar*, a professora realizou o registro do vocabulário com as crianças em papel pardo colado no quadro.

As crianças estigmatizadas participavam das atividades, porém a diferença estava, principalmente, no tempo dedicado a elas. A Ângela não era atendida pela professora e as crianças, que também a estigmatizava, não gostavam de ajudá-la. Nesse sentido, não havia o efeito par: ajuda entre as crianças com foco no compartilhamento de saber, ela era mais dependente da professora, o que não ocorria com o Vicente. O Vicente fazia parte do grupo da Vitória, uma aluna considerada pela professora como “esperta”.

Ângela: Tia, que que é *pra* fazer?

Pesquisadora: Pergunta sua professora!

A menina se levantou e foi perguntar. Maria disse para ela aguardar em sua mesa. A menina chamou pela professora três vezes. O tempo passou e as crianças foram liberadas para o parque. Ângela fechou o livro incompleto e foi correndo para o parque. (Sala: setembro de 2019)

Como percebemos, as interações individuais são orientadas pelas percepções da docente. No caso da Ângela, que era estigmatizada por todos da sala, parece ter um efeito maior, porque ela não tinha um padrão de interação frequente com as crianças, nem com a professora. As crianças também exigiam essa postura de mim. Um dia, a Marina falou para mim: “você vai ficar aí? Se você ficar, a gente não vai mais ser sua amiga, porque ninguém gosta da Ângela”. Isso ocorria sem intervenção da professora. Nesse sentido, podemos dizer que, assim como na turma da professora Jussara, na sala de aula da professora Maria, suas interações eram desenvolvidas tendo por base as percepções e expectativas imputadas ao grupo e às crianças individualmente.

7 POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DAS EXPERIÊNCIAS NAS TRAJETÓRIAS DAS CRIANÇAS

Neste capítulo apresentaremos alguns possíveis desdobramentos dos processos escolares nas trajetórias das crianças. No último dia de observação, realizamos uma atividade cognitiva com as crianças. Essa atividade foi formulada com as professoras a partir dos conhecimentos acadêmicos trabalhados por elas durante o ano letivo de 2019. Gostaríamos de afirmar que o intuito de apresentar o resultado dessa atividade é demonstrar como as crianças estigmatizadas transitaram para o primeiro ano do ensino fundamental com níveis de desenvolvimento desiguais e, mais do que isso, indicar que uma sala de aula com clima positivo e interações pedagógicas sistemáticas e intencionais pode afetar significativamente no sucesso escolar da criança. Na EM Derli Fonseca, essa atividade foi requerida pela diretora, que solicitou o registro dos resultados nos relatórios das crianças. Mais uma vez, reforçamos que a utilização dessa atividade foi visualizar possíveis correspondências das percepções, expectativas e interações com os conhecimentos das crianças. Foi uma estratégia encontrada no campo que nos permitiu ilustrar um dos possíveis desdobramentos das interações nas diferentes escolas. Porém, não é nosso desejo que esses resultados sejam analisados considerando apenas a variável docente. É necessário ler os dados considerando as interações de todas as variáveis mencionadas desde o capítulo quatro desta dissertação. Antes de apresentar a atividade também queremos pontuar que não almejamos destacar aqui “conteúdos” ou a complexidade deles, mas sim quais crianças reconhecem os conhecimentos trabalhados com as professoras.

A atividade era sobre o reconhecimento de números, formas geométricas e letras (vogais e consoantes). Na EM Maria Cardoso a professora trabalhou o dígrafo CH. A atividade foi construída por blocos. Em uma folha escrevemos as vogais a, e, i, o, u, as respectivas consoantes trabalhadas por cada grupo escolar e as formas geométricas quadrado, triângulo, retângulo e círculo. De maneira individual, chamávamos a criança, de maneira descontraída, e realizávamos as perguntas: “Que número é esse”, “Que forma é essa”, “Qual o nome dessa forma geométrica”, “Qual o nome dessa letra”, “Qual o nome dessa vogal”, “Qual o nome dessa consoante”, “Qual o barulhinho¹⁰² dessa letra”, “e essa/e”. As crianças respondiam o nome ou diziam “esqueci”, “não sei”. Após a resposta, sinalizávamos em uma folha à parte a resposta da criança.

¹⁰² Termo nativo.

7.1 ATIVIDADE COGNITIVA NA EM DERLI FONSECA

A atividade nos permitiu mapear possíveis impactos dos processos pedagógicos nas trajetórias de aprendizagem das crianças. Nossas análises indicam que as diferentes formas de interações entre professora-crianças também têm efeito na aprendizagem. Como pode ser observado a seguir, as crianças que tiveram percepções positivas e receberam altas expectativas por parte da professora apresentaram mais habilidades acadêmicas, se comparadas às crianças rotuladas e estigmatizadas. As crianças visibilizadas e com rótulos positivos ou mistos apresentaram mais conhecimento através da atividade.

Nosso segundo resultado sobre a atividade analisada é que o apoio familiar possui efeito protetor e “neutralizador” das desigualdades (re) produzidas em sala de aula. As crianças: Patrício, Paulo e Alicia, ainda que possuam classificações negativas relacionadas ao seu comportamento em sala de aula, tinham apoio familiar estruturado¹⁰³. A Alicia frequentava “explicadora”, o Patrício e o Paulo tinham apoio da mãe. O Patrício costumava refazer atividades em casa, caso a mãe percebesse algum desleixo em seu caderno. O Paulo também estudava com a mãe em casa através de um livro de exercícios. Em novembro, quando eu já não estava indo à escola, a mãe de Paulo me enviou uma fotografia, por mensagem privada, da criança realizando atividade em apostilas.

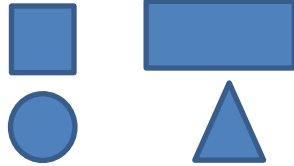
No entanto, gostaríamos de fazer uma ressalva. O item apoio familiar foi preenchido a partir das observações da pesquisadora no campo sobre as crianças que costumavam fazer os trabalhos em casa. Percebemos que existem dois tipos de apoios: apoio estruturado pela principal responsável pela criança com fins pedagógico e apoio não-estruturado. O apoio estruturado ocorria quando a responsável¹⁰⁴ dirigia as atividades e apoio não-estruturado quando a responsável somente se responsabilizava por pôr a criança para realizar a tarefa, era um apoio fiscalizador¹⁰⁵.

¹⁰³ Estamos denominando apoio estruturado os tipos auxílios pedagógicos pelas responsáveis das crianças.

¹⁰⁴ Optamos por nos referir às responsáveis de maneira geral no feminino, pois, em sua maioria, eram mulheres (mães, tias e irmãs).

¹⁰⁵ Estamos denominando apoio fiscalizador a intervenção da responsável para “vigiar” as crianças enquanto realizavam as atividades escolares em casa, sem intervenção pedagógica.

