



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Regina Lucia Fernandes de Albuquerque

**O ARTESANATO DA CULTURA ESCOLAR: PROCESSOS INTRAESCOLARES
QUE SE RELACIONAM COM A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2022

Regina Lucia Fernandes de Albuquerque

**O ARTESANATO DA CULTURA ESCOLAR: PROCESSOS INTRAESCOLARES
QUE SE RELACIONAM COM A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Versão final

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.a Dra. Tânia de Freitas Resende.

Belo Horizonte

2022

A345a
T

Albuquerque, Regina Lucia Fernandes de, 1986-
O artesanato da cultura escolar [manuscrito] : processos
intraescolares que se relacionam com a construção social do aluno
na educação infantil / Regina Lucia Fernandes de Albuquerque. -
Belo Horizonte, 2022.
201 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Tânia de Freitas Resende.

Bibliografia: f. 156-173.

Apêndices: f. 174-201.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses.
3. Educação de crianças -- Teses. 4. Ambiente escolar -- Teses.
I. Título. II. Resende, Tânia de Freitas, 1968-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

O ARTESANATO DA CULTURA ESCOLAR: PROCESSOS INTRAESCOLARES QUE SE RELACIONAM COM A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGINA LUCIA FERNANDES DE ALBUQUERQUE

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutorado em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 31 de agosto de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Tania de Freitas Resende - Orientador (UFMG)
Prof(a). Mariane Campelo Koslinski (UFRJ)
Prof(a). Cibele Noronha de Carvalho (Externa)
Prof(a). Lisandra Ogg Gomes (UERJ)
Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2022.

ROSIMAR DE FÁTIMA OLIVEIRA
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 30/09/2022, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1798632** e o código CRC **F7A74AD7**.

DEDICATÓRIA

Eu aqui não deveria estar, só estou porque piraicei.
Assim como um punhado de alunos piraicentos que por mim passaram
ao longo desses 13 anos.
Eu aqui não deveria estar, só estou porque mãos gentis me ergueram em
cada tropeço.
Assim, ó. É só bater o pé.
Eu aqui não deveria estar, só estou porque ouvi uma mãe gritar: “Vai
estudar!”.
Esse trabalho é para minha mãe, meus alunos, para cada tropeço e cada
mão gentil, para toda futura queda e seu, subsequente, levante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa em período parcial da realização do curso de doutorado, viabilizando a realização da presente pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais e ao Programa de Pós graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela acolhida como aluna, pela disponibilidade de estrutura física (inclusive aos domingos, um viva à Biblioteca 24 horas da Faculdade de Ciências Econômicas) e de atendimento à comunidade discente.

Agradeço à minha orientadora Prof(a) Dra. Tânia de Freitas Resende pelo cuidado, carinho e paciência com o trabalho.

Agradeço à banca examinadora de qualificação, novamente, minha orientadora Prof(a) Dra. Tânia de Freitas Resende, à Prof (a) Dra Maria Alice de Lima Gomes Nogueira e à Prof (a) Dra. Mariane Campelo Koslinski (de quem também tive a honra de ser orientanda no mestrado, anos atrás, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), somadas aos professores Prof (a) Dra. Lisandra Ogg Gomes, Prof (a) Dra Vanessa Ferraz Almeida Neves, Prof (a) Dra. Cibele Noronha de Carvalho, Prof (a) Dra. Mariana Gadoni Canaan e Prof Dr. Levindo Diniz Carvalho, que compuseram a banca examinadora de defesa da tese. Agradeço por todas as contribuições com o trabalho, cuidado e zelo com a leitura.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que autorizou a realização da pesquisa e às escolas partícipes do estudo, que aceitaram a realização do campo em suas instituições. Agradeço às professoras das turmas pela convivência e disponibilidade, assim como o faço em relação às coordenações. Todos os apontamentos desta pesquisa dão-se no sentido de buscar regularidades. Dessa maneira, as considerações feitas não fazem apelo pessoal a nenhum participante, mas à leitura de práticas, com referência em uma cultura escolar.

A formação no doutorado não se deu deslocada de meu percurso anterior, cabe, então, agradecer à Universidade Federal do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (campus Faculdade de Formação de Professores- SG, RJ), onde, respectivamente, obtive o grau de mestre em educação e o de graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Agradeço à minha família e amigos por toda compreensão em relação às minhas ausências. Em específico: Vera Lúcia (mãe), Marcos Vinícius (irmão) e os amigos que tive o prazer de cruzar caminhos na estrada da vida há 16 anos: Viviane Santos, Luciana Policarpo, Jaqueline Azambuja, Luciano Franklin e Bruna Casal.

Agradeço aos meus alunos, os pequenos e os adultos, nesses 13 anos de magistério, iniciados na Educação Básica e, atualmente, somados aos recentes anos de docência na Educação Superior. Se eu pude aprender algo na jornada da vida, esse algo foi o exercício da docência e sua eterna necessidade de aperfeiçoamento. Exercício esse tão imbricado à minha identidade como sujeito no mundo. Obrigada, queridos. Que venham outros anos, outros alunos e novas reinvenções desse ser docente.

“Uma educação pela pedra; por lições; para aprender da pedra; frequentá-la; captar sua voz inenfática, impessoal (pela de dicção ela começa as aulas). A lição de moral, sua resistência fria as que flui e fluir, a ser maleada; a de poética, sua carnadura concreta, a de economia, seu adensar-se, compacta lições da pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para quem soletrá-la”. (João Cabral de Melo Neto- A Educação pela Pedra).

RESUMO

A tese investiga alguns elementos dos processos intraescolares na Educação Infantil, em duas turmas da pré-escola, à luz do referencial teórico da Sociologia da Educação, seguindo uma tendência de estudos internacionais que focalizam essa etapa da Educação Básica (BORGE, MELHUIISH, 1995; MELHUIISH et al, 2000; 2001; 2002; MELHUIISH, 2004a; 2004b; SLOT, LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA, LESEMAN, 2015; MELHUIISH, EREKY-STEVENS, et al, 2015; NICHD, 2002; SLOT, et al, 2015; SYLVA, et al, 2008) - tendência ainda incipiente no Brasil. Teve como objetivo analisar as práticas engendradas no cotidiano escolar que buscam a construção social do aluno (BURGOS, 2014), tendo por referência um ideário de “bom aluno” presente na cultura escolar. Um segundo objetivo busca relacionar as práticas de construção social do aluno com as expectativas institucionais sobre as crianças da Educação Infantil, nas duas turmas foco do estudo. A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, situadas na Zona Norte do município, que se diferenciam pelo nível socioeconômico de suas respectivas regiões censitárias de localização e que atendem, simultaneamente, turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Caracteriza-se por pesquisa qualitativa, com utilização de ferramentas para coleta de dados: 1) observação de aulas com crianças na faixa etária de cinco anos (uma turma em cada escola); 2) entrevistas semiestruturadas com professoras das turmas e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, em ambas as escolas. Também foram utilizadas algumas ferramentas de coleta de dados comuns em pesquisas quantitativas, a saber, a utilização de dados secundários do Censo Escolar 2018 e Censo 2010, com fins de caracterização das escolas. A análise dos resultados obtidos indicou elementos que se associam à construção social do aluno, ou seja, um conjunto de práticas intraescolares que se engendram num movimento de conversão da criança em aluno; movimento esse que parece ser o principal orientador da ação pedagógica desenvolvida em relação às duas turmas, a qual se mostra, então, como um “artesanato” cotidiano da cultura escolar. Nesse “artesanato”, as expectativas institucionais voltam-se mais para comportamentos esperados do que, necessariamente, para aquisições cognitivas; e elementos ligados a marcadores como gênero, religião, território de localização da escola ou de residência da família das crianças são acionados de modo a enfatizar os comportamentos valorizados na cultura escolar.

Palavras chave: Sociologia da Educação. Educação Infantil. Práticas intraescolares. Expectativas institucionais. Construção social do aluno.

ABSTRACT

The dissertation investigates some elements of intraschool processes in Early Childhood Education, using the theoretical framework of the Sociology of Education. This follows a trend of international studies that focus in Early Childhood Education (BORGE, MELHUIISH, 1995; MELHUIISH et al, 2000; 2001; 2002; MELHUIISH, 2004a; 2004b; SLOT, LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA, LESEMAN, 2015; MELHUIISH, EREKY-STEVENSON, et al, 2015; NICHHD, 2002; SLOT, et al, 2015; SYLVA, et al, 2008). Its objective was to analyze the institutional expectations of the students of Early Childhood Education in the two schools of the study. The analysis of the relationship of these expectations with practices that seek the social construction of the student (BURGOS, 2014), having as reference an ideal of 'good student' (BURGOS, 2014) present in school culture was a second objective. The research was on two Municipal schools of Belo Horizonte, located in the North Zone of the city. The school's neighborhoods have different socioeconomic levels in their population. It is qualitative research that used: 1) observation of classes with children aged five years (one class in each school); 2) semistructured interviews with teachers and pedagogical coordinators of Early Childhood Education, in both schools. It also used data collection tools as data from the 2018 School Census and 2010 Census to characterize schools. The results indicated elements that are associated with the social construction of the student, that is, a set of intraschool practices that are designed in a movement of conversion of the child into a student. This movement seems to be the main guide of the pedagogical action developed concerning the two groups as a daily 'craft' of the school culture. In this 'craft' institutional expectations focus more on expected behaviors than on cognitive acquisitions, and elements such as gender, religion, and students' neighborhood, are activated to emphasize the behaviors valued in the school culture.

Keywords: Sociology of Education. Early Childhood Education. Intraschool practices. Institutional expectations. Student's social construction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1: Esquema gráfico de metodologia da pesquisa.

Imagem 1: Entrada e pátio interno do espaço no qual se localiza a Educação Infantil da Escola Municipal Maria Montessori.

Imagem 2: Sala de aula da turma de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, da Escola Municipal Maria Montessori.

Imagem 3: Corredor no qual se localizam as salas de aula da Educação Infantil da Escola Municipal Henri Wallon.

Imagem 4: Sala de aula da turma de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, da Escola Municipal Henri Wallon.

Imagem 5: Residências no entorno da Escola Municipal Maria Montessori.

Imagem 6: Residências no entorno da Escola Municipal Henri Wallon.

Imagem 7: Murais decorativos produzidos por estudantes e trabalhadores da Escola Municipal Henri Wallon.

Imagem 8 : Esquema de investigação que orientou a pesquisa.

Imagem 9: Espaço da biblioteca da Escola Municipal Maria Montessori destinado para a Educação Infantil.

Imagem 10: Espaço da biblioteca da Escola Municipal Henri Wallon destinado para a Educação Infantil.

Imagem 11: Material pedagógico de apoio na sala de aula da turma de Educação Infantil na Escola Municipal Henri Wallon.

Imagem 12: Registro de alunos, meninas e um menino, da turma de 5 anos, da Escola Municipal Maria Montessori, brincando com panelas, bonecos e bonecas.

Imagem 13: Atividades propostas para a turma da Escola Municipal Maria Montessori envolvendo a dimensão de linguagem escrita.

Imagem 14: Diferença quantidade de comida servida aos alunos no refeitório da Escola Municipal Maria Montessori e da Escola Municipal Henri Wallon.

Imagem 15: Dependência do anexo no qual funciona o atendimento à Educação Infantil na Escola Municipal Maria Montessori.

Imagem 16: Dependências do espaço de atendimento da Educação Infantil na Escola Municipal Henri Wallon.

Imagem 17: Atividade em que as crianças brincavam com peças de montagem conduzida pela professora de apoio da turma de Educação Infantil no pátio da Escola Municipal Henri Wallon. Na imagem, as crianças montaram uma “coroa” e um “óculos”, os quais passaram a ser objetos que integravam sua brincadeira.

Imagem 18: Crianças em momentos de brincadeira na Escola Municipal Maria Montessori. Brincando com objetos da sala de aula e o “buquê de flores” que recebi de uma aluna durante o

recreio.

Imagem 19: Aluno realizando atividade em xerox na Escola Municipal Henri Wallon.

Imagem 20: Aluno realizando atividade em xerox na Escola Municipal Maria Montessori.

Imagem 21: Murais externos expostos no espaço da Educação Infantil da Escola Municipal Maria Montessori.

Imagem 22: Murais externos expostos no corredor da Educação Infantil da Escola Municipal Henri Wallon.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Itens que compõem a infraestrutura da Escola Municipal Maria Montessori.

Tabela 2: Médias de IDEB da Escola Municipal Maria Montessori, considerando os resultados para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 3: Itens que compõem a infraestrutura da Escola Municipal Henri Wallon.

Tabela 4: Médias de IDEB da Escola Municipal Henri Wallon, considerando os resultados para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 5: Síntese das categorias conceituais abordadas nas entrevistas com as coordenadoras da Educação Infantil na Escola Municipal Maria Montessori e Escola Municipal Henri Wallon.

Tabela 6: Síntese das categorias conceituais abordadas nas entrevistas com as professoras referência e de apoio da Educação Infantil, na Escola Municipal Maria Montessori e Escola Municipal Henri Wallon.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Visão geral da turma da Escola Municipal Maria Montessori.

Quadro 2: Visão geral da turma da Escola Municipal Henri Wallon.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AIIA- Agenda Ibero- americana para a Infância e a Adolescência

ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI- Educação Infantil

EMMM- Escola Municipal Maria Montessori

EMHW- Escola Municipal Henri Wallon

FAE- Faculdade de Educação

HW- Turma de Educação Infantil de 5 anos da Escola Municipal Henri Wallon

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEAD- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais

iPIPS- International Performance Indicators in Primary Schools

IVS- Índice de Vulnerabilidade Social

MM- Turma de Educação Infantil de 5 anos da Escola Municipal Maria Montessori

NSE- nível socioeconômico

OEA- Organização dos Estados Americanos

OEI- Organização dos Estados Ibero-americanos

PAIPP- Programa Avançado em Implementação de Políticas Públicas

PIE- Programa Ibero-americano de Educação

PPGE- Programa de Pós graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

PRELAC- Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe

SEPE- Sindicato dos Profissionais de Educação

SMED- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

RMBH- Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

UEH- Unidades Espaciais Homogêneas

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO	18
II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1- Educação Infantil e escolarização	24
2.2- Expectativas em relação aos alunos	31
2.3- A construção social do aluno	41
III- METODOLOGIA	51
3.1- Critérios e procedimentos para seleção das escolas	51
3.2- Considerações sobre as observações de aulas	55
3.3- Combinados entre os sem jeito: limites e possibilidades de pesquisas em espaço escolar com observação em sala de aula	57
3.4- Considerações sobre as entrevistas com coordenadoras pedagógicas e professoras de referência e apoio	60
3.5- Considerações sobre a utilização de ferramentas quantitativas	61
IV- CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	64
4.1- Atendimento à Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte	64
4.2- A Escola Municipal Maria Montessori	65
4.3- A Escola Municipal Henri Wallon	71
V- PELA LENTE QUE SE VÊ: PERCEPÇÕES SOBRE O LUGAR, SOBRE O PÚBLICO E SOBRE AS FAMÍLIAS	79

5.1- Localização das escolas e nível socioeconômico dos alunos	79
5.2- Percepções dos agentes institucionais sobre as famílias dos alunos	88
VI- A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO	96
6.1- O currículo prescrito para a Educação Infantil no Brasil e na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	96
6.2 – O currículo vivido nas turmas: a rotina de atividades	99
6.3 – O currículo vivido nas turmas: Linguagem Oral e Escrita, Matemática	107
6.4 – O currículo vivido nas turmas: tarefas de casa e o uso do tempo	115
6.5 – O currículo da Educação Infantil na perspectiva das profissionais escolares	120
VII- EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO	125
7.1- Relação professor-aluno e expectativas institucionais	125
7.2- Expectativas quanto à valorização comportamental e atendimento às regras escolares	130
7.3- Expectativas quanto à correspondência ou dissociação da projeção de aprendizagem	135
7.4- Expectativas quanto ao gênero e afiliação religiosa	139
VIII- CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	174



A presente tese¹ visa integrar os recentes esforços do campo da Sociologia da Educação na investigação de características dos processos intraescolares em etapas precoces de escolarização, em específico, na etapa da pré-escola, em turmas com crianças de cinco anos, na Educação Infantil. Tradicionalmente, a Sociologia da Educação se voltou para as etapas posteriores da escolaridade, mas nas últimas décadas têm sido desenvolvidos alguns estudos focalizando a Educação Infantil.

No final da década de 1990 e início da década dos anos 2000, estudos internacionais passam a associar características, tanto da qualidade quanto da estrutura de atendimento à Educação Infantil, ao monitoramento de aprendizagem dos alunos (MELHUIISH, 1995; SYLVA et al., 2008). Esses estudos apontam que, sobretudo para crianças em situação de vulnerabilidade, algumas características da oferta da Educação Infantil se relacionariam com a melhora de seu desenvolvimento. Entre os elementos que se associariam à elevação de aprendizagem das crianças em linguagem e numeramento, em situação de vulnerabilidade, estariam: 1) início precoce da escolarização (antes dos três anos de idade); 2) tempo (parcial ou integral) e duração (em meses) do atendimento na Educação Infantil; 3) tipo de enturmação (sendo que turmas heterogêneas quanto ao nível socioeconômico beneficiariam as crianças de

¹ Pesquisa avaliada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG) com parecer de número 4.068.462.

grupos mais vulnerabilizados). Contudo, outras características dos processos escolares na Educação Infantil se relacionariam com a elevação da aprendizagem dos alunos de maneira mais generalizada: 1) características da interação entre professor-aluno; 2) a frequência e duração de atividades pedagógicas orientadas; 3) as expectativas quanto à aprendizagem das crianças; 4) o estímulo à elaboração do pensamento através de desafios; 5) a exposição a vasto leque de vocabulário; 6) a continuidade das atividades pedagógicas escolares no ambiente familiar² (SYLVA et al., 2008). Importa ressaltar que estudos considerando o público do Ensino Fundamental apontam que essas variáveis, dentre outras, também se relacionariam à elevação da aprendizagem nas crianças nessa etapa de ensino (SOARES, 2005; FRANCO, et al., 2007). Identifica-se, portanto, que as características dos processos intraescolares são significativas para a elevação da aprendizagem dos alunos.

Ainda há uma lacuna de estudos nacionais que investiguem elementos associados à qualidade dos processos escolares na Educação Infantil, em escolas brasileiras. Destacam-se, nesse sentido, os estudos de Koslinski e Bartholo (KOSLINSKI e BARTHOLO, 2020a; 2020b). Ainda que se constitua como um desafio o desenho de instrumentos que possam mensurar o aprendizado de crianças na Educação Infantil, Bartholo e colaboradores (2020), através de adaptação de um instrumento avaliativo internacional (a saber, International Performance Indicators in Primary Schools- iPPS-) estabeleceram relações, através de avaliação aplicada, entre as características das instituições e os processos pedagógicos associados com o aprendizado dos alunos da Educação Infantil (turmas de 4 e 5 anos), sobretudo nos campos de letramento e numeramento (BARTHOLO et al., 2020).

Esses estudos contemporâneos no campo da Sociologia da Educação, que situam suas observações na Educação Infantil, consideram tanto a relevância desse momento da formação para o desenvolvimento de funções expressivas e cognitivas essenciais para o processo de escolarização (BAUTIER, 2011), quanto apontam que determinados processos intraescolares desenvolvem-se precocemente nessa etapa. Dentre esses processos podem ser citados: a precocidade na formulação de expectativas em relação aos alunos (RIST, 1990; 1977); a edificação de comportamentos valorizados dentro da cultura escolar; o currículo escolar efetivado em relação com as expectativas sobre os alunos, suas famílias e sua vizinhança de residência.

O presente trabalho, diferenciando-se dos aqui citados até o momento, não adota medidas de aferição do processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de letramento

² O texto de Sylva e colaboradores (SYLVA, et al, 2008) utiliza o termo *home learning environment*.

e numeramento dos alunos das turmas e escolas pesquisadas. A coleta de dados para a presente tese contou com entrevistas semiestruturadas e observação de fenômenos em sala de aula, que serão mais detalhadamente descritos adiante. Cabe, agora, ser apresentado o percurso da pesquisa até o presente texto.

A proposta para o projeto de doutorado nasceu de minha trajetória de produção acadêmica no campo da Sociologia da Educação. No mestrado, meu trabalho focalizou o efeito vizinhança e expectativas institucionais no Ensino Fundamental (ALBUQUERQUE, 2014). Dessa maneira, as categorias conceituais de território e expectativas sobre os alunos tiveram destaque no projeto de tese aprovado no Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FAE/UFMG). Porém, a proposta para o doutorado era a de contemplar a transição entre turmas de pré-escola da Educação Infantil e Ensino Fundamental, partindo da hipótese de que o processo de construção de expectativas em relação aos alunos se daria de maneira precoce, já no início de sua escolarização, ainda na Educação Infantil. Assim, o projeto apresentado caracterizava-se por pesquisa qualitativa com foco nos processos intraescolares, em específico, nas práticas intraescolares em sala de aula que se relacionariam à produção de expectativas institucionais em relação aos alunos, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A hipótese inicial, além de pressupor a construção precoce de expectativas em relação aos alunos na Educação Infantil, também considerava que uma das categorias conceituais que se associaria à construção das expectativas dos agentes escolares em relação aos alunos seria o território de residência dos alunos, ou seja, sua origem de bairro. Assim, foi expresso no objetivo geral do projeto: *“Compreender as possíveis relações entre os territórios de origem dos alunos e as expectativas institucionais sobre eles, e destas com práticas intraescolares de seleção e/ou diferenciação de grupos, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”*.

Dessa maneira, o projeto aprovado tinha como eixo teórico transversal o território como elemento que se associaria às dinâmicas intraescolares. Essa hipótese orientou os critérios elencados para a escolha das escolas da pesquisa: escolas localizadas em uma mesma macrorregião, pertencentes a uma mesma regional administrativa de educação³, mas que atendessem a públicos de níveis socioeconômicos distintos. O acompanhamento das turmas por dois anos, no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, possibilitaria avaliar se as expectativas institucionais sobre os alunos na Educação Infantil se

³ A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte divide-se em 9 regionais administrativas.

manteriam durante sua passagem para o Ensino Fundamental. Justamente esse desenho, com acompanhamento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacava-se como o componente mais inovador da pesquisa.

Sendo assim, foi realizada pesquisa de campo em duas escolas municipais em Belo Horizonte com atendimento concomitante a turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As escolas localizavam-se na região norte de Belo Horizonte, diferenciando-se pelo nível socioeconômico de suas respectivas regiões censitárias de localização. A pesquisa contou com coleta de dados utilizando as ferramentas de entrevistas semiestruturadas, realizadas com as coordenadoras da Educação Infantil e as professoras referência e de apoio⁴ das turmas acompanhadas, e observação em sala de aula de duas turmas do último ano da Educação Infantil, uma turma em cada escola.

No entanto, durante as observações em sala de aula, em ambas as escolas, o território não se caracterizou como um marcador fortemente associado às expectativas institucionais. Na Escola Municipal Maria Montessori⁵, o público atendido apresenta distintas origens de bairro, fator que pode explicar a categoria de território não se caracterizar tão claramente. Na Escola Municipal Henri Wallon, há um território mais claramente delimitado no qual se localiza a escola e onde vive a comunidade atendida. Porém, ele não se evidenciou como um marcador importante nas práticas pedagógicas e nos discursos dos profissionais, destacando-se mais quanto a isso, embora de formas muitas vezes implícitas, o nível socioeconômico do público atendido. Isso posto, o território e/ou o nível socioeconômico das comunidades atendidas parecem ser um elemento que se associaria mais com o currículo praticado nas duas escolas, talvez em uma relação menos explícita com a produção de expectativas e mais explicitamente com a natureza de oferta de oportunidades de aprendizado aos alunos. Paralelamente, outros marcadores conceituais passaram a apresentar frequência significativa e pareciam se associar mais diretamente com as intencionalidades das práticas empreendidas no cotidiano escolar. Dessa maneira, o gênero dos alunos e a afiliação religiosa familiar - sobretudo no caso de afiliações associadas a práticas de religião de matriz cristã-, parecem se associar com as expectativas institucionais em relação aos alunos.

Esses distintos marcadores de gênero, religião e currículo praticado começaram a se ressaltar na pesquisa de campo e houve alguma dificuldade em articulá-los de modo a

⁴ Constam no quadro da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte tanto o cargo de professor referência quanto o de professor de apoio. O professor referência cumpre a função de professor generalista na classe em que foi alocado. Já o professor de apoio cumpre sua carga horária em mais de uma turma, substituindo os professores referência dessas turmas durante os horários reservados para o planejamento de atividades.

⁵ Considerando critérios éticos de pesquisa, os nomes das escolas são fictícios.

reformular os eixos de análise da pesquisa, uma vez que a categoria “território” havia perdido força. Qual seria o elemento que permitiria estabelecer uma conexão entre esses distintos marcadores, de modo a auxiliar na compreensão dos processos intraescolares na Educação Infantil? A resposta construída ao longo do processo de análise dos dados foi a de que as práticas intraescolares associadas a essas distintas categorias podem ser compreendidas como um conjunto de práticas de conversão da criança em aluno. Esse conjunto de práticas parece se voltar para a valorização de comportamentos associados ao papel esperado do aluno na cultura escolar. A conversão da criança em aluno parece ser o principal movimento que os agentes escolares, sobretudo as professoras, buscam construir cotidianamente nas turmas de pré-escola pesquisadas. Assim, a construção social do aluno (BURGOS, 2014) emergiu como uma categoria transversal, dentro do campo da sociologia da educação, que nos pareceu interessante para a análise de dados da pesquisa.

Essas alterações frente aos dados qualitativos coletados em campo levaram a novas decisões em relação às opções teóricas estabelecidas no projeto de tese, exigindo uma fundamentação relativa à categoria construção social do aluno. Encontramos em Burgos (2014) a abordagem que nos pareceu a mais apropriada para a interpretação das práticas identificadas no campo – e inclusive a expressão também mais pertinente, qual seja, “construção social do aluno”. No entanto, as formulações de autores como Perrenoud (1995) e Coulon (2008) sobre o ofício de aluno também foram relevantes para a construção desse eixo de análise, conforme foi desenvolvido no Capítulo I. Ainda que as abordagens desses autores se refiram ao ensino superior (Coulon, 2008) e ao ensino fundamental (Perrenoud, 1995), entende-se, nesta tese, que construir o ofício de aluno significa trazer a criança para a forma de socialização escolar e que a introdução nesse modelo de socialização acontece precocemente, na etapa da Educação Infantil. Na pesquisa bibliográfica foi possível identificar estudos que tratam do ofício de aluno nessa etapa, como os de Pereira (2015), Feliponi (2013) e Moretti (2019). Então, justifica-se a realização do trabalho para ampliação de escopo desse campo teórico. Além de, paralelamente, a realização da pesquisa também justificar-se pela ampliação dos estudos, dentro do campo da Sociologia da Educação, que se dedicam à análise dos processos escolares na etapa da Educação Infantil (KOSLINSKI e BARTHOLO, 2019).

Além das alterações no campo teórico e analítico, outras mudanças na pesquisa foram necessárias em vista da pandemia de Covid-19. Face ao contexto de pandemia e às medidas sanitárias adotadas, a suspensão das aulas presenciais durante todo o ano letivo de 2020 também interrompeu as observações nas turmas. Destarte, o desenho longitudinal de pesquisa

previsto no projeto, que envolvia o acompanhamento das turmas no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, não foi possível. Os dados aqui apresentados referem-se, assim, às turmas do último ano da Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, no ano letivo de 2019, tendo sido realizadas entrevistas complementares com as profissionais escolares no ano de 2021, após a reorganização do eixo de análise.

A tese que aqui se defende, então, é a de que as práticas escolares de conversão da criança em aluno – ou construção social do aluno - estariam presentes no cotidiano escolar da pré-escola como uma categoria mais geral, que assume elementos mais específicos de acordo com dados contextos escolares. Ou seja, a partir de uma cultura escolar referência, professores e gestores coordenam práticas que ensinam aos alunos condutas esperadas de sua posição na estrutura escolar. Essas práticas se manifestam por meio do currículo efetivado, nas quais se exprimem as expectativas institucionais em relação aos alunos - considerando suas manifestações comportamentais, seu aprendizado, gênero e afiliação religiosa. Logo, a construção social do aluno é tomada como eixo conceitual transversal nas análises dos dados qualitativos coletados.

Dessa maneira, a presente tese apresenta, como objetivo: analisar as práticas engendradas no cotidiano escolar das turmas de pré-escola que buscam a construção social do aluno (BURGOS, 2014), tendo por referência um ideário de “bom aluno” presente na cultura escolar. Um segundo objetivo busca relacionar as práticas de construção social do aluno com as expectativas institucionais sobre os alunos das duas turmas de pré-escola foco do estudo.

O texto a seguir divide-se em quatro momentos distintos: o primeiro descreve a revisão de literatura e categorias conceituais que orientaram as análises; o segundo apresenta as características da metodologia de pesquisa adotada; o terceiro momento apresenta a caracterização das escolas nas quais realizou-se o campo e o quarto momento – dividido em dois capítulos, VI e VII - apresenta as análises dos dados coletados nas observações de aulas e nas entrevistas semiestruturadas com coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, docentes referência e docentes de apoio das turmas acompanhadas no ano letivo de 2019. O texto encerra-se com as considerações finais.

A seguir, apresentam-se os referenciais teóricos que fundamentam as análises dos dados de campo.



II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

O texto a seguir sintetiza os principais fundamentos teóricos que embasam a pesquisa e a análise dos dados coletados em campo. Organiza-se nos seguintes tópicos: 1) Educação Infantil e escolarização; 2) Expectativas em relação aos alunos; 3) A construção social do aluno.

2.1- Educação Infantil e escolarização.

Estudos vêm apontando os efeitos positivos dos anos iniciais de escolarização na Educação Infantil, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, sobretudo para as crianças pertencentes a grupos com características de maior vulnerabilidade (SYLVA *et al.*, 2010). Ainda assim, mesmo nos países europeus há uma tradição de constituição da Educação Infantil como um apêndice à escolarização, destinando a essa etapa um *ethos* mais próximo à assistência à criança do que ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Movimentos nesse último sentido são, historicamente, mais recentes.

Bautier (2011) traça um histórico da *école maternelle* na França e sua funcionalidade em distintos períodos de tempo. A autora traça a origem da *école maternelle* a partir das transformações das *salles d'asile* – destinadas ao acolhimento gratuito dos filhos de famílias de origem popular, em que a mãe precisava se ausentar dos cuidados com as crianças durante seu período de trabalho- ainda no começo do século XIX. A virada de concepção sobre esse acolhimento infantil começa a se redesenhar a partir de 1836 e em 1881, quando as *salles*

d'asile passaram da administração da Santa Casa de Misericórdia ao Ministério da Instituição Pública, já com a nomenclatura *école maternelle*.

Em 1977, a *école maternelle* passa a ser normatizada por textos legislativos. A finalidade e o tipo de instrução nessas instituições modificaram-se ao longo de sua constituição. Inicialmente, permaneceram muito ligadas aos objetivos das *salles d'asile*, tendo como foco a criação de um corpo de hábitos morais, de higiene e os rudimentos iniciais de leitura e numeramento para as crianças. Progressivamente, com o fortalecimento das concepções sobre a primeira infância nos campos da psicologia e da educação, a pedagogia aplicada na *école maternelle* passa a considerar a especificidade da primeira infância, destacando seus métodos daqueles aplicados na *école primaire*. Como ressalta Bautier (2011), no currículo da *école maternelle* destacavam-se os domínios de atividades (linguagem, convivência, agir e exprimir-se com o próprio corpo, descobrir o mundo, sensibilidade, imaginação e criação), desenvolvidos através do prazer da ação, como instâncias fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança. Contudo, essa virada pedagógica entre as concepções de práticas educativas nas *salles d'asile* para as *école maternelle* seria capaz de compensar as desigualdades escolares? Bautier (2011) chama atenção para a relação entre desigualdades de oportunidades e o maior ou menor grau de distância entre o modelo de socialização escolar e os ambientes sociais de convívio da criança. Ainda que essa distância não fosse compensada pela matrícula do aluno na *école maternelle*, haveria a expectativa de que nela seria possível às gerações mais novas a aprendizagem do “ofício de aluno” (BAUTIER, 2011, p 274). A *école maternelle* seria o mais precoce esforço institucional da transposição da criança em aluno.

Bautier (2011) ainda relaciona a evolução da concepção pedagógica das *école maternelle* associada à alteração do status de classe do público atendido por essas instituições. A partir da segunda metade do século XX, no período pós Segunda Guerra Mundial, as *école maternelle* passaram a assumir, para além do público das classes populares atendidas pelas *salles d'asile*, alunos das classes médias e superiores. Plaisance (1986) aponta que, à medida que os extratos de classe médios e superiores também passam a reivindicar a escolarização precoce, a partir da legislação normativa de 1977, há uma alteração de uma concepção pedagógica mais instrumental e diretiva para um modelo que enfatiza a autonomia, a cooperação, a pesquisa, a expressividade e o desenvolvimento da personalidade.

Chamboredon e Prevót (1986) aponta que a definição social da primeira infância como objeto pedagógico se relaciona com as funções desempenhadas pela escola maternal de acordo

com o extrato de classe das famílias dos alunos. Poderiam ser identificadas duas funções mais gerais: 1) demanda de guarda oriunda da expansão do trabalho feminino e da urbanização; 2) demanda de educação. A demanda de guarda das crianças às instituições apresenta variação de acordo com o extrato de classe familiar do aluno, ainda que, como aponta o autor, seja necessário considerar que o horário de atendimento escolar não ocuparia o tempo exato do exercício laboral familiar. De acordo com o autor, a demanda de guarda relacionada ao exercício da atividade laboral familiar seria mais frequente entre as famílias das classes médias inferiores e setores populares superiores. Para as classes populares de extrato inferior essa guarda não compensaria considerando a baixa remuneração laboral da mulher. Paralelamente, caminha ao lado da demanda de guarda das crianças por necessidade do exercício laboral pelos integrantes da família, a demanda pela instrução das gerações mais novas. Esse movimento leva as mães a exercerem atividades do campo da pedagogia junto à sua prole. Essas atividades requerem condições sociais mais frequentemente encontradas nas classes superiores e nos extratos superiores das classes médias. O acesso à instrução institucional por maior período de tempo, assim como a formação cultural e o tempo disponível para instrução dos filhos em casa, permitiria às mães desses extratos de classe desempenhar “a função pedagógica de mãe” (CHAMBOREDON; PREVÓT, 1986, p 40). Essas mesmas características permitiriam uma maior influência dessas famílias no discurso escolar e na negociação de pautas com a instituição, ainda que a ampliação da escolarização tenha sido proporcionada pela demanda das classes populares e extratos inferiores das classes médias. Convivem, paralelamente, a ocupação do espaço escolar e a demanda por sua generalização pelas classes menos abastadas e a concepção da primeira infância como objeto pedagógico influenciado pelos discursos das classes de extrato superior. A pressão desses extratos de classe articula-se com a própria especialização do campo de atendimento pedagógico para esse novo grupo reconhecido culturalmente como primeira infância. Se no espaço escolar a profissão de professora eleva-se ao status de educadora, para além do espaço escolar, amplia-se a disponibilidade de oferta de serviços com foco no público da primeira infância (e, em extensão, para suas famílias). Estabelece-se um mercado de produtos e serviços destinados a transmissão cultural familiar para a primeira infância.

No Brasil, constituiu-se historicamente uma forte relação de subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A Educação Infantil, sobretudo com a propagação das políticas compensatórias na década de 1970, foi concebida com o objetivo principal de compensar as carências percebidas nas classes sociais economicamente empobrecidas,

entendida como uma etapa de pré-escolarização ou preparação para o Ensino Fundamental (PINTO, 2014). Ao longo dos anos, o intenso processo de reconfiguração da concepção de Educação Infantil propulsionado pela organização dos movimentos sociais e pelos debates de especialistas logrou êxito na aprovação de marcos normativos para essa etapa da Educação Básica que a caracterizam até a contemporaneidade. A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como direito social da criança de zero até 6 anos e como dever do Estado. Esse direito também foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1996. Em dezembro de 1996, com a aprovação da Lei 9394/96, reafirma-se o dever do Estado de garantia de oferta gratuita de creches e pré-escolas para crianças de zero até seis anos de idade (artigo 4º) e considera-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Sendo sua regulação básica, com estabelecimento de diretrizes curriculares mínimas, com vistas a garantir critérios comuns de atendimento, de incubência da União em colaboração com estados, Distrito Federal e Municípios. Referente a essa demanda de estabelecimento de diretrizes curriculares comuns, em 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são aprovados. Com a promulgação da Lei 11.114/05, alterando a idade de matrícula de crianças no Ensino Fundamental, que passou a ser aos seis anos de idade, o marco curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil passou a caracterizar a Educação Infantil como:

“Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”. (BRASIL, 2009, p 14).

Dessa maneira, além de definir creches e pré-escolas como “espaços institucionais não domésticos”, ou seja, instituições que devem orientar-se pelos marcos normativos nacionais ratificados pelo Estado, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil também definem a faixa etária do público da Educação Infantil e o período de atendimento das crianças em turno diurno. Atualmente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, Lei 13.145/2017, estão assegurados como currículo da Educação Infantil as noções de campos de experiência e não mais os campos de conhecimento presentes no documento do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A tese de Mércia de Figueiredo Noronha Pinto (2014), sobre a regulação das políticas públicas para Educação Infantil, aponta um cenário internacional de consolidação e ampliação do atendimento dessa etapa educacional no setor público, fato potencializado pela adoção de

obrigatoriedade a pelo menos um ano de Educação Infantil nos diferentes países da América Latina e Europa. Pinto (2014) observa a influência dos organismos internacionais na formulação de políticas públicas para Educação Infantil no Brasil, por meio de projetos e programas como a Agenda Ibero- americana para a Infância e a Adolescência (AIIA), coordenada pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI); o Programa Ibero- americano de Educação (PIE), coordenado pela Organização dos Estados Americanos (OEA); e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), coordenado pela UNESCO. Segundo a autora “*O Brasil se distingue dos demais países uma vez que a creche e a pré-escola fazem parte da política educacional*” (PINTO, 2014, p 69).

A evolução na legislação para a Educação Infantil é reflexo dos debates sobre a especificidade dessa etapa e da produção de conhecimentos nesse campo. Esse reconhecimento fez engendrar-se um novo movimento que passou a se refletir na legislação, trazendo a demanda de uma transição mais cuidadosa das turmas de pré-escola da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Peter Moss (2008), para além de identificar a relação de subordinação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, que aponta como uma primeira dimensão de relação entre essas duas etapas da Educação Básica, localiza outras possíveis relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: 1) impasse ou negação mútua entre as etapas, sem constituição de diálogo; 2) adoção de práticas lúdicas características da Educação Infantil no 1º ano do Ensino Fundamental; 3) encontro pedagógico entre as duas etapas, no qual as práticas e concepções de ambas são integradas, ainda que exista o reconhecimento da especificidade de cada etapa. Neves (2010) aponta para estudos que reconhecem um impasse entre Educação Infantil e Ensino Fundamental enfocando, mais substancialmente, as formas de condutas, ações e comportamentos valorizados no *ethos* escolar do Ensino Fundamental que são mais flexibilizados na Educação Infantil. Esses estudos indicam que a vigilância sobre os comportamentos e as dinâmicas comportamentais a serem repetidas são mais presentes e valorizadas no Ensino Fundamental do que na Educação Infantil. Nesse sentido, é de interesse, nesta pesquisa, identificar em que medida se dá essa vigilância no último ano da Educação Infantil, nas duas turmas de pré-escola foco do estudo, – levando em conta a ideia da construção social do aluno - e de que forma as dinâmicas existentes nessa etapa podem influenciar a formulação de expectativas em relação às crianças.

A tese de Vanessa Neves (2010) buscou compreender a transição de um grupo de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMBH). A partir da análise de documentos oficiais nacionais e da RMBH, a autora analisa aspectos da legislação educacional relativos ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, sinalizando o que a legislação aponta sobre uma possível articulação entre essas etapas. Nesse ponto, faz-se necessário chamar atenção para a especificidade da RMBH em relação ao atendimento ao Ensino Fundamental. Antes mesmo da Lei 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos de escolarização (passando a incluir a escolarização de crianças de 6 anos, que até então se realizava em turmas de pré-escola da Educação Infantil), a RMBH, já em 2005, antecipou-se e passou a receber, nas turmas de alfabetização do Ensino Fundamental, crianças que completassem seis anos até 30 de junho. Atualmente, as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009) propõem que as crianças que completem seis anos após 31 de março sejam matriculadas na Educação Infantil⁶. Nesse sentido, é importante enfatizar que apenas em 2013, com a Lei 12.796, tornou-se obrigatória a oferta da Educação Infantil pelas redes municipais de educação para crianças a partir de 4 anos de idade.