Quadro 17 - Atividade cognitiva na EM Derli Fonseca

Criança	Vogais A,E,I,O,U	Consoantes B, C, F, L, P, S	Numerais 0-10		Escrita do nome	Apoio familiar
Ayla	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece	Não escreve	Sim
Aline	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Escreve	Sim
Alicia	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Escreve	Sim
Caio	Não reconhece A, E, I,	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece triângulo, retângulo e círculo	Não escreve	Não
Camile	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece	Não escreve	Sim
Carlos	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece 5, 6, 7, 8, 9, 10	Não reconhece	Escreve	Sim
Danilo	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Escreve	Sim
Elias	Não reconhece E, I	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece quadrado, círculo e retângulo	Escreve	Sim
Emanuel	Não reconhece E, O	Não reconhece C, F, L, P, S	Não reconhece 2,3,5,6,7,8,10	Não reconhece quadrado, círculo e retângulo	Não escreve	Sim
Iasmin	Reconhece	Não reconhece B, P	Reconhece	Não reconhece	Escreve	Sim

João	Não reconhece E, I, O	Não reconhece	Não reconhece 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Não reconhece	Não escreve	Não
Laísa	Não reconhece I, U	Não reconhece	Não reconhece 2, 6, 7	Não reconhece triângulo, retângulo e círculo	Escreve	Sim
Liz	Reconhece	Não reconhece	Não reconhece 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Não reconhece	Escreve	Sim
Lupita	Não reconhece I	Não reconhece C, P	Reconhece	Não reconhece retângulo e círculo	Escreve	Sim
Maitê	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Escreve	Sim
Manuela	Não reconhece E, I, O, U	Não reconhece	Não reconhece 6,7,8,9,10	Não reconhece quadrado e retângulo	Escreve	Sim
Nicolas	Não reconhece E, I, U	Não reconhece	Não reconhece 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Não reconhece	Não escreve	Não
Nina	Não reconhece E, I	Não reconhece	Não reconhece 7,8,9	Não reconhece	Escreve	Sim
Patrício	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Escreve	Sim
Paulo	Reconhece	Reconhece	Não reconhece 6	Não reconhece círculo	Escreve	Sim
Safira	Não reconhece I	Não reconhece	Não reconhece 6,7,9	Não reconhece	Escreve	Sim
Sol	Não reconhece I, O, U	Não reconhece	Não reconhece 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Não reconhece	Não escreve	Sim

Tainá	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Não reconhece triângulo, retângulo, círculo	Não escreve	Sim
Tatiana	Não reconhece I	Não reconhece B, C, D, F, L, P	Não reconhece 4,6,9	Não reconhece	Não escreve	Não
Ygor	Não reconhece E, I, O	Não reconhece	Não reconhece 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Não reconhece	Não escreve	Não

Ao analisar o quadro apresentado acima, percebe-se que as crianças com classificações positivas ou mistas apresentaram maior nível de conhecimento (Aline, Maitê, Iasmin, Lupita, Nina, Tainá, Paulo, Sol, Patrício, Alicia, Danilo). Esse grupo de crianças também tinha apoio estruturado das responsáveis, em geral mães. No entanto, as crianças com classificações positivas ou negativas sem apoio estruturado e invisibilizadas em sala de aula não progrediram como as crianças visibilizadas e com apoio estruturado (Ayla, Camile, Caio, Carlos, João, Elias, Emanuel, Ygor, Nicolas, Liz, Tatiana, Safira, Manuela). É necessário indicar ainda que as crianças invisibilizadas e estigmatizadas eram as mais frequentes. A Camile, o Carlos, Caio, João e Nicolas eram crianças assíduas.

Na sequência, apresentamos outro quadro. Nele, demonstramos o quantitativo de acertos em cada bloco e incluímos a frequência da criança e a participação/apoio familiar. Agrupamos e apresentamos as crianças por grupos: crianças com características elogiosas, mistas e negativas. A divisão segue nessa ordem. Os grupos foram segmentados por cor. A palavra “reconhece” significa que a criança acertou todos os itens do bloco, a palavra “não reconhece” significa que não acertou nenhum item do bloco.

Quadro 18 - Síntese da atividade cognitiva da EM Derli Fonseca

Crianças	Vogais (t:5)	Consoantes (t:6)	Números (0-10)	Formas geométricas (t:4)	Frequência	Apoio familiar
Aline	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Assídua	Sim
Ayla	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece	Assídua	Sim
Maitê	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Assídua	Sim
Sol	Reconhece 2	Não reconhece	Reconhece 3	Não reconhece	Assídua	Sim
Iasmin	Reconhece	Reconhece 4	Reconhece	Reconhece	Regular	Sim
Laísa	Reconhece 2	Não reconhece	Reconhece 7	Reconhece 1	Regular	Sim
Liz	Reconhece	Não reconhece	Reconhece 3	Não reconhece	Regular	Sim
Lupita	Reconhece 4	Reconhece 4	Reconhece	Não reconhece 2	Assídua	Sim
Manoela	Reconhece 1	Não reconhece	Reconhece 5	Não reconhece 2	Regular	Sim
Nina	Reconhece 3	Não reconhece	Reconhece 7	Não reconhece	Assídua	Sim
Safira	Reconhece 4	Não reconhece	Reconhece 7	Não reconhece	Regular	Sim
Tainá	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Regular	Sim
Tatiana	Reconhece 4	Não reconhece	Reconhece 7	Não reconhece	Assídua	Não
Alicia	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Assídua	Sim

Continuação.

Crianças	Vogais (t:5)	Consoantes (t:6)	Números (0-10)	Formas geométricas (t:4)	Frequência	Apoio familiar
Danilo	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Assíduo	Sim
Elias	Reconhece 3	Não reconhece	Não reconhece	Reconhece 1	Assíduo	Sim
Patrício	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Assíduo	Sim
Paulo	Reconhece	Reconhece	Não reconhece 6	Não reconhece 1	Assíduo	Sim
Caio	Reconhece 2	Não reconhece	Não reconhece	Reconhece 1	Assíduo	Sim
Camile	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece	Assídua	Sim
Carlos	Não reconhece	Não reconhece	Reconhece 2	Não reconhece	Assíduo	Não
Emanuel	Reconhece 3	Reconhece 1	Reconhece 3	Reconhece 1	Regular	Sim
João	Reconhece 2	Não reconhece	Reconhece 2	Não reconhece	Assíduo	Não
Nicolas	Reconhece 3	Não reconhece	Reconhece 3	Não reconhece	Assíduo	Não
Ygor	Reconhece 2	Não reconhece	Reconhece 1	Não reconhece	Assíduo	Não

Fonte: elaboração própria.

Como o podemos observar, as crianças estigmatizadas acertaram menos a atividade cognitiva. Por outro lado, com exceção da Sol, as crianças com características elogiosas apresentaram nível de reconhecimento maior. Outro resultado que fica claro nessa tabela é a importância do apoio familiar, especialmente para as crianças estigmatizadas ou com rotulações mistas. O grupo dois, com características/percepções mistas, apresenta um resultado melhor se comparada com o último grupo. A principal diferença apresentada é o apoio familiar. Ambos os grupos são compostos por crianças assíduas e negras; em geral, meninos. Apenas duas meninas compõem esse grupo. Sobre o primeiro grupo, as crianças, especialmente as meninas, apresentaram nível de desenvolvimento maior. No entanto, há algumas exceções. O grupo das meninas “invisíveis” e que não têm apoio familiar estruturado apresentaram um desempenho inferior, se comparada às crianças com características mistas. Esse mesmo grupo também apresentou assiduidade regular

7.2 ATIVIDADE COGNITIVA NA EM MARIA CARDOSO

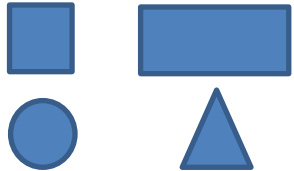
Já na EM Maria Cardoso, durante os momentos de realização de atividade cognitiva, em geral, as crianças apresentaram um desempenho melhor. Todas as crianças souberam responder pelo menos um item de cada bloco de perguntas. Além disso, todas as crianças sabiam reconhecer/escrever o nome e, algumas, o sobrenome. As únicas crianças que escrevem o nome com apoio é Gustavo e Rafaela. Gustavo, porque possui nome extenso, segundo pontuou a professora, e Rafaela porque possui dificuldades na fala.

Diferentemente da EM Derli Fonseca, na EM Maria Cardoso, as crianças rotuladas e estigmatizadas pela professora não apresentaram desempenho baixo como na EM Derli Fonseca. Ainda assim, as crianças estigmatizadas apresentam desvantagem em relação às não estigmatizadas. Esse resultado nos indica que existem outros fatores controlando o efeito dos estigmas nas trajetórias das crianças.

O primeiro fator protetor é o apoio familiar. O apoio pode ter efeito equitativo nas trajetórias de aprendizagem na pré-escola. No entanto, reafirmamos a importância de diferenciar o tipo de apoio recebido, como mencionado acima. O segundo fator é a motivação e percepção da professora. A professora Maria recebeu a turma como “presente”, com altas expectativas em relação ao grupo. Essas expectativas tendiam a fazer com que desenvolvesse um trabalho mais acadêmico. Nesse sentido, podemos perceber a maneira como as profecias se autorealizavam nas trajetórias das crianças.

Outro fator é o clima escolar. A escola possui um clima positivo e percepções compartilhadas que influenciam os processos pedagógicos. Além das percepções compartilhadas, havia também um efeito par: os professores se controlavam, planejavam juntos e trocavam materiais. A equipe diretiva também se reunia ao final do dia para saber sobre o planejamento e possíveis dúvidas das professoras.

Quadro 19 - Atividade cognitiva na EM Maria Cardoso

Criança	Vogais A,E,I,O,U	Consoantes S, F, M, X, L, Dígrafo: CH	Numerais 0-10		Escrita de nome	Apoio familiar
Alexandra	Não reconhece A e U	Reconhece	Reconhece	Não reconhece retângulo	Escreve	Sim
Analu	Reconhece	Não reconhece L	Reconhece	Não reconhece círculo	Escreve	Sim
André	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Escreve	Sim
Ângela	Reconhece	Não reconhece F, CH	Não reconhece 4,5, 6, 7	Não reconhece triângulo e círculo	Escreve	Não
Anita	Reconhece	Não reconhece CH	Reconhece	Não reconhece triângulo	Escreve	Sim
Angélica	Reconhece A, E	Não reconhece	Reconhece 1, 2, 3, 4	Não reconhece triângulo, retângulo e círculo	Escreve	Não
Antonela	Reconhece	Não reconhece S, F, M, L	Não reconhece 2, 6	Não reconhece triângulo	Escreve	Sim
Fred	Não reconhece E	Não reconhece M, L, X, CH	Não reconhece 6, 7, 8, 10	Não reconhece triângulo e quadrado	Escreve	Sim
Gustavo	Reconhece	Não reconhece L, CH	Não reconhece 2, 5, 6, 7,8 10	Não reconhece triângulo e quadrado	Não escreve	Sim
Inês	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Não reconhece triângulo	Escreve	Sim

Laura	Não reconhece A, E, I, U	Não reconhece F, M, L	Não reconhece 3, 4, 6, 7, 8 10	Não reconhece triângulo e quadrado	Escreve	Sim
Lia	Reconhece	Não reconhece CH	Não reconhece 10	Não reconhece triângulo e quadrado	Escreve	Sim
Maísa	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Não reconhece	Escreve	Sim
Marina	Reconhece	Não reconhece S, F, CH	Não reconhece 3, 4, 7, 8,10	Não reconhece	Escreve	Sim
Melissa	Não reconhece I, O	Não reconhece F,N, L, CH	Reconhece	Reconhece	Escreve	Sim
Miguel	Não reconhece E	Não reconhece CH	Reconhece	Não reconhece retângulo	Escreve	Sim
Rafaela	Não reconhece O, U	Não reconhece L, M	Não reconhece 2, 6,7	Não reconhece	Não escreve	Sim
Ramón	Não reconhece O, U	Não reconhece F, M, L, CH	Não reconhece 3, 4, 8	Não reconhece círculo e retângulo	Não escreve	Sim
Sara	Reconhece	Não reconhece F	Não reconhece 7	Não reconhece	Escreve	Sim
Susie	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Escreve	Sim
Téo	Não reconhece E, I	Não reconhece S, M, L, X, CH	Não reconhece 10	Não reconhece círculo, triângulo e retângulo	Escreve	Sim
Vicente	Reconhece	Não reconhece M, CH	Reconhece	Não reconhece retângulo	Escreve	Sim
Vick	Reconhece	Não reconhece S, L	Reconhece	Não reconhece círculo	Escreve	Sim
Vitória	Reconhece	Não reconhece CH	Reconhece	Reconhece	Escreve	Sim

Fonte: elaboração própria.

Como observado na tabela acima, as crianças estigmatizadas ou não apresentaram, pelo menos, conhecer duas ou mais consoantes, vogais, números e formas. Os alunos com classificações positivas e mistas apresentaram mais conhecimento. Já as crianças estigmatizadas, apresentaram mais desvantagem, principalmente as meninas Ângela e Angélica. O Vicente, classificado como “desprovido de inteligência” pela professora apresentou reconhecimento de consoantes, vogais, números e formas geométricas, não reconhecendo apenas o triângulo, e as letras/fonemas M e CH. No entanto, cabe ressaltar os fatores apoio familiar e frequência, que serão apresentados no próximo quadro, que podem estar interagindo diretamente com essa diferença identificada entre as crianças estigmatizadas. A aluna Angélica é uma das crianças mais infrequentes da sala e que não possui apoio estruturado em casa. A Ângela é a aluna mais frequente da sala, no entanto, não tem apoio familiar estruturado. Vicente é o aluno assíduo, com apoio familiar e integra um grupo de alunos considerado “espertos”.

A seguir, segue um novo quadro separado por grupos, com informações sobre apoio familiar e a frequência. A palavra “reconhece” significa que as crianças reconheceram todas as opções presentes no bloco. Quando não, especificamos a quantidade de acertos.

Quadro 20 - Síntese da atividade cognitiva da EM Maria Cardoso

Crianças	Vogais (t:5)	Consoantes e dígrafo (t:6)	Números (0-10)	Formas geométricas (t:4)	Frequência	Apoio familiar
Alexandra	Reconhece 3	Reconhece	Reconhece	Não reconhece 1	Assídua	Sim
Analu	Reconhece	Reconhece 5	Reconhece	Não reconhece 1	Assídua	Sim
André	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Assídua	Sim
Anita	Reconhece	Reconhece 5	Reconhece	Reconhece 3	Assídua	Sim
Antonela	Reconhece	Reconhece 2	Reconhece 8	Reconhece 3	Assídua	Sim
Gustavo	Reconhece	Reconhece 4	Reconhece 4	Reconhece 2	Assídua	Sim
Inês	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece 3	Regular	Sim
Laura	Reconhece 1	Reconhece 3	Reconhece 4	Reconhece 2	Assídua	Sim
Lia	Reconhece	Reconhece 5	Não reconhece 1	Reconhece 2	Assídua	Sim
Maísa	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Não reconhece	Assídua	Regular
Marina	Reconhece	Reconhece 3	Reconhece 5	Não reconhece	Assídua	Sim
Melissa	Reconhece 3	Reconhece 2	Reconhece	Reconhece	Assídua	Sim
Miguel	Reconhece 4	Reconhece 5	Reconhece	Reconhece 3	Assíduo	Sim
Rafaela	Reconhece 3	Reconhece 4	Reconhece 7	Não reconhece	Assídua	Sim
Ramón	Reconhece 3	Reconhece 3	Reconhece 7	Reconhece 2	Assíduo	Sim
Sara	Reconhece	Reconhece 5	Reconhece 9	Não reconhece	Assídua	Sim

Continuação.