Com a obrigatoriedade de oferta de turmas de pré-escola a crianças a partir de 4 anos pelas redes municipais de ensino, o Brasil passa a integrar um movimento internacional de expansão da oferta da Educação Infantil. Acompanhando esse movimento, pesquisas internacionais no campo da Sociologia da Educação vêm se dedicando a elencar os elementos escolares que se associariam com a melhora do desenvolvimento dos alunos na etapa da Educação Infantil. Destacam-se, a seguir, alguns estudos que buscaram relacionar elementos do cotidiano de trabalho na etapa da Educação Infantil que se associariam ao melhor desenvolvimento das crianças a partir de indicadores comumente escolares.

Sylva, Ereky-Stevens e Aricescu (2014) desenvolveram, como estudo integrante do projeto CARE,⁷ pesquisa que objetivou elencar elementos curriculares que se associariam ao desempenho dos alunos, nos onze países integrantes da amostra considerada na pesquisa. Os

⁶ Vale ressaltar que esse cenário construiu-se a partir de um conjunto de legislações que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei 11.114/05 alterou a idade de matrícula de crianças no Ensino Fundamental para seis anos. No ano subsequente, a Lei 11.274/06 ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos, incluindo no Ensino Fundamental as antigas classes de alfabetização. Em 2013, a Lei 12.796 tornou-se obrigatória a oferta da Educação Infantil pelas redes municipais de educação para crianças a partir de 4 anos de idade.

⁷ O projeto CARE (*Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC*) foi financiado pela *European Commission* e constituiu-se como um projeto interinstitucional entre universidades do Reino Unido e outros países europeus.

elementos curriculares analisados enquadraram-se em duas macro categorias: 1) domínios de habilidades específicas, como linguagem; 2) tipos de experiências que as crianças precisariam para dar suporte ao seu desenvolvimento, como brincar ou interagir com seus pares. Importante ressaltar que o currículo para a Educação Infantil entre os países analisados possui variações, contudo é possível encontrar elementos comuns em relação às suas ênfases: filosofia pedagógica holística, autocentramento das crianças, a criança como um ser humano único, inclusão e equidade (SYLVA, EREKY-STEVENSON, ARICESCU, 2014, p 6). No interior desses campos maiores situam-se as especificidades curriculares, com variações entre os países. A Itália, por exemplo, apresenta uma ênfase maior em artes, o Reino Unido na linguagem falada e escrita, a Noruega na voz ativa da criança. Essa pesquisa do CARE apontou como elementos que integram boas práticas curriculares: 1) foco nas interações pedagógicas com ênfase nas relações sociais e interações; 2) permissão para o aprendizado por exploração, atividades integrantes de projetos, brincadeiras e narrativas; 3) balanço na abordagem em que adultos guiam, dão suporte e facilitam, asseguram que atividades em todas as áreas do conhecimento sejam desenvolvidas, enquanto proporcionam um espaço apropriado para que as crianças manifestem seus interesses e façam escolhas; 4) foco na observação como meio para atuar no desenvolvimento da criança; 5) ambiente estimulante e que proporciona às crianças espaço e tempo adequados; 6) foco cooperação e parceria com responsáveis; 7) importância de um corpo institucional que dê suporte e guie as práticas pedagógicas; 8) bom acompanhamento profissional; 9) espaço com recursos adequados; 10) equipamento estimulante.

Recentemente alguns estudos nacionais no campo da Sociologia da Educação têm se dedicado a analisar os fatores extra e intra escolares que se associariam ao desenvolvimento de crianças na Educação Infantil e na transição dessa etapa para o Ensino Fundamental. Bartholo, Koslinski, Andrade e Castro (2020), analisam o efeito da segregação escolar na aprendizagem dos alunos dos dois últimos anos da Educação Infantil (turmas de pré-escola, com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos) em uma grande rede municipal de educação.. Os autores apontam que a distribuição desigual de grupos de estudantes com características específicas para raça/cor e escolaridade dos pais nas escolas da rede orienta-se por padrões similares já observados para o Ensino Fundamental (BARTHOLO e COSTA, 2018). Não havendo “*grande impacto nos padrões de segregação na transição entre as etapas de ensino*” (BARTHOLO, KOSLINSKI, ANDRADE e CASTRO, 2020, p 71).

Koslinski e Bartholo (2020a), através de estudo longitudinal envolvendo 123 escolas, em dois municípios distintos, apontam evidências de que a escolarização precoce representa uma janela de oportunidades de desenvolvimentos, sobretudo numa análise a longo prazo. Ou seja, quanto mais cedo uma criança inicia sua escolarização, maiores serão as suas possibilidades dentro da instituição escolar. Contribuindo especialmente para o seu desenvolvimento instituições escolares com atendimento considerado de qualidade, de acordo com parâmetros desenvolvidos em pesquisas sobre qualidade de oferta e processos escolares (KOSLINSKI e BARTHOLO, 2020a).

Bartholo, Koslinski, Gomes e Andrade (2022) estimaram a qualidade das interações entre professores e alunos mensuradas através do instrumento Classroom Assessment Scoring System (CLASS) em 59 classes pré-escolares municipais. Os resultados apontaram que o suporte instrucional, ou seja, as intervenções dos professores no ensino dos conteúdos de matemática e linguagem, o suporte emocional e a organização do ambiente de sala de aula estão positivamente correlacionados com a melhora do desenvolvimento das crianças (BARTHOLO, KOSLINSKI, GOMES e ANDRADE, 2022).

Em síntese, a Educação Infantil constitui etapa específica da Educação Básica, contribuindo para o desenvolvimento de funções expressivas e cognitivas essenciais para o processo de escolarização formal. Para a construção da pesquisa que deu origem a esta tese, considerou-se relevante a investigação de expectativas institucionais para crianças ainda na pré-escola. O desenvolvimento da investigação mostrou que as expectativas estão fortemente condicionadas pelo processo de construção social do aluno na Educação Infantil. É a partir de práticas no movimento de conversão da criança em aluno que as professoras parecem organizar suas ações pedagógicas e direcionar suas expectativas para os distintos grupos de crianças. A próxima seção deste capítulo dedica-se ao eixo teórico de expectativas, que perpassa por diferentes marcadores nas análises aqui empreendidas para compreender os caminhos pelos quais se operacionaliza a construção social do aluno.

2.2- Expectativas em relação aos alunos.

As produções sobre expectativas docentes e práticas intraescolares de seleção e diferenciação de grupos segundo as expectativas projetadas sobre os alunos já contam com uma tradição de pesquisa bastante vigorosa. Para esse tema encontramos desde estudos clássicos internacionais (ASBELL, 1963; BECKER, 1952; CLARK, 1963; GIBSON, 1965; HARLEM,

1964; KATZ, 1964; KVARACEUS, 1965; MACKINNON, 1962; RIESSMAN; 1962; 1965; ROSE, 1956; ROSENTHAL E JACOBSON, 1968; RIST, 1970;1977, WILSON, 1963) até trabalhos mais recentes.

Talvez o trabalho mais conhecido nesse conjunto seja o de Rosenthal e Jacobson (1968), que realizaram estudos relacionando expectativas docentes sobre capacidade de aprendizagem de seus alunos e desempenho escolar. Os autores desenvolveram um experimento, em turmas correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, em que, com base em um suposto teste, foram imputadas expectativas sobre o desempenho a grupos de alunos. Esse resultado foi comunicado aos professores das turmas. Contudo, a escolha dos alunos dos quais seria esperado que teriam um potencial de grande crescimento, supostamente com base no teste, foi, na verdade, aleatória. A hipótese de Rosenthal e Jacobson (1968) era que, quando professores esperam que determinados alunos apresentem bom desempenho, esses alunos, de fato, correspondem a essas expectativas. Esse fenômeno ficou conhecido como profecia auto realizadora (*self-fulfilling prophecy*). Ao final do experimento, os pesquisadores concluíram que os alunos dos grupos aos quais foram destinadas altas expectativas - ainda que, antes da comunicação aos professores dos resultados no suposto teste, não houvesse qualquer elemento que diferenciasse a projeção sobre o desempenho desses alunos dos demais da classe - foram passíveis de maior recebimento de estímulos e recursos durante as aulas e, de fato, obtiveram notas maiores. Esse fenômeno ficou conhecido como *efeito pigmaleão* (ROSENTHAL e JACOBSON, 1968). Os autores identificaram processos de diferenciação de oferta de recursos que se agregavam à aprendizagem de acordo com as expectativas que os docentes tinham sobre os diferentes grupos de alunos. Assim, os grupos de alunos aos quais foram projetadas altas expectativas recebiam maior atenção no esclarecimento de dúvidas, maiores possibilidades de fala durante a aula, maior acesso a recursos pedagógicos, do que os grupos de alunos aos quais foram projetadas baixas expectativas (ROSENTHAL; JACOBSON,1968). A pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968) também apontou que crianças mais novas apresentam maior susceptibilidade para serem influenciadas pelas expectativas de professores.

Rist (1970) acompanhou, em uma escola de região vulnerável (*urban ghetto school*), um grupo de alunos negros desde a Educação Infantil até o segundo ano do ensino elementar, analisando como as expectativas diferenciadas do professor para os grupos de alunos se manifestam diretamente no cotidiano da sala de aula através de recompensas diretas para comportamento (*reward-directed behavior*), ou maior atenção e dedicação do professor,

diferenciadas por grupos. O estudo demonstra que, quando uma criança é recebida na escola, haveria uma série de informações a serem colhidas sobre ela e sua família, antes do primeiro dia de aula (um relatório social que busca mapear as condições sociais da família; um relatório da professora anterior da criança, para aquelas que já tiveram experiência anterior de escolarização; uma entrevista entre a professora da turma da criança, a mãe e a criança, com o objetivo principal de traçar um histórico médico do aluno); e essas informações, majoritariamente, não dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo, ou nível de assimilação de conhecimentos anteriormente trabalhados com a criança.

O autor descreveu que, quando a professora fixou os lugares dos alunos em sala, após o oitavo dia de aula, os lugares em que as crianças foram designadas a sentar se orientavam por uma avaliação da docente a respeito tanto da capacidade de aprendizagem e potencial das crianças, mas também de seu comportamento, capacidade de verbalização, aparência física e maneiras de vestir-se. Em poucos dias, as observações concluíram que apenas um mesmo grupo de crianças era chamado a ler o calendário, ir à frente da classe para falar sobre experiências, levar mensagens à sala da diretora, contar o número de crianças em sala, sair da sala para ir à biblioteca ou ao banheiro, estar no comando das brincadeiras no parquinho, distribuir os materiais a serem usados na sala. Esse grupo de crianças foi identificado como aquele que apresentava disposições físicas e formas de apresentação de vestimentas mais próximas das da professora e tinham um alto nível de interação verbal com ela.

Considerando isso, Rist (1970) dividiu as crianças da classe em três tabelas por critérios de condição socioeconômica, aparência física e formas de comportamento. A primeira tabela continha o grupo de crianças que sempre trajavam roupas limpas, aparentemente passadas e tinham uma grande variedade de vestimentas, inclusive de inverno. Essas crianças sentavam-se nas primeiras carteiras da sala, tinham contato verbal constante com a professora, possuíam maior aptidão para compreensão e expressão oral do tipo de linguagem utilizado nas aulas e expressavam características de liderança. Essa tabela também agrupou maior número de crianças com famílias em que pais e mães estavam empregados e com menor número de filhos. As tabelas dois e três agruparam crianças que, majoritariamente, vestiam-se de maneira pobre e possuíam variedade menor de roupas, com as roupas de inverno de segunda mão. Duas crianças da tabela dois e cinco crianças da tabela três chegavam à escola, frequentemente, com odores de urina, enquanto nenhuma criança da tabela um se enquadrava nessa característica. A tabela três também agrupou as crianças com tonalidade de pele mais escura. As tabelas dois e três agruparam maior número de crianças com famílias em que pais e/ou mães estavam

desempregados e com maior número de filhos, sendo que as crianças agrupadas na tabela três apresentavam essas características em maior quantidade.

Os resultados das observações indicaram que perguntas feitas pela professora eram prontamente respondidas pelas crianças alocadas nas primeiras carteiras e pertencentes à tabela 1, enquanto para as crianças sentadas nas duas últimas carteiras da sala a frequência de ausência de respostas a perguntas feitas diretamente a elas obedeceu uma relação de um para três: a cada três perguntas direcionadas para esse grupo de crianças, apenas uma resposta era verbalmente expressa. A partir do reconhecimento das características socioeconômicas e culturais das crianças e da divisão destas em grupos segundo tais características, bem como do mapeamento das interações em sala de aula - maior oportunidade de fala, maior interação verbal com a professora, permissão para se ausentar da sala, característica de liderança em brincadeiras ou atividades, solicitação por parte da docente para cumprir alguma ação específica-, Rist (1970) concluiu que as expectativas quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos se relacionavam com a sua origem social. Além disso, as expectativas quanto à capacidade de aprendizagem, as quais são, portanto, diferenciadas conforme os grupos, acabaram por corresponder ao desempenho dos alunos. Esse fenômeno, anteriormente já definido por Rosenthal & Jacobson (1968) como profecia auto-realizadora (*self-fulfilling prophecy*), se mantém ao longo do tempo, refletindo-se, de fato, no desempenho dos alunos ao longo de sua trajetória escolar. Nesse sentido, Rist (1970; 1977) analisa a teoria da rotulação (*labeling theory*) associando-a a uma tendência de conformação com os rótulos atribuídos a alunos e grupos de alunos nas relações que se dão no interior da escola.

Sirota (1994) dirige atenção especial aos processos de diferenciação de grupos de alunos em dinâmicas do interior da sala de aula de classes de anos iniciais do Ensino Fundamental (utiliza a nomenclatura “classes primárias”). A autora analisa as redes de comunicação entre professores e alunos e as formas de diferenciação do estabelecimento de redes entre professores e alunos específicos. A partir da análise desenvolvida por ela, infere-se que a diferenciação dessas redes se constrói, também, a partir das expectativas dos professores sobre a capacidade de aprendizagem de seus alunos.

Alguns estudos que não buscavam, como um objetivo específico, mensurar as expectativas de professores, acabaram apontando em seus resultados para processos de diferenciação de alunos de acordo com as expectativas em relação ao seu desempenho. Souza e Da Silva (2007) estimaram o efeito da enturmação sobre o desempenho, bem como a relação entre uma medida de eficiência (tomando como parâmetro de eficiência a elevação da média da

turma) e a desigualdade de resultados (estimada pelo desvio padrão de resultados entre os alunos de uma turma), em escolas de Ensino Fundamental I de Niterói, Duque de Caxias e Nova Friburgo. O estudo, além de estimar um coeficiente de 22,1% para a determinação da turma em relação ao desempenho do aluno, apontou uma relação diretamente proporcional entre eficiência e desigualdade. Os autores argumentam que a relação entre eficiência e desigualdade pode ser explicada pela alocação de tempo de atendimento do docente aos alunos, considerada uma variável mais significativa do que outras variáveis, como, por exemplo, o tamanho da turma. O estudo faz uma inferência de que há uma preocupação maior dos docentes em elevar a média da nota da turma investindo nos alunos com alto desempenho, o que aumenta a desigualdade medida pelo desvio padrão dos resultados. O aumento da eficiência expresso pela elevação da média da turma parece ser percebido pelos docentes como um indicador mais significativo de eficiência do que a desigualdade de desempenho no interior da turma. O estudo conclui a existência de uma relação *trade off* entre eficiência e igualdade, apontando como possíveis soluções o aumento da carga horária de permanência na escola e estratégias de reforço para os grupos de alunos mais vulneráveis.

A estimação apontada pelo estudo de Souza e Da Silva (2007) em relação à preocupação maior dos professores com a elevação da média geral da turma, investindo nos grupos de alunos com alto desempenho, também foi encontrada nos estudos de Albuquerque (2014). A autora apontou que as expectativas de gestores e professores em relação à capacidade de aprendizagem e extensão da trajetória escolar, além de se diferenciarem para os grupos de alunos, relacionam-se com uma percepção sobre o empenho individual de cada aluno como um elemento que explicaria seu desempenho, não colocando em discussão as alternativas proporcionadas pela instituição para melhorar o desempenho escolar (ALBUQUERQUE, 2014). Ao mesmo tempo, a pesquisa também apontou para uma relação entre enturmação e expectativas de gestores e professores sobre a capacidade de aprendizagem e extensão da trajetória escolar dos alunos, apresentando a enturmação por rendimento como uma prática legitimada entre docentes e gestores das instituições analisadas. Albuquerque (2014) argumenta que os procedimentos, práticas e os modos de socialização praticados na instituição escolar podem tanto diferir quanto reafirmar expectativas sobre os comportamentos dos atores ou grupos de atores. Nesse sentido, a autora aponta para uma área de intersecção entre as contribuições de Rist (1977), Jencks e Mayer (1990) e Goffman (1988), uma vez que os autores sustentam que a percepção que o grupo social ou instituição faz dos atores sociais passa a ser por eles internalizada (ALBUQUERQUE, 2014). Esses processos podem desdobrar-se na

criação de estigmas em relação a determinado grupo de atores (GOFFMAN, 1988). Sobre esse aspecto, Croizet (2011) aponta que um dos processos que compõem a estigmatização é a diferenciação categorial, uma separação em termos de grupos sociais de “bons alunos” e “maus alunos” nas dinâmicas intraescolares. A categoria “maus alunos” pode ser percebida como um grupo homogêneo, não intelectual, com tendência para ociosidade e comportamentos não desejáveis ao *ethos* escolar.

Estudos mais recentes em território nacional, como o de Xavier e Oliveira (2020), corroboram com os achados de Souza e Da Silva (2007) ao apontar que os fatores de composição das turmas afetam as expectativas dos professores. As autoras analisaram as relações entre desempenho de alunos em matemática e processos em sala de aula, em específico a relação professor-aluno e expectativas de professores, de alunos do Ensino Fundamental através de dados obtidos no Estudo Longitudinal da Geração Escolar (GERES) realizado entre 2005 e 2008 nas cidades do Rio de Janeiro, Campinas, Belo Horizonte, Campo Grande e Salvador. Através de um modelo estatístico de equações estruturais, as autoras estimaram que as expectativas de professores possuem efeitos diretos sobre o desempenho dos alunos, mas não são mediadas pela percepção do estudante sobre a relação professor-aluno. Ao passo que, fatores como sexo do aluno, sua situação de atraso escolar, associam-se ao seu desempenho. Assim como esse efeito pode ser percebido por características da turma, em específico, em relação à disciplina.

Enfim, a tese do *efeito pigmaleão* tornou-se um estudo clássico e após sua publicação, as expectativas de professores em relação ao desempenho de seus alunos tornaram-se um tema recorrente em pesquisas na área de Psicologia e Educação. A relevância do tema é considerável, uma vez que os estudos apontam que professores com altas expectativas podem exercer um impacto favorável no desenvolvimento dos estudantes, sobretudo para os grupos de alunos em vulnerabilidade (baixo nível socioeconômico, imigrantes, alunos negros). Contudo, relativamente poucos estudos têm se dedicado a analisar as relações entre expectativas de professores e desenvolvimento de crianças na Educação Infantil.

Em pesquisa na base de dados do Scielo⁸ foram encontrados vinte e seis artigos sobre o tema. Dentre esses, apenas um está diretamente relacionado a expectativas de professores sobre crianças na Educação Infantil. Speybroeck, Kuppens, Van Damme, et al (2012) descreveram o papel das expectativas de professores associadas ao nível socioeconômico e desenvolvimento de estudantes na Holanda e Bélgica. Os autores propuseram um modelo de equação estrutural

⁸ Pesquisa realizada em 4 de outubro de 2021, a partir da busca de palavras pela combinação dos termos “expectativas de professores + Educação Infantil”, no domínio <https://scielo.org/>.

para analisar se os professores fundamentavam suas expectativas no nível socioeconômico e pertencimento racial dos alunos e se essas expectativas se relacionavam com os resultados dos alunos em linguagem e matemática. Os resultados, considerando uma amostra de 3.948 estudantes, indicaram que, para além da existência do relacionamento entre expectativas de professores e desenvolvimento dos alunos, haveria também uma associação entre expectativas de professores e pertencimento racial dos alunos, com crianças de minorias étnicas sendo subestimadas.