Crianças	Vogais (t:5)	Consoantes (t:6)	Números (0-10)	Formas geométricas (t:4)	Frequência	Apoio familiar
Susie	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Reconhece	Assídua	Sim
Téo	Reconhece 3	Reconhece 1	Reconhece 9	Reconhece 1	Assíduo	Sim
Vick	Reconhece	Reconhece 4	Reconhece	Reconhece 3	Assídua	Sim
Vitória	Reconhece	Reconhece 5	Reconhece	Reconhece	Assídua	Sim
Fred	Reconhece 1	Reconheceu 3	Reconheceu 6	Reconhece 2	Assíduo	Sim
Ângela	Não reconhece	Reconhece 4	Reconhece 6	Reconhece 2	Assídua	Não
Angélica	Reconhece 2	Não reconhece	Reconhece 4	Não reconhece	Faltosa	Sim
Vicente	Reconhece	Reconhece 4	Reconhece	Reconhece 3	Assíduo	Sim

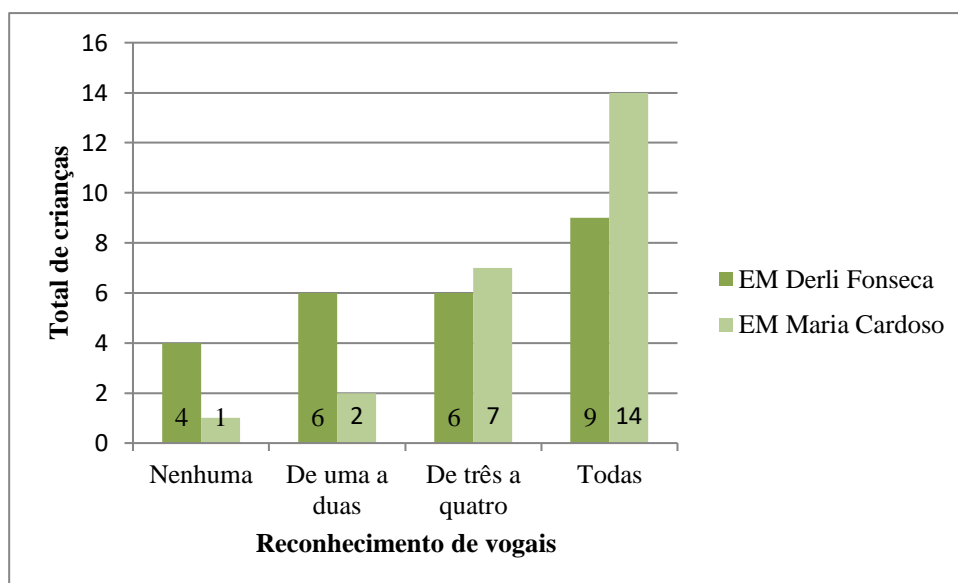
Fonte: elaboração própria.

Como mencionado, as crianças apresentaram resultado mediano. As crianças que mais pontuaram foram as que tinham percepções elogiosas pela professora, assiduidade e apoio familiar. A Angélica e a Ângela, por exemplo, eram as crianças que menos tinham participação e apoio familiar estruturado, interação com colegas e professora em sala de aula.

A partir dos resultados apresentados nas tabelas, percebe-se associações diretas entre os rótulos e estigmas imputados, expectativas, ações das professoras com os resultados da atividade. Além disso, os dados indicam que as expectativas das professoras sobre a turma e crianças individualmente, bem como a formação e motivação da professora podem potencializar as oportunidades escolares. Outro dado relevante é que o apoio familiar estruturado tem efeito equitativo na pré-escola, de modo a reduzir as desigualdades produzidas ou reproduzidas em sala de aula.

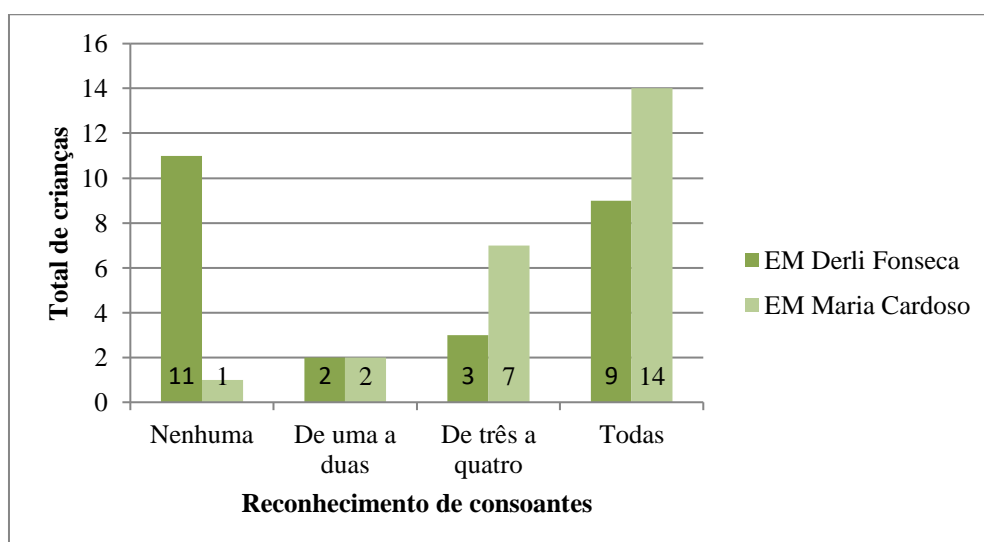
7.3 COMPARANDO RESULTADOS

A seguir, apresentaremos uma análise comparativa dos resultados da atividade cognitiva. Mais uma vez, gostaríamos de reforçar a importância de olhar para esses resultados com cautela e considerando a complexidade de cada escola e sala de aula. Decidimos apresentar os resultados de maneira comparativa para visualização dos processos de maneira mais clara. Assim, podemos comparar, no nível da turma, como os processos, bem como as características da turma e da escola impactam na vida escolar das crianças desde a educação infantil. Quando comparamos os resultados entre as turmas, percebemos que a EM Maria Cardoso apresentava, no final do ano letivo, níveis maiores de aprendizagens. Abaixo, apresentamos um quadro sobre o reconhecimento das vogais. Na EM Derli Fonseca, apresentavam mais dificuldades de reconhecimento das vogais.

Gráfico 1 - Reconhecimento de vogais nas turmas

Fonte: elaboração própria a partir da atividade cognitiva.

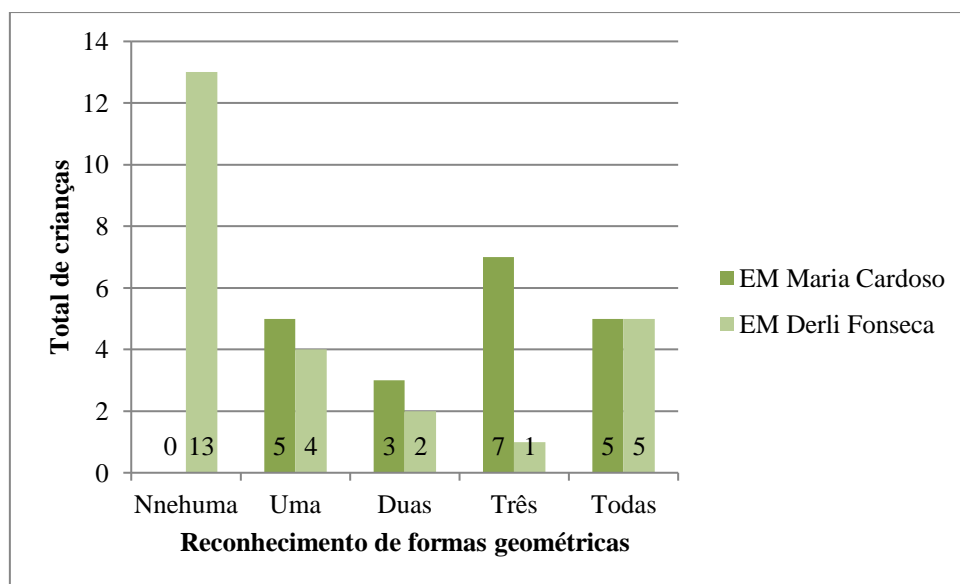
Já em relação às consoantes, as diferenças se acentuam. As crianças da EM Maria Cardoso apresentam vantagem em relação ao reconhecimento de letras no momento de transição para o primeiro ano do ensino fundamental. É interessante observar que as turmas se distribuem em níveis opostos. A turma da EM Derli Fonseca chegou ao final do ano com onze crianças não reconhecendo nenhuma consoante, enquanto na EM Maria Cardoso, apenas uma não reconhecia todas, que era a criança mais estigmatizada da turma, a Angélica.

Gráfico 2 - Reconhecimento de consoantes nas turmas

Fonte: elaboração própria a partir da atividade cognitiva.

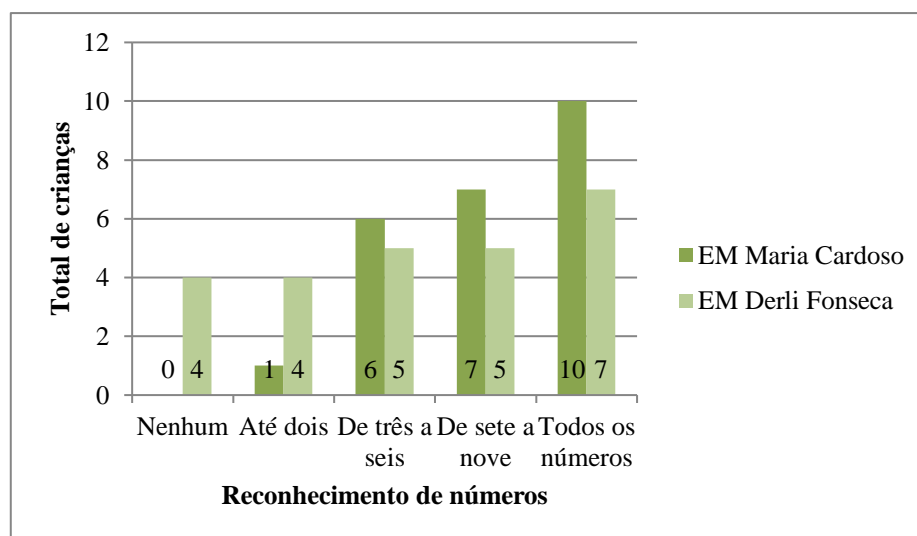
Também realizamos uma comparação sobre o reconhecimento de formas geométricas nas turmas. Como podemos observar a seguir, as turmas apresentaram distribuição de conhecimento oposta. É importante ressaltar que na EM Maria Cardoso as crianças conhecem uma, duas três ou todas as formas. Os erros apresentados eram, em geral, em relação à forma círculo, denominadas por elas por “bola”.

Gráfico 3 - Reconhecimento de formas geométricas



Fonte: elaboração própria a partir da atividade cognitiva.

Já sobre o reconhecimento de números, a distribuição de conhecimento apresentou diferenças ligeiras entre as turmas. Ainda assim, quatro crianças da EM Derli Fonseca não reconheceram nenhum número e 4 crianças reconheceram até dois números, enquanto na EM Maria Cardoso a maior parte das crianças apresenta reconhecer de três a todos os números apresentados.

Gráfico 4 - Reconhecimento de números nas turmas

Fonte: elaboração própria a partir da atividade cognitiva.

Ao observar os gráficos, podemos perceber que os processos escolares, juntamente com os apoios familiares, possuem influência significativa nos progressos das crianças. As crianças parecem aprender e se desenvolver mais em ambientes com clima escolar positivo, com ensino direto e com enfoque acadêmico, como já foi evidenciado em pesquisas anteriores (TAGGART e outros, 2011). Além disso, a motivação e a formação docente também são fatores importantes, pois, como demonstramos, as variáveis orientaram as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Além dos fatores relacionados às docentes, crianças e responsáveis, podemos perceber a importância do processo de agrupamento de crianças na educação infantil e como influencia e interfere no trabalho docente. A turma com percepções positivas e expectativas altas apresentou maior nível de reconhecimentos dos conhecimentos trabalhados na turma. A turma com percepções e expectativas mistas/negativas apresentou nível de reconhecimento menor.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES DO ESTUDO

Esta dissertação realizou um estudo etnográfico em duas turmas de educação infantil – segundo ano da pré-escola - localizadas em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Organizamos e apresentamos nossas análises e resultados em seis seções: descrição das escolas e turmas; descrição da organização/estrutura da educação infantil a partir dos documentos oficiais; percepções inferidas pelas professoras sobre o grupo de crianças e crianças individualmente e os tipos de interações efetivadas. No último capítulo, apresentamos os possíveis impactos das experiências escolares nas trajetórias das crianças. Nosso objetivo principal era revelar os processos de interações na educação infantil, saber se e como ocorriam os processos de rotulação e estigmatização e os efeitos desses processos nas interações e trajetórias. Nesse sentido, observamos por um ano duas salas da pré-escola e descrevemos e analisamos tais processos.

A hipótese que orientou nossa pesquisa era que desde a educação infantil poderia vir a ocorrer processos de estigmatização e rotulação de crianças pequenas. Nossos achados confirmaram e extrapolaram nossa hipótese, indicando não só a ocorrência de rotulações e estigmatizações, mas também variáveis intra e extra escolares que influenciam e controlam o processo em sala de aula.

Foi investigado duas escolas com perfis opostos. Gostaríamos de ver como que as interações variavam de acordo com o tipo de escola analisada. As escolas mais complexas possuem mais desafios e, por isso, precisam fazer um malabarismo de prioridades, que podem prejudicar os processos pedagógicos. O primeiro dele é em relação à gestão escolar: orientação, acompanhamento e avaliação dos processos escolares. Na EM Derli Fonseca, a gestão não costumava acompanhar, orientar e avaliar os processos na Educação Infantil. As interações eram por motivos burocráticos. Quando as orientações ocorriam, elas se dedicavam mais ao primeiro segmento do ensino fundamental, com foco no terceiro, quinto e sexto ano escolar. Já na EM Maria Cardoso, regularmente, a professora encontrava com a coordenadora para planejar e resolver pendências relacionadas à sala de aula. Havia também apoio para organização da sala de aula por parte da coordenadora, que imprimia, comprava e doava materiais. Essas características da gestão estavam indiretamente associadas ao progresso das crianças. Enquanto na EM Maria Cardoso havia uma mobilização, apoio, acompanhamento e avaliação das práticas da professora Maria, na EM Derli Fonseca, a professora não recebia apoio e orientação em sala. No entanto, queremos salientar, mais uma vez, as diferenças entre as escolas: a EM Derli

Fonseca ofertava da pré-escola ao sexto ano, possuía mais de mil alunos e tinha apenas uma coordenadora pedagógica e duas diretoras, que precisavam cotidianamente decidir sobre suas prioridades.