Já na base de dados Scopus⁹ foram encontrados 36 resultados. Entre eles, os trabalhos de Timmons (2018; 2019) e Trang and Hansen (2020) foram mais relevantes para o tema da pesquisa. Timmons (2018) analisou como as filosofias dos professores podem influenciar as práticas docentes e as expectativas em relação aos alunos da pré-escola. O autor listou os seguintes fatores como aqueles que estão mais fortemente associados com as expectativas de professores: 1- filosofias dos professores (metodologias e filosofias no campo da educação, de que os professores se sentem mais próximos); 2- estratégias de grupo e interações de ajuda que os professores acreditam serem mais efetivas; 3- os fundamentos que estruturam a avaliação dos professores. Para Timmons (2018), quando professores apresentam altas expectativas, eles aplicam metodologias focadas no ensino, adotam estratégias nas quais dividem os alunos em grupos por habilidades e promovem um ambiente de aprendizagem positivo. Em outro estudo, Timmons (2019) apontou que as expectativas podem sofrer variação entre os diferentes profissionais que trabalham na pré-escola. Os resultados da pesquisa apontaram que educadores da pré-escola apresentam maiores expectativas em relação à auto regulação das crianças, iniciação à leitura e ampliação de vocabulário do que os professores das mesmas turmas. Trang and Hansen (2020), por sua vez, analisaram os papéis do pertencimento racial dos alunos, as expectativas dos professores e a concentração de pobreza do público, cotejando-os com a qualidade das relações entre professores e alunos. Seus resultados apontaram que alunos com altas habilidades interpessoais apresentaram baixo conflito e maior proximidade com os professores.

A pesquisa na base do “google scholar”¹⁰ retornou os trabalhos de Rubie-Davies (2010), Rubie-Davies, Weinstein, Huang, Gregory, Cowan e Cowan (2014) e Downer, Goble, Myers e Pianta (2016). Até o momento todos os estudos aqui apresentados analisaram as expectativas de professores de acordo com os distintos grupos de alunos, havendo grupos

⁹ Pesquisa realizada em 4 de outubro de 2021, utilizando a ferramenta de busca pelos termos “Expectativas de professores + Educação Infantil”, realizada no domínio <https://www.scopus.com/home.uri>.

¹⁰ Pesquisa realizada em 4 de outubro de 2021, utilizando a ferramenta de busca pelos termos “Expectativas de professores + Educação Infantil”, realizada no domínio <https://scholar.google.com.br/>

passíveis de altas e baixas expectativas. O trabalho de Rubie-Davies (2010) diferencia-se dos anteriores por ter investigado as expectativas de professores generalizadas para toda uma turma. A autora comparou professores com altas ou baixas expectativas para suas turmas, de maneira geral, e apontou que os alunos de turmas de professores com altas expectativas apresentaram correlação positiva com indicadores de perseverança, independência, interesse nos trabalhos escolares, engajamento cognitivo, participação nas aulas, motivação, confiança, auto estima, melhor comportamento escolar e relação entre pares, atitudes positivas de responsáveis em relação à escola e ambiente de aprendizagem em casa. Enquanto estudantes de turmas de professores com baixa expectativas apresentaram correlação negativa para todos esses aspectos. Correlações entre os resultados dos alunos e os atributos citados anteriormente também foram positivas para as turmas de professores com altas expectativas, enquanto para os alunos de professores com baixas expectativas, a única correlação positiva encontrada foi em relação ao interesse nos trabalhos escolares. O estudo leva a crer que professores com baixas expectativas acreditam que seus alunos se esforçam, mas não conseguem alcançar os resultados esperados. Rubie-Davies (2010) também apontou que professores com baixas expectativas acreditam que suas intervenções pedagógicas apresentam baixo impacto nos resultados de seus alunos. Esses professores acreditam que os resultados de seus alunos estão relacionados com o esforço pessoal de cada estudante.

Rubie-Davies, Weinstein, Huang, Gregory, Cowan, e Cowan (2014) examinaram os efeitos a longo prazo das expectativas de professores de alunos da pré escola até a 4ª série primária em relação aos resultados dos estudantes. As evidências para a relação entre expectativas de professores e os resultados dos alunos podem ser evidenciadas em dois sentidos: 1- na relação entre expectativas nos anos iniciais de escolarização e os resultados em anos de escolaridade mais avançados dos alunos acompanhados; 2- no acompanhamento das expectativas de professores ao longo dos anos. Alunos que tiveram altas expectativas ao longo dos anos tiveram maiores pontuações em seus resultados. Em contraste, alunos que tiveram baixas expectativas de seus professores tiveram menores resultados ao final da 4ª série. No estudo, os efeitos das expectativas de professores têm maior impacto nos resultados de alunos da pré-escola e 1ª série primária. Os efeitos das expectativas nos resultados de alunos na 4ª série são indiretos.

Downer, Goble, Myers e Pianta (2016) indicaram uma relação entre pertencimento racial de professores e estudantes e os resultados dos estudantes. Professores negros classificaram sua predição de resultados para seus alunos negros, em linguagem, em uma

escala maior de pontuação do que professores brancos.

Já a pesquisa na base de periódicos da CAPES¹¹ encontrou cinco artigos diretamente relacionados com o tema. Contudo, dois deles já estavam incluídos na pesquisa realizada através da base Scopus. Ready and Chu (2015) utilizaram dados de uma coorte do estudo “*Early Childhood Longitudinal Study*” com amostra incluindo cerca de 14.000 crianças. Os autores encontraram relação entre expectativas de professores e os resultados de alunos em linguagem. Crianças que tiveram suas habilidades em linguagem superestimadas aprenderam mais durante o jardim de infância. Já as crianças cujas habilidades em linguagem foram subestimadas aprenderam menos. Esse segundo grupo era composto, majoritariamente, de estudantes com desvantagens socioeconômicas. Os autores apontaram que a inequidade de resultados no jardim de infância está, em parte, associada às expectativas de professores. Kim (2015) analisou o efeito das expectativas de professores no crescimento de resultados de crianças utilizando a base de dados do estudo “*Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten Class*” (1998–2003)¹². O autor estimou a existência de relação entre expectativas de professores no jardim de infância e resultados de alunos em matemática. O autor também apontou que os professores foram afetados pelo tempo de interação que tiveram com seus alunos. Quanto maior o tempo de interação, maiores as expectativas de professores sobre o desempenho de seus alunos.

Em uma tentativa de intervenção nas expectativas de professores, Rubie-Davies, Peterson, Sibley e Rosenthal (2015) conduziram um experimento com professores neozelandeses no sentido de conduzir um curso sobre abordagens pedagógicas de professores com altas expectativas. A intervenção teve como objetivo a melhora do ambiente de sala de aula para estudantes em situação de vulnerabilidade. Algumas das práticas que os professores deveriam implementar estavam relacionadas com agrupamentos de alunos por heterogeneidade, encorajamento de um clima positivo em sala de aula, a implementação de metas para os estudantes e a exposição dos alunos a oportunidades de aprendizado desafiadoras. Os resultados indicaram que os alunos de professores que participaram do curso sobre altas expectativas docentes tiveram maior crescimento em seus resultados em matemática ao longo do ano.

Os estudos sobre expectativas de professores parecem seguir diferentes linhas conceituais. Uma primeira linha trabalha com o conceito de expectativas de professores e a

¹¹ Pesquisa realizada em 4 de outubro de 2021, utilizando a ferramenta de busca pelos termos “Expectativas de professores + Educação Infantil”, realizada no domínio <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

¹² Refere-se a um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos.

segunda com acuidade na percepção de professores¹³. A acuidade na percepção de professores pode ser descrita como a proximidade entre a predição de resultados de alunos pelos professores e os resultados efetivamente obtidos pelos estudantes. Estando, portanto, menos relacionadas com indicadores subjetivos das habilidades dos alunos ou suas características (JUSSIM; ECCLES; MADON, 1996, p 285). Um exemplo de estudo em território nacional que considerou a acuidade das projeções dos professores sobre os resultados de seus alunos e a correspondência desses escores, foi o de Soares et al (2010). Já as expectativas de professores podem ser definidas como a estimativa dos docentes sobre a futura performance de seus alunos de acordo com suas habilidades atuais (READY; CHU, 2015, p. 971).

Nesta tese, a pesquisa assumiu que as expectativas de professores para as turmas analisadas diferem-se de acordo com grupos de alunos e estão associadas com características dos alunos que levam determinados estudantes a ocuparem posição de destaque na turma, recebendo maior atenção dos professores ou apresentando maiores oportunidades de feedback positivo. Assumiu também que essas expectativas não são limitadas aos docentes mas, muitas vezes, compartilhadas com a equipe escolar – daí o uso da expressão “expectativas institucionais sobre os alunos”.

Compreender as expectativas institucionais sobre os alunos – e os processos de estigmatização de grupos de alunos como possível desdobramento - requer a investigação sobre quais seriam as condutas modelo, ou o conjunto de práticas e hábitos dentro da cultura escolar que são esperados dos alunos. Nesse sentido, a pesquisa de campo nas escolas apontou para a hipótese de uma relação entre as expectativas e a construção social do aluno, estando as expectativas em relação aos alunos fortemente condicionadas pela aproximação ou afastamento de uma noção de “bom aluno” pautado em uma cultura escolar referência. É a partir do imperativo de transformar as crianças em alunos- ou seja, da construção social do aluno na Educação Infantil- que as professoras parecem organizar suas ações pedagógicas e direcionar suas expectativas para as crianças. Sendo assim, compreender melhor como se dá essa construção do aluno e como esse processo é caracterizado na literatura será o objetivo da próxima seção.

2.3- A construção social do aluno.

¹³ Sobretudo, nos estudos internacionais os termos que diferenciam essas linhas de abordagem correspondem a “teachers’ expectations” e “teachers’ perceptual accuracy”.

Antes de se tratar, especificamente, da construção social do aluno, é preciso entender que a oferta educacional via instituição escolar produz um modelo de socialização próprio. Vincent, Lahire e Thin (2001) analisam o modelo francês de escolarização visando compreender o processo pelo qual o modo de socialização escolar se impõe a outros modelos de socialização. Desvelam, portanto, a constituição da forma escolar - ou seja, a unidade de uma configuração histórica produzida em formações sociais específicas, em determinado espaço e período de tempo (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Os autores argumentam que toda forma social emergente se relaciona com transformações e, por extensão, que a forma escolar se relaciona a outras formas, inclusive políticas. Dessa maneira, a forma escolar passa a ser entendida em relação ao contexto histórico, à configuração política da sociedade na qual é ensaiada e às dimensões espaço-temporais nas quais se protagonizam as relações dos distintos grupos sociais. Não sendo a forma escolar, portanto, natural, imutável ou mesmo consensual, uma vez que resistências a ela se impõem.

Os autores apontam que a ampliação do acesso à escola francesa para as crianças mais pobres, no século XVII, não cumpria, necessariamente, a função formativa para o trabalho dessa parcela da população, mas era parte de um empreendimento mais amplo, de instauração de uma nova ordem pública urbana. Assim, por meio do ensino de uma carta de civilidades e das regras constitutivas da ordem escolar, a escola passou a ensinar, sobretudo, uma nova forma de sujeição, baseada na submissão a regras impessoais. A invenção da forma escolar implica na criação de um novo tipo de relação social, que é a relação pedagógica, instituída entre um mestre e um aluno que devem submeter sua atividade a esse tipo de regra (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001). Os autores identificam, como características das formas escolares de relações sociais: 1) a escola como espaço específico de práticas sociais, diferenciando-se do espaço do ofício e do ambiente familiar; 2) a pedagogização das relações sociais de aprendizagem, associando formas de ensinar, aprender e de praticar o conhecimento a saberes formalizados, registrados e passados às gerações mais jovens pela escrita; 3) a sistematização do ensino permitindo a produção de efeitos de socialização duráveis; 4) a escola como instituição que ensina a obedecer a hierarquia de relações de poder; 5) o domínio da língua escrita (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

O argumento que Vincent, Lahire e Thin (2001) sustentam é o de que a socialização escolar - compreendendo um espaço específico para a infância, organização racional do tempo, repetição e acumulação de exercícios, a importância dada às regras no processo de aprendizagem - tem se generalizado e estendido de forma a se tornar o modelo de socialização

dominante das formações sociais (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001). Para os autores, o modo de socialização escolar pode ser entendido como dominante considerando a ampla difusão da forma de socialização escolar nas diversas instâncias socializadoras, ao ponto das práticas que esse modelo pressupõe serem lidas como as únicas a serem consideradas legítimas. Paradoxalmente, o modelo de socialização escolar quando é contestado em relação à eficácia pedagógica- em relação aos resultados escolares-, ou à integração das famílias populares, recebe propostas de alteração que demandam mais da escola, reproduzindo práticas escolares e prolongando o tempo de escolarização. Ou seja, a predominância da forma escolar demanda da escola “*exigências maiores e mais diversificadas*” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p 47).

Para a discussão que se pretende realizar neste trabalho, importa considerar que, ao instituir um modo próprio de socialização, a forma escolar pressupõe a aprendizagem de um papel social também específico - regido por regras próprias, impessoais - a ser desempenhado pela criança. Segundo Canário (2006, p. 30), trata-se da “*aprendizagem do ‘ofício de aluno’, ou seja, a transformação das crianças em alunos*” através da “*interiorização e aplicação*”, por elas, das regras escolares. Para o autor, é um trabalho de “*moldar as crianças*”, o qual, em geral, é “*construído na base de uma relação de exterioridade, relativamente à singularidade de cada sujeito*”, sem levar em conta o “*modo como cada aluno vive subjetivamente a sua experiência escolar*” (ibidem, ibidem).

Canário (2006) aponta que a modalidade de organização educacional, com um professor e uma classe de aproximadamente trinta alunos, que obedecem ao conjunto de regras que correspondem à aprendizagem do ofício de aluno, passou a ser entendida como natural. O autor faz essa discussão no contexto de uma reflexão crítica sobre a escola e seu futuro, apontando que esse modelo de ensino escolar homogeneizado exclui as possibilidades advindas de outras formas de aprendizagem por percursos experienciais com imersão em contextos reais, desvalorizando a experiência dos aprendentes.

Para Perrenoud (1994), a utilização da expressão “ofício de aluno” como forma de fazer referência ao trabalho escolar das crianças e adolescentes é adequada considerando que “*o aluno exerce um gênero de trabalho determinado, reconhecido (...) pela sociedade e do qual retira os seus meios de sobrevivência*” (PERRENOUD, 1994, p. 15). Segundo o autor, os “meios de sobrevivência”, no caso, seriam tanto materiais quanto simbólicos. No campo material, embora os jovens não sejam remunerados pelo seu ofício, o fato de serem sustentados pelos pais para que possam se dedicar aos estudos demonstraria que é do trabalho escolar que retiram sua subsistência material. No campo simbólico - em que os “meios de sobrevivência”

equivalem àquilo que confere o direito, perante os demais, de existir e ser quem se é -, Perrenoud destaca o reconhecimento, pelos adultos, do jovem antes de tudo como estudante, aferindo-lhe uma identidade vinculada ao seu exercício escolar. Na perspectiva do autor, assumir existência de um ofício de aluno no qual o fundamento último seria aprender, em paralelo ao ofício de ensinar desempenhado pelo professor, significa criar canais de diálogo para debater a distância entre as normas desse ofício e sua prática material.

Perrenoud (1994) descreve as especificidades do ofício de aluno, definindo-o como um ofício *sui generis*. Essas especificidades estão relacionadas a: falta de liberdade de escolha em relação à prática do ofício, dado ser compulsório em determinada faixa etária (no caso brasileiro, entre os 4 e 17 anos de idade); dependência de um terceiro para exercício do ofício e constante avaliação e controle de terceiros; sujeição a uma forma de avaliação que não se limita à tarefa exigida, mas é uma avaliação do sujeito em si, sua capacidade cognitiva, sua cultura e caráter. O autor aponta que seguir as injunções de professores e encarregados de educação significa “entrar na ordem”, “*no exercício de um ofício que, apesar de não ser remunerado, não é menos rotineiro que muitos empregos assalariados*” (PERRENOUD, 1994, p. 17). Não basta desempenhar as tarefas desse ofício – como falar, ler, escrever, responder, perguntar, escutar, concentrar-se -, mas é necessário realizá-las conforme as ordens dos docentes, no momento e do modo como esses julgarem conveniente. Nesse sentido, infere-se que existe uma relação entre o desempenho do ofício de aluno e as expectativas projetadas pelos agentes escolares (professores, gestores e profissionais da educação) sobre os estudantes.

Em direção semelhante à de Perrenoud, Sirota (1994) aponta que, na operação do ofício de aluno, do bom aluno não se espera apenas que saiba responder a uma determinada questão, mas que perceba a hora e como fazê-lo. Ou seja, não basta apenas saber a resposta, mas é necessário saber jogar o jogo escolar. Aqueles alunos que dominam as regras do jogo escolar, encenando comportamentos de “bom aluno”, gozam de status diferenciado dentro de seu grupo social, sendo reconhecidos pela professora da turma e por seus pares. Contudo, com base em pesquisa sobre as interações cotidianas entre professores e alunos de sete turmas de diferentes escolas primárias da região parisiense, Sirota (1994) demonstra que as estratégias associadas à construção de “bom aluno” se diferenciam de acordo com a origem social dos estudantes. Sirota (1994) aponta que, do total dos estudantes apenas 10% dos filhos de operários e de empregados figuram entre os alunos com bons resultados. Em relação à frequência do uso da palavra durante as aulas, os filhos dos quadros médios, filhos de artesãos e dos quadros

superiores são os extratos de classe que mais pedem para fazer uso da palavra. Em síntese, Sirota (1994) sustenta que as categorias socioprofissionais exercem e relacionam-se com as estratégias do “bom aluno” de maneira distinta e que essa distribuição nem sempre se sucede estritamente por ordem econômica e cultural (por exemplo, o percentual de respostas aos filhos dos quadros superiores é a segunda menor média dentre os seis estratos de classe analisados pela autora).

Alain Coulon (2008) trabalha com o conceito de ofício de estudante, tendo realizado pesquisa etnometodológica¹⁴ sobre esse exercício pelos alunos do Ensino Superior. Guardadas as devidas proporções, considerando o público-alvo da pesquisa do autor, infere-se que aspectos desse conceito podem ser manifestados precocemente em relação à vida escolar das crianças já na Educação Infantil. Coulon (2008) aponta que a ideia de ofício de estudante, a princípio, pode ser paradoxal, considerando que o percurso estudantil duraria um determinado período até o exercício da profissão. Contudo, o autor argumenta que o aluno se mantém por muitos anos nessa condição de estudante e seria preciso aprender a dominar as regras do jogo desse exercício: *“Aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto-eliminar-se porque se continuou como estrangeiro nesse mundo novo”* (COULON, 2008, p 31).

Assim como Coulon (2008) afirma que o aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino e assimilar as rotinas institucionais no Ensino Superior, aqui será defendida a tese de que essa aprendizagem, assim como o desinvestimento de recursos nos grupos de alunos que dela se afastem, inicia-se precocemente na pré-escola. Infere-se que a aprendizagem do ofício de estudante pode proporcionar ao aluno um novo status social dentro de uma turma. Essa pode ser uma vantagem, sobretudo, em instituições que adotam, consciente ou inconscientemente, uma gestão de seus limitados recursos internos, priorizando os grupos de alunos que se acredita que terão maior longevidade em seu processo de escolarização (ALBUQUERQUE, 2014).

Segundo Coulon (2008), o ensino do ofício de aluno aos debutantes universitários passaria por três fases: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. Faz sentido a transposição dessa lógica para turmas de pré-escola da Educação Infantil. Considerando que, já nessa etapa de escolarização, as crianças adentram um ambiente a elas estranho, que rompe com a lógica de sua socialização familiar (tempo do estranhamento);

¹⁴ O termo faz referência à abordagem metodológica criada por Garfinkel. A etnometodologia contrapõe-se ao conceito de fato social em Durkheim, considerando os acontecimentos sociais não como coisas, mas como acontecimentos contínuos e práticos. As ações práticas dos membros – aqueles que compartilham os mesmos etnométodos, as mesmas práticas locais de categorização e interpretação - criaria, continuamente, a vida social.

a instituição ensina-as, de maneira mais ou menos consciente, as regras daquele espaço e o que é esperado de sua atividade como estudantes (tempo da aprendizagem); progressivamente, algumas crianças incorporam essas práticas e códigos e passam a manifestá-los de maneira automatizada (tempo da afiliação). Assim como Coulon (2008) o faz, aqui se defende que o sucesso acadêmico do aluno também se relaciona com sua capacidade de inserção ativa no novo ambiente escolar. Tal capacidade, por sua vez, não é independente da origem social.

López (2008) aponta ser comum nos discursos dos docentes a queixa sobre falta de condições prévias dos alunos para o bom aproveitamento das práticas educacionais escolares. O autor sustenta que a instituição escolar pressupõe condições sociais prévias para o aprendizado, exigindo, por exemplo que os alunos tenham: capacidade para o diálogo, domínio do idioma no qual as aulas são lecionadas, capacidade de dialogar com estranhos, reconhecimento da autoridade do professor, respeito às normas institucionais, reconhecimento do valor das obrigações e capacidade de assumir compromissos e portar-se bem (LÓPEZ, 2008). Note que as habilidades citadas pelo autor, a título de exemplo, não seriam de assimilação instantânea, uma vez que correspondem a comportamentos que, ao se repetirem constantemente, são manifestos pelas crianças de maneira automatizada, sem reflexões maiores que antecedem as ações as quais se espera que protagonizem. A aquisição dessas aptidões pela criança, para López (2008), requereria um conjunto de práticas desenvolvidas no ambiente familiar: 1) tempo real de interação com os adultos referência; 2) permanência em locais em que sejam exigidas da criança condutas de socialização; 3) exposição a consumos culturais; 4) hábitos diários pautados em normas e/ou valores. O autor aponta que o vínculo entre a origem social do aluno e o acesso ao capital cultural requerido pela escola seria, exatamente, a disponibilidade de tempo para a aquisição desse capital cultural. Ou seja, o tempo de permanência em situações de socialização, tempo de exposição ao consumo cultural e tempo de permanência no ambiente escolar. Dado o vínculo entre a experiência educacional formal e essas condições prévias de condutas exigidas pelo ambiente escolar, a educação precoce, com a entrada da criança na instituição escolar na etapa da Educação Infantil¹⁵, pode se relacionar com as condições do aluno na continuidade da escolaridade.

O conjunto de habilidades, condutas e condições definidas por López como “*educação primeira*” (LÓPEZ, 2008, p 331), seria de responsabilidade familiar e dependeriam em boa

¹⁵ López (2008) aponta que a matrícula escolar compulsória, na maioria dos países latino americanos, localiza-se a partir do marco etário dos cinco anos de idade, sendo de decisão familiar a entrada na instituição escolar anterior a essa idade. No caso brasileiro, a Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009, que deu origem à Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, estende a compreensão da Educação Básica, obrigatória e gratuita, para o período entre os quatro e os dezessete anos de idade, organizado em pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

medida dos diversos tipos de capitais de que as famílias dispõem, os quais, então, definiriam fortemente as possibilidades de bom aproveitamento e extensão da trajetória escolar das crianças. Nas palavras do autor: “*Para poder educar, nossas escolas esperam crianças já educadas*” (LÓPEZ, 2008, p 331). Partindo da premissa de que a escola pública atende alunado de distintos níveis e tipos de capitais, o autor define uma noção de *educabilidade*, correspondendo ao conjunto de recursos, aptidões ou predisposições que se associam às possibilidades de crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar (LÓPEZ, 2008, p 332). Um conceito relacional, mediado pela tensão entre os recursos que a criança possui e os que a escola entende que ela deveria possuir. Dessa maneira, o êxito escolar seria expressão do ajuste entre cultura escolar e familiar. As distâncias entre as práticas desses dois núcleos de socialização seriam mais curtas para as famílias com maior nível e estabilidade de renda, de responsáveis com maior escolaridade e que compreendem as regras do jogo escolar.

Burgos (2014, p. 9), ao analisar a relação entre a escola e o mundo subjetivo do aluno, associado ao seu local de residência e às relações sociais cotidianas dentro de sua família, propõe “*trazer para a reflexão os bastidores do trabalho escolar, em que se dá a construção social do aluno: esse lugar intersticial situado entre a escola, a família e a vizinhança*” (grifo nosso). Essa “construção social do aluno” implica em “*forjar em cada criança uma individualidade abstrata, que diferencia e que iguala*” (BURGOS, 2014, p. 10), no sentido durkheimiano: diferencia pelo cultivo à individualidade, com sua autonomia e suas aptidões específicas, e iguala pela formação de valores comuns.

O autor e colaboradores realizaram sensível panorama das relações entre escola, família e vizinhança e de dispositivos que garantiriam a perspectiva do direito da criança e do adolescente (como o Conselho Tutelar), a partir de estudos de caso em escolas situadas na Gávea e na Rocinha¹⁶ - ambos bairros do município do Rio de Janeiro, sendo a Rocinha caracterizada como aglomerado¹⁷ subnormal urbano, segundo critérios do IBGE. Considerando especialmente esse contexto socioeconômico de bastante vulnerabilidade, no qual se podem pressupor dificuldades do público “para se organizar segundo as exigências escolares”, os autores chamam a atenção para os “*diferentes esforços que precisam ser despendidos dentro e fora da escola para que uma criança/adolescente possa estar em condições de participar do jogo escolar*” (BURGOS, 2014, p. 16). Lançam mão, nesse ponto, do conceito de educabilidade (LÓPEZ, 2008), em uma leitura que compreende a construção social do aluno

¹⁶ Ao longo do livro os autores utilizam a denominação “favela” para caracterizar a região da Rocinha. Essa é uma denominação de uso frequente pelos moradores do município do Rio de Janeiro.

¹⁷ O conceito de aglomerado subnormal, utilizado pelo IBGE desde 1991, refere-se à forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia com fins de habitação.

como processo intra e extra escolar, em uma dimensão relacional. E, com base em López, afirmam que, quando uma criança/adolescente “*é chamada a se transformar em aluno*”, configura-se uma tensão entre os recursos que ela traz consigo e aqueles que a escola espera dela, na perspectiva da educabilidade.

Nas análises do material de campo da presente pesquisa, será adotada a noção de construção social do aluno e não o termo “ofício de aluno”. Essa decisão é tomada ao passo que a discussão de Burgos (2014) em relação à construção social do campo educacional e às práticas escolares como lócus de formação do sujeito social alinham-se com o movimento de leitura sobre os fenômenos que serão aqui analisados. Contudo, entende-se que os trabalhos de Perrenoud (1994), Coulon (2008) e o de Sirota (1994) contribuem no sentido de apontarem a construção do papel de aluno como introdução do indivíduo em um novo processo/modelo de socialização, que exige dele uma série de práticas definidas; e eventualmente, as expressões “ofício de aluno” ou “ofício de estudante”, empregadas por esses autores, também poderão ser utilizadas na tese, inclusive para evitar muitas repetições de termos.

Em pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES¹⁸ foram encontradas uma tese e quatro dissertações que se relacionam diretamente com o tema da construção social do aluno. A tese de Fábio Hoffmann Pereira (2015) investigou a construção do ofício de aluno perpassando pelas distinções de gênero, numa perspectiva de explicação do “fracasso escolar” relacionada ao desempenho do ofício de aluno de acordo com o gênero do estudante. Em sua pesquisa qualitativa, com observação de aulas e entrevistas com a professora e os alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, o autor analisou a construção do ofício de aluno a partir de três agentes: a professora, o espaço escolar e as relações entre os alunos. O autor aponta para a existência da construção de hábitos de aluno que se distinguem pelo gênero, sendo reforçadas pela professora da turma, ainda que não intencionalmente, as condutas que se esperam dos alunos meninos e das meninas.

A dissertação de Cristina Doneda Losso (2009) analisou a construção social do ofício de aluno através das expectativas de pais e professores, revelando que professores e responsáveis realizam intervenções intencionais no sentido de despertar nos alunos de tenra idade atitudes de disciplina e hábitos a fim de prepará-los para o futuro escolar e social.

A dissertação de Elizete Feliponi (2013) investigou as concepções de infância e currículo da Educação Infantil sob o prisma da construção social do aluno a partir da hipótese

¹⁸ A pesquisa foi realizada a partir da busca das palavras “construção social do aluno” e “Construção social do aluno + Educação Infantil”. Para fins de refinamento dos resultados obtidos foi utilizado o filtro “educação” como área de concentração e “ciências humanas” como área de pesquisa. A pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES foi realizada em 04/03/2022, no domínio: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

de que a compulsoriedade da matrícula na pré-escola da Educação Infantil leva ao exercício do ofício de aluno precocemente. A metodologia da dissertação contou com análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e da proposta curricular para Educação Infantil do Município de Jaraguá do Sul (Rio Grande do Sul).

A dissertação de Ana Paula de Souza Kinchescki (2015) analisou a construção da noção do que é ser aluno a partir dos depoimentos de professores aposentados de escolas públicas no estado de Santa Catarina, atuantes entre as décadas de 1940 a 1970. Adotando perspectiva de análise dentro do campo da História da Educação, a pesquisa contou com aplicação de questionários aos professores que atuaram dentro do período proposto e análises de documentos escolares como livros de avisos, correspondências e circulares, localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina e em acervos de escolas. A autora apontou que os professores, em suas representações sobre o “bom aluno”, lançavam mão de práticas e características dos estudantes que pouco se relacionavam com seu desempenho ou funções cognitivas (KINCHECKI, 2015).

Já a dissertação de Moretti (2019) investigou a construção do ofício de aluno na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A metodologia da pesquisa contou com observação de aulas em duas turmas de uma escola da Rede Municipal de Blumenau, município de Santa Catarina. A autora observou que a metodologia de ensino difere entre Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, havendo na Educação Infantil destaque para propostas pedagógicas que envolvem a dimensão da ludicidade e no 1º ano do Ensino Fundamental prevalecendo uma perspectiva de alfabetização “mecânica”, de acordo com a definição da autora.

Cabe ressaltar que, ainda que a dissertação de Moretti (2019) tenha contribuído para esta tese, há diferenças entre os percursos teórico-metodológicos adotados nas duas pesquisas. Partindo do conceito de ofício de aluno, Moretti (2019) propôs-se a investigar a construção inicial do ofício de aluno, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir do ponto de vista das crianças e das professoras, comparando as rotinas escolares desenvolvidas na turma de pré-escola (turma de Pré III, correspondendo ao último ano da Educação Infantil) àquelas estabelecidas na turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foram realizados nove dias de observação de aula na turma de Pré III e observações de aulas durante o ano letivo subsequente no 1º ano do Ensino Fundamental, com vistas a identificar a presença de ritos de passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A autora identificou a presença de ritos de ordem (toque de sinal para o horário da entrada, saída, recreio), ritos de atividades (ir ao quadro da sala de aula, redigir uma página de caligrafia, apresentar o caderno, ler em voz alta etc.) e a ausência de ritos de iniciação escolar ou os ritos de acolhimento (RIVIÈRE, 1995), que teriam a função de mediação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, minimizando impactos negativos dessa mudança de etapa. Na presente tese, a observação sobre ritos de passagem não se constituiu como uma categoria analítica. Da mesma maneira, ainda que não se negue em nenhum momento a compreensão sobre a infância como categoria geracional e a atuação das crianças como sujeitos histórico-sociais, a pesquisa desta tese não se utilizou de dados construídos a partir do ponto de vista da criança. Ainda que tenham sido produzidas anotações nos cadernos de campo de observações de interações entre pares, esse não constituiu o objeto da presente pesquisa.

Na pesquisa nos periódicos da CAPES¹⁹ foram encontrados artigos referentes às dissertações e à tese mencionadas no parágrafo anterior, além de outras produções. Dentre elas, considerando o objeto desta tese, vale destacar as contribuições de Marchi (2010), que estabelece relações entre a crise dos paradigmas da Sociologia da Educação da década de 1990 e o surgimento da Sociologia da Infância. A autora aponta que a Sociologia da Infância apresenta uma nova perspectiva em relação à compreensão da criança como ator social, em reação a uma leitura sobre a criança como passiva à ação dos adultos. Marchi (2010) caracteriza o rompimento entre Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância por considerar que a Sociologia da Educação apresenta, de maneira mais frequente, leituras que priorizam análises das macro relações entre escola e sociedade e a Sociologia da Infância priorizaria uma abordagem voltada para a autonomia epistemológica da criança. A autora aponta que o surgimento da Sociologia da Infância, com a reivindicação da infância como objeto conceitualmente autônomo promoveu uma ruptura radical com outros campos de conhecimento e mesmo com outros campos da sociologia que tradicionalmente promoviam estudos sobre a infância (como a Sociologia da Família e a Sociologia da Educação). Essa ruptura deu-se no sentido de uma leitura segundo a qual dentro desses campos da sociologia a perspectiva de análise sobre a infância centrava-se a partir das instituições (a família e a escola) que teriam por função a socialização da criança, não considerando as crianças como sujeitos autônomos em seu processo de socialização. Marchi (2010) endossa a crítica da Sociologia da Infância à Sociologia da Educação ao afirmar que o processo de socialização das crianças não seria “*uma espécie de "programação cultural" (Pinto, 1997) em que a criança absorve*

¹⁹ A pesquisa foi realizada a partir da busca das palavras “construção social do aluno” e “Construção social do aluno + Educação Infantil”. Pesquisa realizada em 23/02/2022, no domínio: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/>.

passivamente as influências das realidades com que entra em contato: a criança é, desde que nasce, um "ser ativo" neste processo" (MARCHI, 2010, p 194). Assim, não se desconsidera a contribuição de estudos no campo da Sociologia da Infância para a compreensão da configuração do ofício de aluno na Educação Infantil e de quais marcadores ou demais categorias analíticas poderiam se relacionar com a construção social do aluno.

Ainda em relação aos artigos encontrados na pesquisa no banco de periódicos da CAPES, Losso e Marchi (2011), buscaram compreender a construção social do aluno na Educação Infantil. Ainda que se utilizando de uma linha teórica de análise distinta daquela aqui adotada, com referência na Sociologia da Infância e não na Sociologia da Educação, as autoras apontam que responsáveis e professores operam ações no intuito de despertar nas crianças atitudes precoces de disciplina e hábitos que se relacionem com sua escolarização. Dessa maneira, a criança na Educação Infantil, à medida que se insere nas ações cotidianas escolares, já seria iniciante no aprendizado do "ofício de aluno". Dentre essas ações, as autoras citam: 1- antecipação da alfabetização das crianças; 2- construção do "gosto pela escola", ressaltando, para a criança, que as ações promovidas na escola são "boas" para o seu futuro; 3- disciplinamento e busca de condutas associadas à ideia de "bom aluno". Já o artigo de Andrade e Miranda (2018) analisa a construção social do aluno através da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, buscando identificar a ideia de um "aluno nacional" a partir desse documento.

A presente tese insere-se em um movimento de somar aos esforços dos trabalhos que versam sobre a construção social do aluno no final da Educação Infantil. Sua contribuição para o campo diz respeito aos marcadores que se associaram a uma diferenciação do status das crianças dentro da turma: 1- expectativas em relação à aprendizagem; 2- expectativas em relação ao comportamento de acordo com as regras escolares; 3- expectativas em relação ao comportamento de acordo com o gênero do aluno; 4- a prática religiosa como um indicador de diferenciação. Os trabalhos em relação à construção social do aluno, até o momento, não operaram com esses quatro marcadores em uma mesma análise.

A seguir descreve-se a metodologia de pesquisa adotada.



III- METODOLOGIA.

A pesquisa teve como campo duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, localizadas na Zona Norte do município, que se diferenciam pela renda familiar per capita dos setores censitários nos quais se situam. Caracteriza-se fundamentalmente como uma pesquisa qualitativa, ainda que algumas ferramentas de coleta de dados comumente utilizadas em pesquisas quantitativas tenham sido usadas com fins de caracterização das escolas. Dessa maneira, os procedimentos metodológicos realizados foram : 1) observação de aulas em duas turmas do último ano da Educação Infantil, com crianças na faixa etária de cinco anos de idade; 2) entrevistas semiestruturadas com professoras das turmas e com coordenadoras pedagógicas da etapa da Educação Infantil; 3) utilização de banco de dados do Censo Escolar e do Censo 2010 para caracterização das escolas e da renda média dos setores censitários nos quais se localizam.

3.1- Critérios e procedimentos para seleção das escolas.

Os critérios de seleção das escolas acumularam as seguintes características que serão descritas a seguir: 1) as escolas selecionadas deveriam pertencer à mesma rede de ensino e estarem localizadas dentro de uma mesma coordenação administrativa regional, porém atendendo públicos de nível socioeconômico (NSE) distintos; 2) as escolas selecionadas deveriam oferecer, concomitantemente, turmas do último ano da Educação Infantil e turmas

dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A característica de distinção de NSE da região censitária em que a escola se localiza foi tomada como um critério importante na seleção dos estabelecimentos, com a finalidade de estabelecer comparações entre as instituições, considerando eventuais relações entre NSE do público atendido e os processos analisados na pesquisa- por exemplo, as expectativas institucionais sobre os alunos. Aqui, renda *per capita* da região censitária é tomada como indicador de NSE para a escola. Dessa maneira, para compor a variável de NSE da escola foi utilizada a informação de média de renda *per capita* da região censitária em que a instituição se localiza (CENSO, 2010).

No que se refere à oferta concomitante de turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, essa característica foi utilizada como critério de seleção considerando que, em seu original, o projeto de tese apresentou como desenho de pesquisa um estudo longitudinal, com acompanhamento dos alunos no último ano da Educação Infantil (ano letivo de 2019), até o 1º ano do Ensino Fundamental (ano letivo de 2020). Assim, o critério de oferta concomitante das duas etapas de ensino seria utilizado para redução do risco de perda dos sujeitos da pesquisa na transição de uma etapa de escolaridade para a outra.

A partir dos critérios elencados para a seleção das escolas, foi estabelecido processo de contato com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), iniciado no ano de 2018, para escolha das instituições de Educação Infantil a serem pesquisadas. Os critérios estabelecidos foram apresentados à equipe da SMED, que depois de algum tempo e de certos trâmites administrativos, indicou as Escolas Municipais Maria Montessori e Henri Wallon²⁰ para realização da investigação. Cabe ressaltar que ambas as escolas selecionadas fazem parte do Programa Avançado em Implementação de Políticas Públicas (PAIPP), implementado pela SMED com vistas ao incentivo à alfabetização e numeramento de crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse pode se configurar como um viés de seleção, pela SMED, das instituições nas quais a pesquisa se desenvolveu.

Em relação aos critérios para seleção das turmas, a Escola Municipal Maria Montessori, no ano letivo de 2019, contava apenas com uma turma de pré-escola com crianças na faixa etária dos 5 anos, sendo o atendimento à Educação Infantil da escola unicamente realizado no período da tarde. Já a Escola Municipal Henri Wallon, no ano letivo de 2019, contou com atendimento à Educação Infantil nos turnos matutino e vespertino. Dentre as três turmas de

²⁰ Para assegurar os critérios de anonimato, os nomes das instituições são fictícios.

último ano da Educação Infantil, duas no período vespertino e uma no período matutino, a direção escolar decidiu pela alocação da pesquisa na turma do período da manhã. Ainda que houvesse alguma insistência de, inicialmente, revezamento de observação entre as turmas, a coordenadora da Educação Infantil defendeu a permanência da pesquisa no período da manhã sob justificativa de ser um período do dia menos tumultuado do que à tarde.

As observações de sala de aula foram iniciadas na Escola Municipal Maria Montessori no final do mês de fevereiro de 2019. Já o início do campo na Escola Municipal Henri Wallon ocorreu apenas a partir de abril de 2019. Isso se deveu ao fato de a SMED ter designado as escolas para pesquisa em separado. Na reunião realizada em fevereiro de 2019 com equipe da SMED o projeto foi apresentado e, posteriormente ao contato com a direção escolar, a SMED autorizou a ida da doutoranda até a Escola Municipal Maria Montessori para reunião com a direção. Após insistência no contato com a SMED, a secretaria designou a Escola Municipal Henri Wallon para a pesquisa.