Outras variáveis investigadas foram: o perfil, percepções, expectativas e motivações docentes docente. As professoras apresentavam perfis distintos. A professora Jussara era Pedagoga com formação em outra especialidade e não desejava atuar com o segmento, diferente da professora Maria que era historiadora, tinha pós-graduação na área e se identificava com o segmento. Esses fatores influenciaram diretamente nas expectativas, planejamento e interações que eram efetivadas em sala. Tanto as percepções que elas tinham sobre o segmento, quanto a formação que elas tinham orientavam suas interações pedagógicas.

As práticas mapeadas nas duas turmas apontaram para um descompasso com a política para a primeira etapa da educação básica. Em toda e qualquer política pública haverá interpretação e ações que fugirão das formas legais estabelecidas. No entanto, essas reinterpretções e ações discricionárias podem afetar de diferentes formas a distribuição de oportunidades educacionais. O primeiro descompasso identificado foi com relação à rotina das crianças. Ao mapear a estrutura da rotina, percebemos a ausência de interação entre adulto-criança nos momentos de brincadeira, cuidado e higiene pessoal. As interações eram com foco na resolução de conflitos ou nos momentos estruturados. O tempo dedicado à aprendizagem era reduzido nas duas turmas, em especial na EM Derli Fonseca. Esse resultado indica que o tipo/regime de pré-escola frequentada pode afetar as trajetórias das crianças, mas também suas percepções e expectativas para o segmento. Na EM Derli Fonseca, a professora dedicava a maior parte de seu tempo pedagógica à organização de sala de aula e correção de comportamento das crianças.

Nossos resultados evidenciaram a concretização de profecias autorealizadoras (MERTON, 1968), de maneira que as percepções influenciaram as expectativas, interações e, conseqüentemente, os resultados pedagógicos das crianças. Sobre as percepções, demonstramos e classificamos características elogiosas e negativas imputadas às turmas e crianças individualmente, durante o ano letivo. Essas classificações eram positivas, mistas ou negativas. Dentro desses três grupos, havia dois subgrupos: de crianças visíveis e invisíveis, convergindo com o processo de interação também demonstrado na pesquisa de Mascarenhas (2013). As imputações foram formuladas e imputadas a partir de um conjunto de moralidades sociais consideradas pelas professoras no momento de representação e interação face a face.

Essas imputações consideravam: habilidades cognitivas, sociocomportamentais e socioemocionais. Ademais, consideravam aspectos físicos, biológicos e relacionados à higiene da criança, como já demonstrado em pesquisas realizadas no ensino médio e fundamental de escolas cariocas (SÁ EARP, 2006; MASCARENHAS, 2013). Quando essas expectativas não preenchiam as demandas das professoras e tinham identidades incongruentes com os estereótipos elaborados por elas, as crianças se tornavam indivíduos incompletos e inabilitados para as interações. Esse processo diferenciava as oportunidades e experiências escolares das crianças. As crianças com rótulos mistos e negativos tendiam a ter interações menos positivas e menos acadêmicas.

As expectativas sobre as crianças variavam entre turmas e crianças individualmente. As crianças com rótulos elogiosos apresentavam expectativas mais altas por parte das professoras. Porém, as crianças estigmatizadas recebiam expectativas baixas e condicionadas à mudança. Essas expectativas, por sua vez, orientavam as atitudes das professoras, principalmente as relacionadas ao apoio emocional e pedagógico. As professoras interagiam mais com crianças elogiosas e com classificações mistas. Já as crianças com classificações negativas, eram preteridas pelas professoras. Nossos dados não indicaram o fator religião e cor/raça como fortemente associados a bons padrões de interações, se sozinhos analisados. Acreditamos que eles influenciam, mas quando combinados a outros fatores, como por exemplo, habilidades sociocomportamentais e, principalmente, cognitivas.

Sobre os estilos de interações, as turmas apresentaram padrões significativamente distintos. Na EM Derli Cardoso, onde as crianças tiveram menos progresso, as interações tinham alto nível de punibilidade, apoio negativo e com pouco foco nas habilidades acadêmicas. Já na EM Maria Cardoso os apoios eram positivos, convergindo com resultados de pesquisas que apontam o apoio social e acadêmico como preditor de mais avanços cognitivos e sociais pelas crianças (TAGGART e outros, 2011; WILLIFORD e outros, 2013). Porém, nas duas escolas, as crianças estigmatizadas apresentaram progresso menor, se comparadas às crianças das categorias mistas e positivas visibilizadas.

Como apresentado na última seção dessa dissertação, as turmas apresentaram variações significativas. Olhando para as turmas individualmente, na EM Maria Cardoso, o desenvolvimento foi mais homogêneo, no entanto, as crianças estigmatizadas, especialmente Ângela e Angélica, apresentaram nível de conhecimento inferior ao apresentado pela turma. Já comparado à turma da EM Maria Cardoso com a EM Derli Fonseca, o nível de desenvolvimento

foi oposto e as diferenças se acentuavam quando analisávamos os resultados nível aluno. Esse achado corrobora com a pesquisa de Rubie-Davies (2017), indicando também o efeito das percepções sobre o desenvolvimento das crianças.

Percebemos como fatores fortemente influenciadores: composição de turma, apoio e participação familiar e motivação e formação docente. Estudos indicam as crianças se beneficiam mais quando estão agrupadas em salas socialmente heterogêneas (MELHUIISH, 2004). O que demonstramos é que as crianças são agrupadas por habilidades cognitivas, sociocomportamentais e por gênero. Na EM Maria Cardoso, na turma havia apenas seis meninos, sendo dois deles escolhidos pela professora, diferentemente do ocorrido na sala da professora da Jussara. A turma da professora Jussara foi enturmada com as crianças faltosas e com baixos níveis de desenvolvimento sociocomportamental. Já a turma da professora Maria, foi formada e dada a ela como “presente”. Desse modo, nossos resultados convergem com pesquisas que apontam o fator enturmação como importante variável que pode diferenciar as experiências escolares das crianças (SOARES, 2004; CALDEIRA, 2017).

Por último, queremos destacar o apoio e participação familiar como variáveis preditoras e controladora das diferenças de desempenho e dos processos de rotulações depreciativas. Como já apontado em outras pesquisas (CAMPOS e outros, 2011), forma como as responsáveis ensinam e interagem com as crianças em casa influencia diretamente nas trajetórias escolares das crianças, além de influenciar nas percepções das professoras. Desta maneira, apontamos que crianças com apoio estruturado se desenvolviam mais, ainda que tivessem recebido rótulos negativos. A participação familiar também. Essas duas variáveis funcionavam como controladoras e protetoras de processos de estigmatizações.

Ao final do ano letivo revelamos como as percepções, ou melhor, as profecias docentes se concretizam. As crianças estigmatizadas e invisíveis eram as crianças que menos apresentavam conhecimentos, ainda que fossem as crianças mais assíduas da escola.

LIMITES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

As limitações do nosso estudo estão relacionadas aos dados coletados. Durante o campo, encontramos mais dificuldades em acessar documentos e responsáveis da EM Maria Cardoso, o que cria um desequilíbrio entre as análises. A segunda limitação é que não conseguimos realizar entrevistas com a gestão escolar e, principalmente, com os responsáveis das crianças. Reconhecemos a importância de dados sobre o background familiar, pois estudos já indicaram essa variável como significativamente importante para as trajetórias das crianças (COLEMAN, 1966; LOREAU, 2003). Essa informação nos permitiria refinar nossas análises sobre o perfil das crianças e, principalmente, sobre os tipos e maneiras de apoios familiares que elas recebem em casa.

Por outro lado, essa pesquisa nos permite avançar nas análises sobre processos e práticas escolares eficazes. Como indicado em outros estudos (MADAUS e outros, 2008), essa pesquisa aponta as interações pedagógicas como um importantíssimo fator escolar que afeta as trajetórias dos estudantes desde a educação infantil. Esse estudo permite termos uma informação processual e refinada de processos pedagógicos eficazes e das dificuldades enfrentadas nos ambientes escolares pelos profissionais e estudantes. Além disso, nosso estudo endossou, mais uma vez, fatores como: liderança escolar, clima escolar, enturmação, estrutura/funcionamento da escola como variáveis associadas a práticas pedagógicas eficazes. No nível da sala de aula, percebemos que as formações, percepções e as expectativas influenciam diretamente as interações efetivadas. Além disso, o apoio e motivação familiar mostraram forte associações com os resultados nas atividades cognitivas realizadas.

A contribuição dessa pesquisa está relacionada também ao debate sobre interações escolares. Como apontamos na justificativa dessa dissertação, encontramos apenas um artigo que tratou diretamente a questão do estigma na educação infantil, com crianças estrangeiras. Assim, nossa pesquisa ajuda a avançar o debate com uma análise intensa e ampliada dos processos intraescolares através de um estudo etnográfico.

Por fim, nossos resultados apontam para a necessidade de pensar formações de docentes levando em consideração o debate sobre interação social. Além disso, discutir os dilemas cotidianos vividos pelos profissionais relacionados à enturmação, rotina, brincadeira, horário de planejamento e formações docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miguel Vale de. O corpo na teoria antropológica. *Revista de Comunicação e Linguagens*, n. 33, p. 49-66, 2004.

ARNETT, James. Caregivers in day-care centres: does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*. n.10, p.541-52, 1989.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. Uma avaliação dos custos e benefícios da educação pré-escolar no Brasil. *Ipea*, 1996. Mimeografado.

BOUDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 183-191, 2002.

BOUDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BOUDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11º ed. - Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Zaia. Os jogos de escalas na Sociologia da Educação. *Educação e Sociedade*, v.29, p.607-620, 2008.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva. In: BROOKE, Niguel; SOARES, José Franciso. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 90-104, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

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. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

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. Vol.3. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.2; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: agost. 2018.

BROPHY, Jere; GOOD, Thomas L. Teacher behavior and student achievement. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., 1986, p. 328–375. New York, NY: Macmillan.

CADIMA, Joana; ENRICO, Marisa; FERREIRA, Thiago; VERSCHUEREN, Karine; LEAL, Teresa; MATOS, Paula Mena. Self-regulation in early childhood: the interplay between family risk, temperament and teacher–child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, v.13, n.3, p. 341–360, 2016. doi:10.1080/17405629.2016.1161506

CALDEIRA, Anita. *Enturmação e desenvolvimento na educação infantil: Um estudo exploratório em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro*. Monografia – (Lic. Plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

COMERFORD, John. Vigiar e narrar: sobre formas de observação, narração e julgamento de movimentações. *Revista de Antropologia, São Paulo, USP*, v. 57, n. 2, 2014.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ABUCHAIM, Beatriz; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 37, p. 15-33, 2011.

COLEMAN, James. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.114-140, 2008.

COSTA, Thaynara Nascimento. Interações pedagógicas em três escolas de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. In: 9ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, 2018, Rio de Janeiro. Cadernos de resumos: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro: CFCH, 2017, p 303.

DAMIANI, Floriana Magda; DUMITH, Samuel; HORTA, Bernardo Lessa; GIGANTE, Denise A Educação Infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal. *Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo*, v22, n.50, p.515-532, set./dez. 2011.

- FOOTE-WHYTE, Willian. Anexo A: Sobre a evolução de Sociedade de Esquina. In: *Sociedade de Esquina - Street Corner Society: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, pp. 283-361.
- FREITAS, Marcos César de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. *Cad. Pesqui.* São Paulo, vol.45, n.157 Jul/Set. 2015.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp. 13-41.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Editora Petrópolis, Vozes 1985.
- GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.
- GOLDSTEIN, Jessica; EASTWOOD, Melissa; BEHUNIAK, Peter. Can Teacher Ratings of Students' Skills at Kindergarten Entry Predict Kindergarten Retention? *The Journal of Educational Research*, v.107, n.3, p.217–229, 2013. doi:10.1080/00220671.2013.788986
- GÓMEZ, Ligia E.; VASILYEVA, Marina; DULANEY, Alana. Preschool teachers' read-aloud practices in Chile as predictors of children's vocabulary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v.52, p.149–158, 2017. doi:10.1016/j.appdev.2017.07.005
- HAMRE, B. K., PIANTA, e outros. *Teaching through Interactions. The Elementary School Journal*, v.113, n.4, p.461–487, 2013.
- HATIE, John. *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2009.
- HATIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of Educational Research*, v.77 n.1, p. 81-112, 2017.
- LAREAU, Annette. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley :University of California Press, 2003.
- LYRA, Diogo. *A república dos meninos: juventude, tráfico e virtude*. Rio de Janeiro: Manuad X: FAPERJ, 2013.
- MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.114-140, 2008a.
- MADAUS, George. F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. Estudos empíricos. In: BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 74-89, 2008b.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana de perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2002, v.17, n.49, p.11-29, 2018.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Editora UBU, 2018.

MASCARENHAS, Maira. “*Quem é ele? Um estudo dos sistemas de classificação no cotidiano escolar*”. 2013. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MASCARENHAS, Maira. Essa escola não é para todos?: sistemas de classificação moral e desigualdade no ambiente escolar. *Educere* (Impresso), v.9, p.93-101, 2014.

MARTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russell. A busca pela eficácia escolar: por que fazer um estudo das escolas primárias? In: BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 153-162, 2008.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 2ª ed, 1997.

MELHUIISH, Edward C. A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. London, United Kingdom: National Audit Office, 2004.

MERTON, Robert. *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press, 1968.

MOSTELLER, Frederick. *The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades. The Future of Children*, v. 5, n.2, p.113-127, 1995. doi:10.2307/1602360

NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*, v.4, n.6, p.43-66, 1995.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz Demboski. Quem tem medo de etnografia? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 26, jan/abr, 2018 <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>

OLIVEIRA, Marina; CARVALHO, Cynthia Paes de. A implementação de uma política educacional de combate ao fracasso escolar: percepções e ações de agentes implementadores em uma escola municipal no Rio de Janeiro. In: *Boletim de análise político-Institucional. Brasília: IPEA, 2017.*

- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de Oliveira. *As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2015. 284 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PAPADOPOULOU, Elena; GREGORIADIS, Athanasios. Young children's perceptions of the quality of teacher-child interactions and school engagement in Greek kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, v.15, n.3, p.323-335, 2016. .doi:10.1177/1476718x16656212
- PEIRANO, Mariza. *Rituais Ontem e Hoje*. Editora: Jorge Zahar, 2003.
- PIANTA, Robert C; PARO, Karen L. P.; HAMRE, Bridget K. Classroom assessment scoring system: Manual Pre-K. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2008.
- PINCHOVER, Shulamit (2017). The Relation between Teachers' and Children's Playfulness: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.02214
- RAMOS, Marina Elizabete Neves. *Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares*. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- REBELO, Aline Helena Mafra. A potencialidade da etnografia como metodologia de investigação junto a crianças no contexto da Educação Infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 26, jan/abr 2018. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.14032>.
- REIS, Livia Santos. *Ser Universal: crentes engajados e práticas cotidianas na cidade de Maputo*. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- REIS, Valdeci; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; O registro do etnógrafo: reflexões sobre a prática etnográfica educacional. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 26, jan/abr 2018 <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.14022>.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.
- RIO DE JANEIRO. RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 113, de 16 de janeiro de 2019.
- RIST, Ray. On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (eds.) *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, p. 292-306, 1977.
- ROBINSON-CIMPIAN, Joseph. P; LUBIENSKI, Sarah Theule; GANLEY, Colleen; COPURGENCTURK, Yasemin. Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology*, v.50, n.4, p.1262-128, 2014. doi:10.1037/a0035073
- ROSENSHINE, Barak. *Teaching Behaviours and student achievement*. Slough: NFER, (1971).