Em que pese a maior demora para início das observações na segunda escola, a pesquisa de campo nas duas instituições foi desenvolvida, durante o ano de 2019, conforme planejado, contemplando duas turmas de pré-escola com crianças de 5 anos, uma em cada estabelecimento. No início de 2020, foi retomado o contato com as escolas a fim de organizar a continuidade do campo, a ser desenvolvido com as turmas de 1º ano que passaram a alocar as crianças oriundas das turmas de Educação Infantil acompanhadas no ano letivo de 2019. Essa retomada foi, entretanto, atrasada devido a alguns imprevistos: 1) Foi realizado contato com ambas as unidades escolares em fevereiro de 2020, contudo, a maior parte dos profissionais na Escola Municipal Maria Montessori haviam aderido à greve dos trabalhadores da educação da rede municipal de Belo Horizonte, organizada pelo Sindicato dos Profissionais de Educação (SEPE). Já na Escola Municipal Henri Wallon, para além da greve, a coordenação solicitou que fosse aguardado seu retorno à unidade escolar (sua ausência foi motivada por licença médica); 2) As escolas trabalham com coordenadoras diferentes para Educação Infantil e Ensino Fundamental. O retorno do contato demandou nova apresentação da doutoranda e do projeto para as coordenadoras do Ensino Fundamental I (considerando as turmas estarem matriculadas no 1º ano); 3) Em ambas as escolas, a quantidade de turmas no 1º ano do Ensino Fundamental superou a de turmas de Educação Infantil existentes no ano letivo de 2019. Portanto, foi necessário identificar a turma que agrupava a parte majoritária das antigas turmas de Educação Infantil. Como as coordenadoras não tinham essa informação prontamente, foram necessárias mais idas às unidades escolares para fazer o pedido e conseguir o alojamento nas turmas; 4) Os

contatos com as coordenações nem sempre vinham acompanhados de seu retorno imediato. A reunião de apresentação da doutoranda à professora da turma de 1º ano, na Escola Municipal Maria Montessori, somente ocorreu pela mobilização e ida da doutoranda à unidade, ainda que mediante a ausência de retorno da coordenação do Ensino Fundamental I da escola. Já na Escola Municipal Henri Wallon, por duas investidas de ida à unidade não foi possível qualquer contato. Em uma delas, o portão da unidade encontrava-se trancado e o contato telefônico não foi possível (em diversos momentos no ano de 2019 repetiu-se essa dificuldade de contato por meio do telefone da escola, tanto por falta de funcionamento, quanto de profissional para atender). Na investida seguinte, a coordenadora do Ensino Fundamental I não estava na unidade escolar. Após retorno de contato com a coordenação, foi solicitado que aguardasse o término do período de formação que a SMED estava oferecendo às coordenadoras. Quando, finalmente, foi possível marcar a reunião com a coordenação do Ensino Fundamental I, ocorrida em 12/03/2020, a coordenadora solicitou retorno à unidade na data de 16/03/2020 para dar início ao campo, com a promessa de identificar a turma que concentrou as crianças oriundas da classe de Educação Infantil em que a pesquisa foi realizada em 2019. Contudo, em 16/03/2020 foi solicitado pela coordenação aguardar o decreto da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em relação à pandemia de Covid-19.

A partir de março de 2020, frente à expansão da pandemia de Covid-19 no Brasil, a Rede Municipal de Educação suspendeu as aulas presenciais, como medida de mitigação do espalhamento da doença²¹. A SMED/BH não adotou o ensino remoto de maneira expandida no período correspondente à primeira onda da COVID-19 (março/agosto de 2020), intensificando o acompanhamento remoto com oferta de atividades pedagógicas não presenciais a partir de agosto de 2020, havendo um período precedente com maior foco no acolhimento dos alunos. Cabe destacar o baixo número de dias letivos com atendimento presencial nas duas unidades pesquisadas, no ano letivo de 2020. Ainda no período anterior ao decreto com a suspensão de aulas presenciais pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o mês de fevereiro contou com 10 dias letivos (aulas iniciaram em 10/02/2020 e pararam devido ao carnaval, de 24/02/2020 até 28/02/2020). Os docentes da rede entraram em greve no dia 27/02/2020, havendo alta adesão ao movimento grevista na Escola Municipal Maria Montessori, incluindo a da professora regente da turma na qual a pesquisa foi alocada. O mês de março de 2020, sem contar a greve, contabilizou 12 dias letivos até a paralisação devido à pandemia. As coordenadoras afirmaram

²¹ Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o Decreto nº 17.304, de 18 de março de 2020 e a Portaria MED nº 102/2020, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), estabeleceram a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares da rede, atendendo recomendação do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), por meio do Ato da Presidência do CME/BH nº 002/2020.

que a presença dos alunos foi baixa na semana que antecedeu à suspensão das aulas presenciais.

A partir de 16 de junho de 2020, passou a ser realizado acompanhamento remoto aos alunos pelos docentes, com ênfase no acolhimento e orientações sobre procedimentos para evitar o contágio pela Covid-19. A via de contato com os alunos e suas famílias, adotada em ambas as escolas, foi a utilização do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, o qual não constitui uma ferramenta específica de acompanhamento pedagógico. A partir de agosto de 2020, as escolas passaram a ministrar o currículo com base em um documento elaborado pela SMED, que estabeleceu os conteúdos mínimos a serem ministrados durante o período da pandemia. Faz-se importante ressaltar que ambas as coordenadoras afirmaram que o retorno das famílias via WhatsApp, durante o período de oferta de atividades pedagógicas não presenciais, foi baixo. Foi iniciada negociação com as coordenações para participação da doutoranda nos grupos de WhatsApp das turmas. Porém, essas negociações pouco foram à frente devido a dificuldades de comunicação.

Diante desses fatos imprevisíveis, houve impossibilidade de manutenção do desenho original do projeto de tese, uma vez que, no ano letivo de 2020 não foram realizadas observações nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, a pesquisa de tese concentrou-se nos dados de campo coletados durante o ano letivo de 2019.

3.2- Considerações sobre as observações de aulas.

A triangulação de dados adotada na pesquisa contou com: realização de observações de aulas nas duas turmas do último ano da Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, em cada uma das escolas; entrevistas semiestruturadas com coordenação pedagógica e professoras de apoio e referência atuantes no ano letivo de 2019, nas turmas acompanhadas; caracterização das instituições a partir de informações do banco de dados do Censo Escolar 2018 e do Censo 2010.

O procedimento prioritário da pesquisa de campo foi a realização de observações em sala de aula, nas turmas de Educação Infantil acompanhadas. A opção de coleta de dados utilizando a ferramenta de observação do evento em sala de aula se justifica pela compreensão de que no interior da sala de aula é que se revelam práticas muitas vezes não declaradas e até mesmo inconscientes, por parte das professoras, em relação aos alunos. Somente mediante observação sistemática, prolongada e criteriosa essas práticas revelam-se, sendo possível

associá-las com as expectativas projetadas sobre os alunos. Dessa maneira, a observação das interações entre os agentes no campo permitiria a compreensão dos sentidos produzidos no interior da cultura escolar, evidenciando aspectos que poderiam não ter destaque, ou não serem percebidos, em outros tipos de abordagens (OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018).

A opção pela realização da observação de aulas também considerou estudos anteriores que aderiram a essa técnica para analisar processos de diferenciação de grupos de alunos em relação às expectativas projetadas (ALBUQUERQUE, 2014; GOMES, 2013; SÁ EARP, 2009). Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, as observações mostraram-se, de fato, decisivas tanto para a investigação desses aspectos, quanto para evidenciar dimensões das interações na Educação Infantil até então não consideradas no projeto, que se tornaram relevantes na pesquisa, tal como descrito na introdução desta tese – de modo especial, aquelas ligadas à construção social do aluno. Considera-se, aqui, que as observações de aula permitiram a coleta de dados sobre as práticas intencionais engendradas cotidianamente pelas professoras e reforçadas pela coordenação da Educação Infantil, trabalhadores do refeitório, portaria, estagiários e demais trabalhadores da escola, com vistas a ensinar aos alunos, com base em uma cultura escolar referência, os comportamentos que deles eram esperados de acordo com a posição que ocupam na estrutura escolar. Um cotidiano repetitivo e laboroso no qual se configura um verdadeiro artesanato da construção social do aluno (BURGOS, 2014).

As observações de aulas ocorreram entre os meses de fevereiro a dezembro de 2019 na Escola Municipal Maria Montessori e de abril a dezembro de 2019 na Escola Municipal Henri Wallon. Em cada uma das escolas foram realizados, em média, dois dias semanais de observações, em dias alternados, previamente combinados com a docente referência das respectivas turmas. Na Escola Municipal Maria Montessori foram realizados, ao todo, 68 dias de visitas à unidade escolar, com cada visita tendo duração de 4 horas, totalizando 272 horas de observação. Já na Escola Henri Wallon foram 64 dias de visitas à unidade escolar, com duração de 4 horas cada, perfazendo, ao todo, 256 horas de observação.

A permanência da observadora em sala de aula envolveu tanto momentos mais estritos de observações dos acontecimentos, quanto outros de apoio à docente por meio de pequenas tarefas como recorte de materiais, correção de trabalhos previamente realizados pelos alunos, auxílio na confecção de elementos decorativos do ambiente escolar, solicitação de material ou impressão de atividades e relatórios junto à coordenação ou direção da unidade escolar. Esses auxílios deram-se mediante solicitação das docentes referência ou de apoio ou, ainda, por

voluntariado da observadora. Considerou-se que a oferta desse apoio facilitava as interações com a professora e com as crianças, contribuindo para reduzir os constrangimentos gerados pela situação de pesquisa. Cabe ressaltar que, ainda que as observações tenham sido realizadas, majoritariamente, com a pesquisadora localizada na parte de trás da sala, registrando em caderno de campo o desenvolvimento do fenômeno, foi possível, em diversos momentos, a interação com os alunos da turma e registro de falas espontâneas das crianças na relação com seus pares.

A partir das observações de aulas foram mapeadas frequências de acontecimentos interessantes para investigação mais aprofundada. Esse mapeamento auxiliou na construção do roteiro das entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenação pedagógica. Dessa maneira, foram considerados os seguintes elementos para elaboração dos roteiros: 1) Localização das escolas e nível socioeconômico dos alunos; 2) Percepções dos agentes institucionais sobre as famílias dos alunos; 3) Práticas intraescolares associadas ao currículo; 4) Relação professor-aluno e expectativas institucionais. A categoria de relação professor-aluno e expectativas institucionais, foi dividida em subcategorias de acordo com a motivação que parece orientar a expectativa: 1) Quanto à dimensão comportamental e atendimento às regras escolares; 2) Quanto à correspondência ou dissociação entre a expectativa projetada e a aprendizagem ou desempenho da criança; 3) Quanto ao gênero e à afiliação religiosa.

3.3 - Combinados entre os sem jeito: limites e possibilidades de pesquisas em espaço escolar com observação em sala de aula.

Dentre as pesquisas com metodologia qualitativa, que se situam no espaço escolar, e adotam como ferramenta de análise a observação dos fenômenos em sala de aula, é possível identificar duas grandes linhas de abordagens: 1) a linha que reivindica realizar pesquisa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995); 2) a que reivindica elementos do método etnográfico aplicados na educação (DAUSTER, 1997; 2004; ROSISTOLATO, 2018). Rosistolato (2018) ainda aponta que mesmo dentre os autores que reivindicam o campo da etnografia da educação, algumas produções não assumem, em *stricto sensu*, terem realizado etnografias, embora seus estudos assim possam ser caracterizados (ROSISTOLATO, 2018, p 2).

As alterações no campo da antropologia desde os estudos clássicos etnográficos (MALINOWSKI, 1976) deixam para trás a associação entre antropologia e exótico, e passam a

considerar estudos em contextos de convívio do pesquisador, como aqueles realizados no campo da antropologia urbana (VELHO, 1978; VELHO e KUSCHNIR, 2003). Pensando nas etnografias em espaço escolar e pesquisas no campo da educação que se utilizam de ferramentas comuns à etnografia, uma linha teórica entende a escola como um espaço privilegiado para realização de pesquisas com essa abordagem (GALENO, 2011; ROSISTOLATO, 2013). Contudo, não se ignora que a incorporação da etnografia em pesquisas não antropológicas apresenta consequências epistemológicas. Como ressaltam Oliveira, Boin e Búrigo (2018), a etnografia não se reduz apenas a um método, estando imbricada com o escopo teórico da antropologia.

Ainda que a utilização da observação das aulas como ferramenta para coleta de dados para a pesquisa apresente vantagens significativas, algumas considerações são cabíveis quanto à adoção dessa metodologia em pesquisas em espaço escolar. Nesse sentido, faz-se necessário apontar para desafios comuns a pesquisas que se utilizam dessa ferramenta, como, por exemplo, a resistência por parte dos agentes escolares. Oliveira, Boin e Búrigo (2018), em pesquisa com professores de Sociologia em Florianópolis, experienciaram uma receptividade maior de professores para cessão de entrevistas do que para observação de suas aulas. Como hipóteses explicativas para esse fenômeno, os autores apontam para: 1) o baixo contato de instituições escolares com pesquisas etnográficas ou que se utilizem de observação de aulas para coleta de dados, havendo menor resistência em escolas que já participam ou tenham participado de pesquisas universitárias; 2) frente à presença de políticas de avaliação nas redes, o trabalho do pesquisador pode ser confundido com o de avaliador externo, ainda que sejam explícitos os objetivos de pesquisa apresentados (OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018, p 23). Tura (2011) chama atenção, ainda, para o incômodo suscitado pela ação de ser observado e pelo estranhamento que a figura do pesquisador, que não se enquadra nas categorias de professor ou funcionário, provoca no espaço escolar.

A receptividade à pesquisa configurou-se de maneira distinta nas duas escolas. Na EMMM houve abordagens da professora referência com intuito de reprimir ou conduzir a conduta da pesquisadora. Já na EMHW, essa relação foi menos tensa e houve, gradativamente, maior abertura ao longo do ano letivo. Contudo, essa escola já havia recebido iniciativas de projetos da Universidade Federal de Minas Gerais, ao passo que a EMMM não relatou tal contato. Esse cenário parece confirmar os apontamentos de Oliveira, Boin e Búrigo (2018) de que escolas que já tiveram contato com pesquisas universitárias apresentariam menor resistência às pesquisas com observação de aulas. Uma possibilidade de explicação para as

manifestações de desconfiança frente à pesquisa, ainda que em distintos graus entre as escolas, pode se relacionar com ambas as unidades fazerem parte do Projeto APPIA, da SMED. A Projeto APPIA integra uma das ações do Programa Avançado em Implementação de Políticas Públicas (PAIPP), traçando um Plano de Trabalho em dezoito escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. A participação em uma política pública experimental na rede (2019 foi o primeiro ano de aplicação do Projeto APPIA nas escolas da SMED, com sua introdução sendo iniciada no ano de 2018) pode relacionar-se com um clima escolar em que as escolas se sintam, de alguma forma, vigiadas, ainda que tenham sido explícitos os objetivos da pesquisa proposta e sua ausência de relação com o Projeto APPIA. Oliveira, Boin e Búrigo (2018), apontam que essa desconfiança em relação à presença do pesquisador na unidade escolar, em alguma medida, pode estar relacionada com a crescente cultura de avaliação escolar (OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018, p 23). Em alguns casos, as políticas de responsabilização nas redes podem gerar como efeito ações de auto proteção nas instituições. Nesse sentido, talvez ainda estejamos bem distantes da abertura da “caixa preta” da escola, tão proclamada no campo da Sociologia da Educação desde a década de 1960.

Como já exposto anteriormente, ressaltam-se, aqui, os desafios interpostos por pesquisas que utilizam, como ferramenta de coleta de dados, a observação de aulas em espaço escolar. Alguns estudos no campo da etnografia em educação relatam incômodos ocorridos durante pesquisas em espaço escolar (VIEIRA e VIEIRA, 2018; OLIVEIRA, BOIN e BÚRIGO, 2018; CIPINIUK, 2014): desde resistências na autorização para observação de eventos em sala de aula, até, em casos mais extremos, a proibição da pesquisa de campo na escola (CIPINIUK, 2014). Ainda que nesta pesquisa não tenha sido realizada uma etnografia propriamente dita, os estudos citados dialogam com algumas preocupações metodológicas e com alguns desafios vivenciados nas observações em sala de aula. Ao fim e ao cabo, faz-se necessário considerar que a própria presença do pesquisador nas instituições escolares altera tanto a paisagem local, quanto o possível percurso de dado fenômeno. Tura (2011) compreende não apenas a presença do pesquisador como elemento modificador do evento, mas como um instrumento essencial do processo de observação, uma vez que as interpretações do fenômeno realizadas por ele traduzem uma narrativa sobre o ocorrido, influenciada pela literatura teórica à qual o pesquisador se filia. Nesse sentido, o próprio pesquisador também é um elemento que compõe a metodologia da pesquisa.

Oliveira, Boin e Búrigo (2018) apontam para eventos em que os alunos identificam os pesquisadores como professores ou quando os próprios trabalhadores da escola identificam os

pesquisadores como estagiários. Durante a pesquisa esse quadro também se configurou, parecendo não ser claro para os alunos a função a ser desempenhada pela pesquisadora na sala de aula. Foram frequentes, por parte dos alunos, os pedidos de auxílio ou intervenção em situações de conflito, quando os alunos se referiram à pesquisadora usando termos como “amiga”, “tia” e “professora”. A mesma ambiguidade no reconhecimento da função da pesquisadora foi apresentada por funcionários da escola, sendo comum a interpretação da pesquisa como a realização de um “estágio”. Nesse sentido, vale ressaltar que, ao passo que o pesquisador observa o fenômeno, cria classificações e categorias de análise, sua presença no campo também desperta sua observação pelos agentes escolares. Ou seja, os sujeitos do campo não são passivos e, em dada medida, podem alterar a direção do próprio fenômeno.

Ressalta-se que os objetivos da pesquisa não intencionavam promover julgamentos éticos das ações pedagógicas protagonizadas nas escolas. O campo da Sociologia da Educação, aporte teórico da tese desenvolvida, está mais preocupado com os referenciais de socialização, práticas de categorização, códigos e signos partilhados por um grupo social que orientam e dão significado às suas ações.

3.4- Considerações sobre as entrevistas com coordenadoras pedagógicas e professoras de referência e apoio.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas e com as professoras referência e professoras de apoio das duas unidades escolares, durante o ano letivo de 2019. A opção pela técnica de coleta de dados com entrevista semiestruturada se justifica considerando os apontamentos de Amado e Ferreira (2017) que afirmam esta ser uma técnica adequada para analisar os sentidos que os atores aferem a práticas, acontecimentos e às suas próprias experiências. Para além das considerações de Amado e Ferreira (2017), estudos anteriores que relacionaram expectativas institucionais ao efeito vizinhança utilizaram como método de coleta de dados entrevistas semiestruturadas (ALBUQUERQUE, 2014).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na própria unidade escolar, considerando tempo disponível das docentes e das coordenadoras pedagógicas, uma vez que não seria possível para as entrevistadas cederem suas falas em outro local/horário que não fosse o de trabalho na unidade. As entrevistas com as docentes foram realizadas no tempo de planejamento destas e com as coordenações, em janelas de horário disponíveis, definidas pelas coordenadoras. Duas entrevistas com docentes, uma em cada escola, foram realizadas dentro da

sala de aula das professoras, sendo que a entrevista com a docente de apoio da Escola Municipal Henri Wallon contou com presença da turma durante o trecho final da gravação. Cada entrevista foi antecedida da leitura do termo de esclarecimento livre, assim como a anuência a este através de assinatura. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. As transcrições foram realizadas pela própria observadora, com auxílio de software de apoio²².

No ano letivo de 2021 foram realizadas mais duas entrevistas complementares com as professoras referência das duas turmas acompanhadas em 2019. As entrevistas complementares tiveram como objetivo elaborar mais detalhadamente alguns aspectos em relação ao que as professoras consideravam como “socialização”, expressão que apareceu como a mais citada quando as professoras foram questionadas (na primeira entrevista realizada ainda em 2019) sobre os aspectos curriculares que consideravam imprescindíveis na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Uma das hipóteses que a análise dos dados apontou é a de que o que as professoras chamam de socialização corresponderia ao constructo teórico de construção social do aluno.

3.5-Considerações sobre a utilização de ferramentas quantitativas.

Em relação à utilização de ferramentas de coleta de dados, comumente empregadas em pesquisas quantitativas, aqui auxiliam na caracterização das instituições escolares e do público atendido. Dessa maneira, foram utilizados os dados secundários do banco do Censo 2010, em específico, os dados referentes à renda *per capita* familiar por setor censitário, agregados à localização geográfica das escolas acompanhadas. Essa medida foi adotada como um indicador de nível socioeconômico (NSE) das escolas. É preciso delimitar que o NSE²³, aqui, é tomado como constructo teórico para estratificação de grupos de alunos por uma medida de posição social. Ou seja, o NSE é tomado como uma variável latente (não diretamente observada) cuja medida é feita pela agregação de informações como dados de renda, escolaridade e ocupação (ALVES e SOARES, 2009). Contudo, é preciso reconhecer que esse instrumento de coleta de dados apresenta limitações. Uma delas é o grau de imprecisão nas respostas dos questionários de avaliações em larga escala, já identificado por outros estudos (SOARES e ANDRADE,

²² Foi utilizado o *software voice speaker* como apoio para as transcrições.

²³ Alves e Soares (2009) apontam que, ainda que o NSE seja utilizado amplamente como variável explicativa ou de controle em diversas pesquisas sociológicas, não há consenso no campo sobre sua mensuração em pesquisas empíricas (ALVES E SOARES, 2009, p 2).

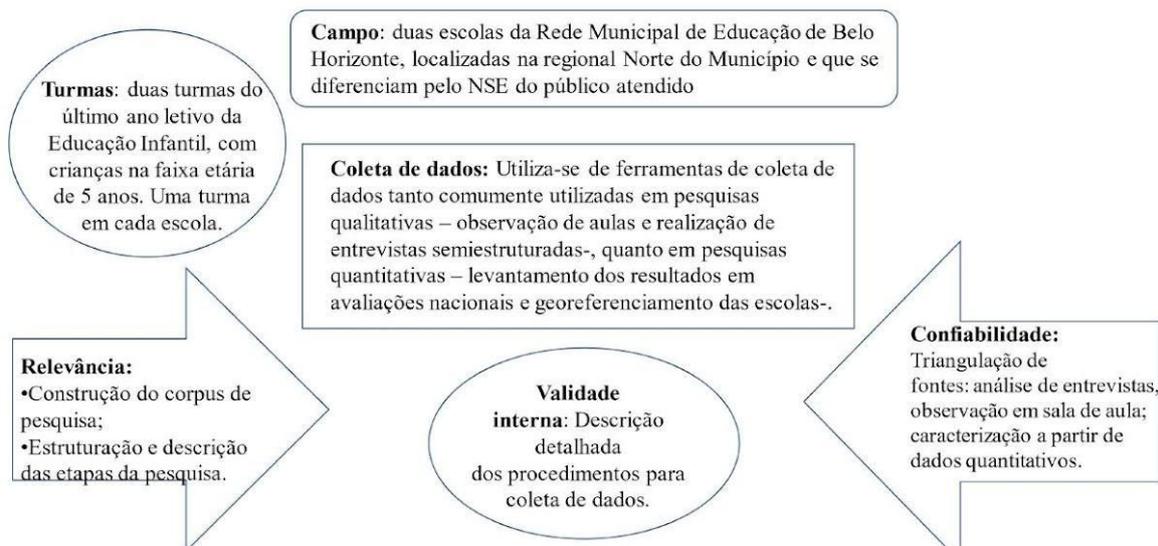
2006).

Ainda sobre o desenho da pesquisa, Gaskell e Bauer (2008) resgatam os indicadores comumente utilizados em pesquisas quantitativas, como fidedignidade e validade, adaptando sua aplicação para pesquisas qualitativas no que concerne a critérios de relevância e de confiabilidade. Os autores, então, buscam critérios alternativos que afirmam confiabilidade e relevância em estudos qualitativos, elencando os critérios de: triangulação e reflexividade de perspectiva, a documentação transparente de procedimentos, a descrição detalhada da “construção do corpus e dos resultados”, a “evidência da surpresa pessoal” e, para alguns casos, a “validação comunicativa” (GASKELL e BAUERT, 2008, p 482). Esses critérios nortearam a realização da pesquisa e a escrita deste texto; de modo especial, a descrição detalhada dos procedimentos, critérios e da construção dos resultados, bem como a triangulação de fontes (entrevistas, observações, instrumentos quantitativos).

Dessa maneira, segue-se o esquema gráfico utilizado para metodologia da pesquisa:

Figura 1: Esquema gráfico de metodologia da pesquisa.

METODOLOGIA



Fonte: A autora (2020).

A seguir apresenta-se a caracterização das escolas nas quais ocorreu o campo no ano letivo de 2019.



IV- CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.

O texto a seguir apresenta alguns dados para uma descrição mais geral das escolas da pesquisa, iniciando-se pela descrição sucinta de características do atendimento à Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte e, na sequência, apresentando dados do Censo Escolar (2018) e do Censo 2010 para caracterização das escolas.

4.1- Atendimento à Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte.

Na Rede Municipal de Belo Horizonte, o atendimento na Educação Infantil se dá por meio das Unidades de Educação Infantil (UMEIs), creches conveniadas, Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e escolas de Ensino Fundamental que oferecem Educação Infantil na faixa etária obrigatória (turmas de 4 e 5 anos de idade). Segundo Pinto (2014), as creches conveniadas e filantrópicas proliferaram na rede de Belo Horizonte a partir da década de 1970, na ausência de rede pública de atendimento a crianças na faixa etária de creche. Em 1983 a Prefeitura de Belo Horizonte estabeleceu um convênio com essas instituições, principal forma de atendimento da Educação Infantil em Belo Horizonte até 2003. Em 2003, a lei nº 8.679/2003 estabeleceu a criação das UMEIS (Unidades Municipais de Educação Infantil) como instituições de atendimento a crianças de zero até cinco anos, sendo o atendimento de crianças de zero a três anos em período integral, e o atendimento de crianças de quatro e cinco anos em período parcial. As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) atendem crianças de três

a cinco anos, em horário parcial, e as Escolas de Ensino Fundamental que oferecem Educação Infantil atendem crianças de quatro e cinco anos, em período parcial.

A criação das UMEIs representa um marco de avanço na política pública para infância na Rede Municipal de Belo Horizonte, reconhecendo a especificidade do campo da Educação Infantil e promovendo políticas de atendimento público para essa faixa etária. Contudo, a lei nº 8.679/2003 atrelava o funcionamento das UMEIs a escolas de primeiro segmento do Ensino Fundamental. A gestão da UMEI era orientada pela gestão da escola de Ensino Fundamental (denominadas “Escolas Núcleo”), havendo na primeira apenas uma direção adjunta que orientaria as demandas práticas cotidianas da instituição. No ano de 2017, houve reformulação da política pública e atualmente as UMEIs passaram por um período de transição para gestão escolar autônoma, não estando mais vinculadas às Escolas Núcleo de Ensino Fundamental.

Como já apontado no capítulo de metodologia, a presente pesquisa desenvolveu-se em duas escolas com atendimento concomitante de turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo em vista o desenho original do projeto. Faz-se necessário ressaltar que o número de instituições com essa característica de atendimento concomitante de Educação Infantil e Ensino Fundamental representa uma pequena parcela da rede, correspondendo a 53 escolas (dados referentes ao ano letivo de 2019). A abertura de classes de Educação Infantil em escolas com oferta de Ensino Fundamental foi uma estratégia encontrada pela RMBH para suprir a demanda de absorção de novos alunos na rede, considerando a obrigatoriedade de oferta da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos, de acordo com a lei 12.796/2013. Além da adequação à meta 1 do Plano Nacional de Educação que postula a universalização da Educação Infantil às crianças de 4 e 5 anos e aumento de atendimento para 50% do montante total da população de crianças de 3 anos até 2016 (PNE, 2014).

A seguir serão apresentadas, em suas características gerais, a Escola Municipal Maria Montessori e a Escola Municipal Henri Wallon.

4.2- A Escola Municipal Maria Montessori.

A Escola Municipal Maria Montessori integra o grupo de escolas da regional Norte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atende turmas de Educação Infantil (a partir de 3 anos), Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Conta com itens essenciais na infraestrutura escolar como banheiro dentro do prédio da escola, biblioteca, sala de professores e um complexo de quadras poliesportivas (tabela 1).

Embora o foco da pesquisa seja a Educação Infantil (com os dados coletados em campo aqui apresentados referindo-se ao último ano da Educação Infantil), face à falta de dados de avaliação sistêmica relativa a esse período da escolaridade, apresentam-se os dados de avaliação padronizada disponíveis, referentes ao Ensino Fundamental, a fim de caracterizar a escola. Considerando os dados para o ano letivo de 2018²⁴, a Escola Municipal Maria Montessori (EMMM²⁵) possui baixa distorção idade-série para o 1º ano do Ensino Fundamental (4%) e taxa de rendimento²⁶ de 95,9% para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com 4,1% de reprovados, 0% de abandono e 95,9% de aprovados. Já para os anos finais do Ensino Fundamental a taxa de rendimento cai um pouco, totalizando 93%, com 7% de reprovados, 0% de abandono e 93% de aprovados.

Tabela 1: Itens que compõem a infraestrutura da Escola Municipal Maria Montessori.

EXISTE SANITÁRIO DENTRO DO PRÉDIO DA ESCOLA?	SIM
EXISTE SANITÁRIO FORA DO PRÉDIO DA ESCOLA?	NÃO
A ESCOLA POSSUI BIBLIOTECA?	SIM
A ESCOLA POSSUI COZINHA?	SIM
A ESCOLA POSSUI LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA?	SIM
A ESCOLA POSSUI LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS?	SIM
A ESCOLA POSSUI SALA DE LEITURA?	NÃO
A ESCOLA POSSUI QUADRA DE ESPORTES?	SIM
A ESCOLA POSSUI SALA PARA A DIRETORIA?	SIM
A ESCOLA POSSUI SALA PARA OS PROFESSORES?	SIM
A ESCOLA POSSUI SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?	NÃO

Fonte: Censo Escolar, 2018.

²⁴ Na consulta ao Qedu, disponível em Qedu.org.br, realizada em janeiro de 2021, os dados mais recentes disponíveis para distorção idade-série e taxa de rendimento fazem referência ao ano letivo de 2018.

²⁵ A referência à Escola Municipal Maria Montessori, ao longo do texto, será feita pela sigla EMMM.

²⁶ Ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada uma dessas situações constitui a Taxas de Rendimento, composta pelo somatório entre o número de alunos aprovados, reprovados e aqueles em situação de abandono, representada pela expressão: Taxa de rendimento: Aprovação + Reprovação + Abandono = 100%.

Em relação aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, os resultados para o 5º ano do Ensino Fundamental apontam aumento progressivo da média entre as avaliações de 2005 a 2011, queda na avaliação de 2013, com retorno ao crescimento do índice em 2015 e 2017 e, novamente, queda na avaliação de 2019. Dessa maneira, o índice IDEB da escola, atualmente, está abaixo de 6.0 (5.4), com as médias de proficiência dos alunos de 198,01 pontos na avaliação de Língua Portuguesa e 213,03 pontos na avaliação de Matemática, com indicador de aprendizado²⁷ de 5,63 pontos.

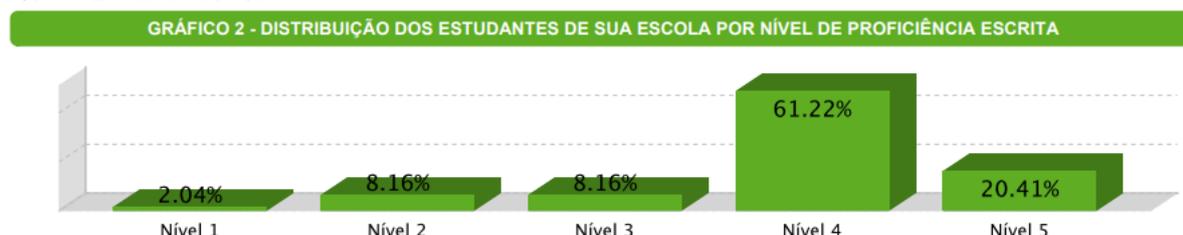
Tabela 2: Médias de IDEB da Escola Municipal Maria Montessori, considerando os resultados para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Ideb Observado								Metas Projetadas							
2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
4.6	4.8	5.3	5.4	5.0	5.8	5.9	5.4	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7

Fonte: INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=10421960>.

Em relação aos dados sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Maria Montessori, em 2016 o maior percentual de alunos avaliados encontra-se no nível 4 de proficiência na avaliação de Língua Portuguesa (61.22%). O segundo percentual mais alto de alunos avaliados encontra-se no nível 4 da escala de desempenho na avaliação (gráfico 1). Ou seja, a maior frequência de distribuição de resultados dos alunos na avaliação de Língua Portuguesa da ANA 2016 concentra-se nos dois níveis mais elevados de pontuação na escala de desempenho da prova. Já para Matemática, o maior percentual de alunos que realizaram a prova obteve resultados referentes ao nível 4 de proficiência (gráfico 2).

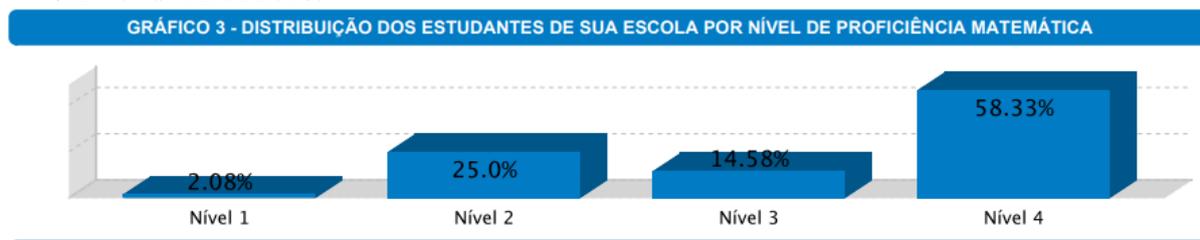
Gráfico 1: Desempenho dos alunos do 3º ano da Escola Municipal Maria Montessori na avaliação de Escrita da ANA 2016.



Fonte: INEP.

²⁷ O indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e quanto maior, melhor. Porém o 10 é praticamente inatingível - significaria que todos alunos obtiveram rendimento esperado.

Gráfico 2: Desempenho dos alunos do 3º ano da Escola Municipal Maria Montessori na avaliação de Matemática da ANA 2016.



Fonte: INEP.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018²⁸, a escola totalizou 24 matrículas na Educação Infantil e 26 matrículas no 1º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2018. Isso pode ser explicado pela tradição da escola de atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo o atendimento aos anos iniciais e à Educação Infantil mais recente na unidade. Ao todo, no ano letivo de 2018, a escola apresentou matrícula de 24 alunos do público alvo do Atendimento Educacional Especializado.

A escola situa-se em ponto de fácil acesso e faz parte de um grupo de escolas informalmente chamado dentro da rede de “escola corredor”, uma vez que se localiza às margens de duas grandes avenidas da Zona Norte de Belo Horizonte e atende público oriundo de mais de um bairro. A entrada da escola dá acesso ao estacionamento interno, salas de aula do Ensino Fundamental I e II, salas administrativas (sala de professores, secretaria, sala de xerox, sala da direção), complexo desportivo da escola e, ainda, ao anexo onde se localiza a Educação Infantil. A escola possui pátio interno arborizado e com pintura nova, um ambiente bem cuidado e agradável.

A Educação Infantil localiza-se em um espaço retangular composto por 3 salas à direita do portão de entrada (as salas são utilizadas como sala de aula da turma de 5 anos, sala de aula de uma turma de 4 anos e sala de vídeo onde também são guardados brinquedos) e mais 3 salas na parede lateral esquerda (sala de aula de uma turma de 4 anos e duas salas de aula de turmas de 3 anos). O centro do espaço é utilizado como área de recreação e nele estão dispostos três brinquedos em dimensões que permitem que as crianças entrem no seu interior (um minhocão, um escorrega de três saídas e uma casinha). O espaço ainda conta com dois murais externos decorativos, em jograis de azulejos, e dois murais para fixação de trabalhos escolares.

Imagem 1: Entrada e pátio interno do espaço no qual se localiza a Educação Infantil da Escola Municipal Maria Montessori.

²⁸ Até o mês de janeiro de 2021, os dados do Censo Escolar mais recentes disponíveis referem-se ao ano letivo de 2018.



Fonte: a autora, 2019.

Na porta da sala de aula da turma de 5 anos, na qual foram realizadas as observações, há um cartaz com a legenda “Turma clube do livro” (nome da turma). O interior da sala de aula é composto por seis mesas em tamanho adaptado para Educação Infantil, cada qual com quatro cadeiras. Uma estante grande com brinquedos, uma estante pequena com livros, revistas, tintas guachê e material de pintura, quatro janelas grandes com cortinas, quatro caixas organizadoras com brinquedos de encaixe e blocos de madeira, quatro varais para pendurar trabalhos (alguns pregadores coloridos dispostos nos varais), um varal com alfabeto em letras impressas grandes (decorados com papéis recortados, desenhos e algumas letras, sendo que as figuras de decoração representam objetos cuja letra inicial corresponde à figura), um relógio com horário atrasado e sem funcionar, um mural ilustrativo de atividade com história coletiva produzida pela turma. No teto, há seis calhas horizontais de lâmpadas e quatro pequenos móveis feitos de

CDs forrados com papel colorido, com ilustrações produzidas pelas crianças (que permaneceram fixados até o final do ano letivo de 2019).

Imagem 2: Sala de aula da turma de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, da Escola Municipal Maria Montessori.



Fonte: a autora, 2019.

No horário de entrada, às 13h, as crianças se encaminham para a sala de aula sozinhas, não havendo contato entre responsáveis e professora. Esse contato se dá no horário de saída, às 17h, no qual os responsáveis buscam as crianças na porta da sala de aula, apresentando a carteirinha do aluno.

A turma de Educação Infantil (5 anos) na Escola Municipal Maria Montessori encerrou o ano letivo com 24 alunos, número um pouco abaixo do limite máximo permitido pela legislação nacional para essa etapa de ensino (25 crianças). Esse número, no ano letivo de 2019, foi o máximo atingido pela turma, que chegou a contar com 20 alunos até o mês de abril. Dessa forma, a professora referência podia dispor as crianças na sala em agrupamentos de 3 (e não de 4, como o mobiliário da sala comportaria se houvesse a capacidade máxima de alunos).

A assiduidade dos alunos da turma da EMMM apresenta variação, estando, frequentemente, a turma com quantitativo de alunos abaixo de sua totalidade. Para fins de

caracterização, apresenta-se quadro síntese com características da turma e das professoras²⁹.

Quadro 1: Visão geral da turma da Escola Municipal Maria Montessori.

Turma EMMM	Meninos	Meninas	Professora de referência	Professora de apoio
Entrada: 13h Saída: 17h.	11	13	Mulher	Mulher
			Negra (autodeclaração)	Branca (autodeclaração)
			15 anos de magistério	3 anos de magistério
			Escolaridade de Curso Normal Superior e pós graduação lato sensu em Educação Infantil.	Escolaridade de graduação em Pedagogia e pós graduação lato sensu em Educação Infantil em curso.

Fonte: a autora.

4.3- A Escola Municipal Henri Wallon.

A Escola Municipal Henri Wallon (EMHW³⁰) também integra o grupo de escolas da regional Norte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atende turmas da Educação Infantil (a partir de 4 anos), Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. Conta com itens essenciais na infraestrutura escolar como banheiro dentro do prédio da escola, biblioteca, sala de professores e quadra de esportes. Ainda que o complexo desportivo da instituição seja menor que o da EMMM, contando apenas com uma quadra poliesportiva, a EMHW possui sala de atendimento aos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado. Considerando os dados para o ano letivo de 2018, a EMHW possui baixa distorção idade-série para o 1º ano do Ensino Fundamental (1%), taxa de rendimento de 89,8% para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com 9,5% de reprovados, 0,8% de abandono e 89,8% de aprovados. Já para os anos finais do Ensino Fundamental a taxa de

²⁹ Os dados sobre pertencimento racial das professoras foi produzido a partir da autodeclaração declarada durante as entrevistas.

³⁰ A referência à Escola Municipal Henri Wallon, ao longo do texto, será feita pela sigla EMHW.

rendimento sofre queda, totalizando 83,1%, com 16,1% de reprovados, 0,8% de abandono e 83,1% de aprovados.

Tabela 3: Itens que compõem a infraestrutura da Escola Municipal Henri Wallon.