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos de eficácia escolar. In: BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 297-328, 2008.

ROSISTOLATO, Rodrigo. “Sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-posições*, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2013.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; MUANIS, Maria Comes; CERDEIRA, Diana. Relatório final de pesquisa. *Os procedimentos de matrícula escolar em questão: uma proposta de análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro*. UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

RUBIE-DAVIES, Christine M; WEINSTEIN, Rhona S; HUANG, Francis L; GREGORY, Anne; COWAN, Philip A; COWAN, Carolyn, P. Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 35, n.3, p. 181–191, 2014. doi:10.1016/j.appdev.2014.03.006

RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara; MARTIMORE, Peter; OUSTON, Janet; SMITH, Alan. e outros. Introdução: estudos anteriores. In: BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.142-152.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. *A cultura da repetência em escolas cariocas*. Tese de Doutorado em Antropologia Cultural. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ/IFCS. Dezembro 2006.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.335-382.

SCHENKE, Katerina; NGUYEN, Tutrang; WATTS, Tyler W; SAMARA, Julie, H; CLEMENTS, Douglas, H. Differential effects of the classroom on African American and non-African American’s mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 109, n. 6, p.794-811. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000165>

SEARLE, Amelia K; SAWYER, Michael, G; MILLER-LEWIS, Lauren R; BAGHURST, Peter. Prospective Associations between Children’s Preschool Emotional and Behavioral Problems and Kindergarten Classroom Engagement, and the Role of Gender. *The Elementary School Journal*, v. 114, n.3, p. 380–405, 2014. doi:10.1086/674421

SILINSKAS, Gintautas; PAKARINEN, Eija; LERKKANEN, Marja-Kristiina; POIKKEUS, Anna-Maija; NURMI, Jari-Erik. Classroom interaction and literacy activities in kindergarten: Longitudinal links to Grade 1 readers at risk and not at risk of reading difficulties.

Contemporary Educational Psychology, v.51, p.321–335, 2017. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.09.002

SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.102-141.

_____. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Rev. Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. v. 2, n. 2, 2004.

TAGGART, Blenda; SYLVA, Kathy; MELHUIISH, Edward; SAMMONS, Pam; SIRAJ, Iram. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, 70 v.41 n.142 jan./abr. 2011. Tradução Eliana Bhering.

TRAWICK-SMITH, Jeffrey; SWAMINATHAN, Sudha; BATON, Brooke; DANIELUK, Courtney; MARSH, Samantha; SZARWACKI, Monika. Block play and mathematics learning in preschool: The effects of building complexity, peer and teacher interactions in the block area, and replica play materials. *Journal of Early Childhood Research*, v. 15, n.4, p.433–448, 2016. doi:10.1177/1476718x16664557

TYMMS, Peter; MERRELL, Christine; HOWIE, Sarah; COMBRINCK, Celeste Marié. The first year at school in Western Cape: Growth, Development and Progress. Project Report. Nuffield Foundation, London, Oct, 2017.

_____; MERRELL, Christine; JONES, Paul. Using baseline assessment date to make international comparisons. *British educational Research Journal, Osford*, v. 30, n. 5, p. 673-689, Oct, 2004.

VERÍSSIMO, Manuela; TORRES, Nuno; SILVA, Filipa; FERNANDES, Carla; VAUGHN, Brian E; SANTOS, António J. (2017). Children’s Representations of Attachment and Positive Teacher–Child Relationships. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.02270, Vol. 27, 2001.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e Alma Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WEBER, Florence. *Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007.

WILLIFORD, Amanda P; MAIER, Michelle F; DOWNER, Jason T; PIANTA, Robert C; HOWES, Carolee. Understanding how children’s engagement and teachers’ interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 34, n.6, 299–309, 2013. doi:10.1016/j.appdev.2013.05.002

WILLMS, Douglas J. A estimação do efeito da escola. In: BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 261-272, 2008.

ZIJLSTRA, Haytske; WUBBELS, Theo; BREKELMANS, Mieke; KOOMEN, Helma M. Y. Child Perceptions of Teacher Interpersonal Behavior and Associations with Mathematics Achievement in Dutch Early Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, v.113, n.4, p.517–540, 2013. doi:10.1086/669618.

ANEXO

ANEXO A: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA

I. DADOS PESSOAIS:

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Estado civil:
- d) Bairro de residência:

II. FORMAÇÃO:

- a) Curso:
- b) Instituição:
- c) Você fez Pós-graduação? Quando? Onde? Em que área?
- d) Como você escolheu essa profissão? Por quê?
- e) Há quanto tempo você trabalha na rede pública? Por que escolheu a rede pública?
- f) Já trabalhou em outra rede? Onde e quando? Na mesma função? Por quanto tempo?
- g) Em caso positivo, por que decidiu mudar de rede?
- h) Há quanto tempo você é professora? E de educação infantil?

III. SOBRE A ESCOLA:

- a) Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
- b) Como e quando você ingressou nessa escola?
- c) Qual sua carga horária nessa escola? Você trabalha somente nessa escola? Se sim, em qua(is) segmento(s)?
- d) Você tem quantas turmas nessa escola?
- e) Há quanto tempo você dá aula para esse segmento?
- f) Esse ano, como foi o processo de formação de turma?
- g) E como foi o processo de escolha de turma? Você escolheu?
- h) Se você pudesse, escolheria uma turma específica? Qual? Por quê?
- i) Se você tivesse a oportunidade de escolher uma turma aqui nessa escola, qual você escolheria? Por quê?

IV. PRÁTICA PEDAGÓGICA:

- a) Como é a sua rotina de trabalho com as crianças? Como você organiza sua aula? Existe uma orientação da SME? Qual? Existe uma orientação da escola? Qual?
- b) Existe algum tipo de planejamento para as aulas?
- c) Como você realiza o seu planejamento diário? E o planejamento semanal?

V. EXPECTATIVAS SOBRE AS CRIANÇAS:

- a) Você poderia falar sobre o perfil da sua turma? (sexo, idade, “raça”, classe).
- b) Quantos alunos você considera que estarão alfabetizados no primeiro ano? Qual o perfil deles?
- c) Quais são suas expectativas de futuro para essas crianças? Daqui a 5 anos? Daqui a 10 anos?
- d) Como você avalia essa escola? (estrutura, gestão, corpo docente, funcionários, comunidade escolar). E a sua turma?

VI. EXPECTATIVAS SOBRE AS FAMÍLIAS:

- a) Você poderia falar sobre a participação das famílias? (participação em reuniões, atividades das crianças...)
- b) De que forma costuma ocorrer a participação dos responsáveis na rotina e acompanhamento educacional das crianças?
- c) Qual o perfil dos responsáveis das crianças?
- d) Como você avalia a participação dos responsáveis?