EXISTE SANITÁRIO DENTRO DO PRÉDIO DA ESCOLA?	SIM
EXISTE SANITÁRIO FORA DO PRÉDIO DA ESCOLA?	NÃO
A ESCOLA POSSUI BIBLIOTECA?	SIM
A ESCOLA POSSUI COZINHA?	SIM
A ESCOLA POSSUI LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA?	SIM
A ESCOLA POSSUI LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS?	NÃO
A ESCOLA POSSUI SALA DE LEITURA?	NÃO
A ESCOLA POSSUI QUADRA DE ESPORTES?	SIM
A ESCOLA POSSUI SALA PARA A DIRETORIA?	SIM
A ESCOLA POSSUI SALA PARA OS PROFESSORES?	SIM
A ESCOLA POSSUI SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?	SIM

Fonte: Censo Escolar, 2018.

Em relação aos dados do IDEB da escola, os resultados para o 5º ano do Ensino Fundamental apontam aumento progressivo da média entre as avaliações de 2005 a 2015 e queda na avaliação de 2019 (tabela 4). Dessa maneira, o índice IDEB da escola, atualmente, está abaixo de 6.0 (4.3), com as médias de proficiência dos alunos de 190,03 pontos na avaliação de Língua Portuguesa e 201,99 pontos na avaliação de Matemática, com indicador de aprendizado de 5,27 pontos.

Tabela 4: Médias de IDEB da Escola Municipal Henri Wallon, considerando os resultados para o 5º ano do Ensino Fundamental.

2005 ↕	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
4.0	4.5	4.6	4.8	4.9	5.4	5.4	4.3	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2

Fonte: INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=10421960>.

Em relação ao desempenho dos alunos na avaliação de escrita da ANA 2016, não há dados para a escola.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, a escola totalizou 125 matrículas na Educação Infantil e 118 matrículas no 1º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2018. Isso pode ser explicado pela tradição da escola de atendimento à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo, no ano letivo de 2018, a escola apresentou matrícula de 22 alunos do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

A Escola Municipal Henri Wallon localiza-se em região de aglomerado subnormal³¹, em um bairro afastado da região central da cidade. As principais formas de comércio local funcionam próximo à localização escolar, que se encontra disposta na rua principal do bairro, em frente ao posto de saúde local. Os prédios da unidade são divididos em blocos, sendo compostos de grandes corredores horizontais, nos quais dispõem-se as salas de aula. A entrada da escola dá acesso ao pátio interno do segundo piso onde, à esquerda, localiza-se o corredor com salas nas quais operam as funções administrativas da unidade (direção, coordenação, secretaria) e, à direita, outro corredor dá acesso às salas de aula do Ensino Fundamental.

A escola possui quatro andares, sendo o corredor da Educação Infantil localizado no terceiro andar. O acesso às salas da Educação Infantil dá-se por dois lances de escadas ou pela rampa. No período matutino, funcionam três turmas de Educação Infantil: duas turmas com alunos na faixa etária de 4 anos e uma turma com alunos na faixa etária de 5 anos. No período vespertino, funcionam duas turmas de Educação Infantil de 5 anos e duas turmas de Educação Infantil de 4 anos. No mesmo corredor em que se localizam as salas de aula da Educação Infantil também funcionam duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. No andar térreo, localizam-se o refeitório, auditório, espaço para recreação e, descendo dois lances de escadas, a quadra poliesportiva da escola. A escola localiza-se em um elevado. O prédio principal é composto por 3 andares, contudo para se chegar à quadra e ao estacionamento é necessário descer. A visão da quadra é imediata para um barranco, em um plano espacial inferior, onde localizam-se algumas residências locais.

A Educação Infantil não possui um espaço específico para recreação, realizando-a na quadra, no espaço na entrada do refeitório ou no parquinho (também utilizado pelas turmas de

³¹ Aglomerado subnormal é uma definição do Instituto Brasileiro de geografia Estatística (IBGE) para designar áreas de ocupação irregular para fins de habitação.

1º ano). O parquinho localiza-se na parte externa do prédio principal. É composto por um escorrega, um vai e vem, dois balanços e brinquedos móveis, em formato de animais, que funcionam como gangorras. É comum a circulação de policiais militares no pátio interno da escola, prédio principal e área externa. A EMHW possui portão e muros altos, o que faz com que, quem olha para a escola da rua de acesso a esta, não tenha visão de seu espaço interno. Esse é um dificultador para a comunicação com o interior da escola, considerando que o funcionário que atua na portaria fica nesse espaço apenas nos horários de entrada e saída das turmas. Ocorreu, por mais de uma situação, ida da pesquisadora à unidade sem conseguir atendimento (considerando que o telefone da secretaria escolar, em parte do ano letivo, não funcionou).

Imagem 3: Corredor no qual se localizam as salas de aula da Educação Infantil da Escola Municipal Henri Wallon.



Fonte: a autora, 2019.

A sala de aula da turma de 5 anos é composta por uma série de murais. Alguns com a mesma temática, fato que se explica pela sala ser compartilhada com outra turma de 5 anos à tarde. No esquema de divisão entre as professoras, ambas mantêm seus murais próprios, sem compartilhá-los. Dessa maneira, na sala encontram-se: 2 murais com os nomes dos alunos (1 mural de cada turma); 2 murais com calendário e tempo do dia; 2 murais com numerais de 0 até 10; dois alfabetos; dois murais de aniversariantes do mês. Na parede lateral esquerda, estão dispostas prateleiras que guardam os materiais fixos da sala: jogos de encaixe, jogos de madeira, bambolês, pelúcias e brinquedos. Na continuidade da parede lateral esquerda, fazendo intersecção com o fundo da sala, está o cantinho da leitura, com livros e tapetes. A lateral direita é composta por bancada e armários embutidos. No centro da sala está disposto o mobiliário: mesas retangulares, cada qual com 4 cadeiras.

Imagem 4: Sala de aula da turma de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 5 anos, da Escola Municipal Henri Wallon.



Fonte: a autora, 2019.

Assim como a turma da EMMM, a classe observada na EMHW também apresentou movimentação de alunos ao longo do ano letivo (com saída e entrada de 5 alunos); contudo a turma passou a maior parte do ano letivo com quantitativo máximo de crianças (25 alunos) ou próximo a essa capacidade (apresentando períodos em que a turma totalizou 23 alunos). Além disso, a turma da EMHW caracterizou-se como uma turma mais frequente do que a da EMMM, ainda que no turno matutino, com entrada às 7h30 da manhã. Frequentemente, a maior parte

dos grupamentos de mesas de alunos, compostas por 4 cadeiras, encontravam-se completos na sala. Era comum a organização dos grupamentos na sala pela junção de duas mesas, formando um grupo maior composto por oito alunos.

As aulas ocorriam no horário da manhã, das 7h30 às 11h10. No horário da entrada os responsáveis poderiam acompanhar as crianças até a porta da sala de aula ou encaminhá-las até o portão e deixá-las seguirem sozinhas até a sala. A saída da turma ocorria em sala de aula das 11h10 até às 11h20. Após esse horário, os alunos eram solicitados a fazer fila, ir até a entrada da escola e aguardar nesse local (junto às outras turmas).

Para fins de caracterização, apresenta-se tabela síntese com características das turmas e das professoras:

Quadro 2: Visão geral da turma da Escola Municipal Henri Wallon.

Turma EMHW	Meninos	Meninas	Professora de referência	Professora de apoio
Entrada: 7h30 Saída: 11h10.	09	16	Mulher	Mulher
			Negra (autodeclaração)	Não definiu seu pertencimento racial na entrevista.
			5 anos de magistério	8 anos de magistério
			Escolaridade de graduação em Pedagogia e pós graduação lato sensu em Ensino Religioso.	Escolaridade de Curso Normal Superior.

Fonte: a autora.

A seguir, apresentam-se dados coletados através das observações de aulas em relação aos seguintes elementos de análise: 1) Localização das escolas e nível socioeconômico dos alunos; 2) Percepções dos agentes institucionais sobre as famílias dos alunos.; 3) Práticas intraescolares associadas ao currículo; 4) Relação professor-aluno e expectativas institucionais. A categoria de relação professor-aluno e expectativas institucionais, foi dividida em subcategorias de acordo com a motivação que parece orientar a expectativa: 1) Quanto à dimensão comportamental e atendimento às regras escolares; 2) Quanto à correspondência ou

dissociação entre a expectativa projetada e a aprendizagem ou desempenho da criança; 3) Quanto ao gênero e à afiliação religiosa.



V-
PELA LENTE QUE SE VÊ:
PERCEPÇÕES
SOBRE O LUGAR,
SOBRE O PÚBLICO
E
SOBRE AS FAMÍLIAS.

Este capítulo descreve e analisa aspectos relacionados às percepções das professoras e coordenadoras da Educação Infantil, nas escolas Escola Municipal Maria Montessori e Escola Municipal Henri Wallon, sobre o local no qual se situam as escolas, sobre o público atendido pelas unidades e sobre as famílias dos estudantes. Essas percepções relacionam-se com as práticas de construção social do aluno em ambas as escolas, considerando que a visão que os trabalhadores da escola manifestam sobre o local, os alunos e suas famílias se relaciona com suas crenças sobre o potencial dos alunos adentrarem na Educação Infantil com condições prévias de uma “educação primeira” (LÓPEZ, 2008, p 330), que se associaria com as “condições de educabilidade” (LÓPEZ, 2008, p 331).

A seguir, apresentam-se considerações quanto a localização das escolas, nível socioeconômico dos alunos e percepções sobre as famílias dos alunos.

5.1- Localização das escolas e nível socio econômico dos alunos.

Foram agrupados, nessa seção, discursos dos agentes educacionais que indicam percepções sobre o local em que a escola se localiza, sobre o território de origem dos alunos e sobre as famílias dos estudantes. A opção por agregar as percepções sobre o território de localização das escolas e sobre as famílias dos alunos se deu no sentido de compreender que as percepções sobre o território estão muito associadas àquelas que se tem a respeito dos seus

moradores (característica manifesta, especialmente, para a Escola Municipal Henri Wallon).

O Município de Belo Horizonte possui população estimada de 2.530.701 pessoas (IBGE, 2021)³². A região subdivide-se em nove áreas administrativas regionais, que coincidem com nove distritos sanitários: Venda Nova, Norte, Nordeste, Pampulha, Noroeste, Leste, Oeste, Centro-sul e Barreiro. Ambas as escolas foco desta pesquisa se localizam na Região Administrativa Norte, contudo em distintos bairros. As regiões censitárias de localização das duas escolas integram o Mapa de Exclusão Social de Belo Horizonte, produzido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para o ano de 2021, ambas possuindo Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) de 0,59 (RMBH, 2021)³³. Essas regiões censitárias também figuram como de renda média popular (com o provedor do domicílio possuindo renda inferior a cinco salários mínimos) na Classificação dos Bairros por Média de Renda do Chefe Domiciliar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais (IPEAD)³⁴.

Alguns estudos no campo da Sociologia Urbana identificam o padrão de segregação residencial no município de Belo Horizonte caracterizando-o por concentração de população de maior renda na faixa centro-sul do município (excluindo-se as áreas de aglomerado subnormal Morro das Pedras e Aglomerado da Serra), com população de menor renda nas periferias da malha urbana (MENDONÇA, 2002; FERREIRA, 2019). Ou seja, o município caracteriza-se como espaço socialmente segregado, com uma hierarquia descendente do centro para a periferia. Contudo, com distinções intrarregionais, seja pela constituição histórica de cada região, seja pela maior diferenciação de determinadas áreas metropolitanas (MENDONÇA, 2002). Há, ainda, uma característica predominante de auto-segregação das populações com maior poder econômico, o que gera a expulsão das populações com perfil econômico mais moderado para as regiões periféricas, mais distantes dos centros. Além da auto-segregação dos grupos de maior poder econômico, haveria um espraiamento no território das categorias médias, ocupando, sobretudo, as áreas situadas no eixo industrial (MENDONÇA, 2002). As escolas foco da pesquisa localizam-se na Zona Norte do município de Belo Horizonte, área com nível socioeconômico menor do que os bairros do centro-sul do município. Considerando a escolha de ambas as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, em uma mesma regional, já era esperada alguma proximidade em relação ao extrato social atendido. Contudo, ainda assim,

³² Dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/belo-horizonte.html>

³³ O índice de Vulnerabilidade Social (IVS) considera dados de fatores da infraestrutura urbana, capital humano, e renda e trabalho de uma dada região metropolitana.

³⁴ A pesquisa utilizou os dados do Censo 2000.

há variação entre o nível socioeconômico do setor censitário de localização das escolas, critério definido para a escolha das instituições de pesquisa.

Como o Índice de Vulnerabilidade Social é composto por um agregado que considera informações sobre condições de moradia, qualidade de edificação e infraestrutura urbana disponível, acesso à educação, acesso à assistência jurídica, condições de empregabilidade e nível de renda, acesso à serviços de saúde, segurança alimentar e acesso a benefícios da Previdência Social, e o perfil de renda salarial do chefe de família construído pelo IPEAD comporta uma faixa salarial mais abrangente, classificando como renda popular de 1 a 5 salários mínimos, faz-se necessária a busca por dados mais específicos que caracterizem a renda média das regiões censitárias de localização das escolas. De acordo com os dados do Censo 2010, a renda média do setor censitário no qual se localiza a escola Municipal Maria Montessori é de R\$2.499 a R\$4.364; já a renda média do setor censitário no qual se localiza a Escola Municipal Henri Wallon é de R\$ 575 a R\$ 2.498.

Deve-se considerar que os dados amostrais do Censo 2010 podem ter sofrido significativas alterações, sobretudo após o ano de 2020, com a queda de renda da população de forma mais generalizada em virtude da pandemia pela Covid-19 e recessão econômica. De toda forma, apresentam-se, aqui, outros aspectos mais refinados sobre a paisagem local que também podem configurar distinção de origem socioeconômica da população residente nos territórios de localização das escolas.

Algumas características manifestas no campo parecem confirmar diferenças entre os níveis socioeconômicos do público atendido pelas duas escolas. A Escola Municipal Maria Montessori é o que é chamado informalmente, dentro da rede municipal de ensino, como “escola corredor”: escolas próximas a avenidas centrais e que atendem alunos oriundos de distintos bairros. Enquanto isso, a Escola Municipal Henri Wallon atende público oriundo da mesma região em que se localiza, caracterizada por ser região de aglomerado subnormal.

Também as residências do entorno das escolas denotam a desigualdade de nível socioeconômico. No entorno da EMMM observa-se um perfil de construção de casas com acabamento (boa parte delas de dois andares), com pintura em seus muros, espaço para quintal e garagem. Enquanto isso, ao redor da Escola Municipal Henri Wallon as residências possuem os tijolos aparentes, são muito próximas umas das outras e não possuem quintal. Ressalta-se que, considerando a presença de venda de entorpecentes na localidade, as imagens das residências no entorno da Escola Municipal Henri Wallon foram produzidas de dentro da escola, limitando a possibilidade de registros fotográficos do ambiente externo.

Imagem 5: Residências no entorno da Escola Municipal Maria Montessori.



Fonte: a autora, 2019.

Imagem 6: Residências no entorno da Escola Municipal Henri Wallon.



Fonte: a autora, 2019.

Durante as observações, a desigualdade no nível socioeconômico dos alunos das duas turmas era bastante visível, embora por meio de traços nem sempre facilmente passíveis de descrição, pois inscritos de modo mais implícito na *hexis corporal* (Bourdieu, 1998) e nas práticas das crianças. A *hexis corporal*- posturas, comportamentos e disposições incorporadas e manifestas através dos corpos dos agentes- é uma forma de tradução do *habitus*- princípios geradores de práticas e representações, “*sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes*”

(BOURDIEU, 2009, p 87). Assim, as distâncias no espaço social entre as classes sociais podem ser observadas nas posturas corporais dos agentes, na valorização de determinadas práticas relacionadas à alimentação e ao vestuário, no acesso e na importância de bens vinculados ao corpo, às artes e a cultura (MONTEIRO, 2018). Dessa maneira, por exemplo, foi observada diferença entre os tipos de calçados usados pelas crianças nas duas escolas. Na EMMM, com exceção de Ares e Luana, que usam sandálias, todas as crianças usam sapatos fechados, como tênis e bota, para irem à escola. Já na EMHW, há vários alunos que utilizam chinelo e a maior parte das meninas usam sandálias e tamancos.

Tais elementos mais sutis são importantes porque terão relevo na construção de expectativas dos professores e demais profissionais escolares a respeito dos estudantes, conforme já demonstrado na literatura. No texto de Bourdieu sobre as categorias do juízo professoral, publicado no Brasil em livro sob organização de Nogueira e Catani (BOURDIEU, 2015), a partir da análise dos comentários do professor de filosofia em ficha avaliativa de suas alunas observa-se que, quanto mais elevado o nível socioeconômico da aluna, maior é a frequência em que as alunas são definidas a partir de qualidades de prestígio e, também, maior o desempenho da aluna (BOURDIEU, 2015). Bourdieu aponta que essas qualidades registradas pelo professor exprimem-se mais fortemente em relação à origem social das alunas por uma leitura que o docente faz a partir da *hexis* corporal das estudantes. Essa leitura leva em conta não apenas a aparência física do corpo, mas o corpo socialmente tratado - asseio, formas de portar-se, roupas e ornamentos que ostenta - lido como indicador de qualidade, agregando valor ao indivíduo (BOURDIEU, 2015). No capítulo VI da presente tese, ao tratar da relação professor-aluno e das expectativas institucionais, ficam marcadas as diferenças quanto à percepção dos professores sobre o asseio dos alunos, com manifestação oral das docentes da EMHW sobre a falta de asseio das crianças, limpeza e conservação do uniforme escolar. Associa-se, dessa forma, o cuidado familiar com o corpo, uniforme e material do aluno, elemento presente no ideário projetado de “bom aluno”, com a escolarização das crianças.

Em alguns episódios do dia-a-dia da turma também emergiram elementos que podem ser considerados indicativos das condições de vida das famílias. Na EMMM foram observadas menções: 1) à babá de uma das crianças; 2) a almoço em restaurante; 3) a frequência de ida a espaços de lazer como parquinho do shopping, shopping, piscina, festas de aniversário e espaços mais diversificados, visitados durante os finais de semana, do que os mencionados na EMHW. Destacam-se ainda, nesse sentido, elementos referentes à diferença de vocabulário expresso pelos alunos, com os alunos da EMMM apresentando vocabulário mais vasto e de

maior complexidade do que os da EMHW. Essa diferença foi bastante manifesta durante as rodas de conversa e rodas de leitura com atividades de recontação das histórias lidas. Tais aspectos levam a crer que o grupo de alunos atendido pela Escola Municipal Maria Montessori é exposto a situações de socialização mais diversificadas, além das crianças terem apresentado mais frequentemente, em suas falas, experiências em lugares mais variados. Essa pode vir a ser uma vantagem desse público em relação à aquisição da “educação primeira” (LÓPEZ, 2008, p 330), que se associaria com as “condições de educabilidade” (LÓPEZ, 2008, p 331).

Outro fato que chamou a atenção durante as observações foi a visita, à turma da EMMM, de um vendedor de livros, situação não observada na EMHW. No evento da presença do vendedor de livros, este entra na sala e pergunta à professora referência se alguém tinha trazido o dinheiro (entendo que houve ida do vendedor à sala de aula no dia anterior apresentando seu material para venda). Cinco crianças haviam levado o valor para compra do produto, contudo a presença do vendedor mobiliza muito os alunos da turma. Alguns reclamam com a professora referência que não ganharam o livro. A professora, então, explica que seria preciso “pedir à mamãe o dinheiro pra comprar”. O vendedor deixa mais bilhetes na sala - iguais aos também já enviados no dia anterior -, para as crianças levarem aos seus responsáveis, trazendo o valor a ser pago no dia seguinte.

Em síntese, além dos dados objetivos em relação à média de renda das regiões censitárias nas quais se localizam as escolas, caracterizando a localização da EMMM como área de população de nível socioeconômico médio mais elevado que a região na qual se localiza a EMHW, características em relação às vestimentas dos alunos, diversidade de vocabulário, narrativas de experiências associadas ao lazer, atividades culturais ou de consumo também auxiliam na diferenciação de NSE do público atendido por ambas as escolas. Ressalta-se que foram manifestas, nas entrevistas, percepções em relação aos territórios nos quais as unidades escolares se localizam e aos moradores desses territórios (definidos na fala da coordenadora da Educação Infantil da EMMM pela utilização do termo “comunidade local”) que denotam uma percepção associada ao baixo nível socioeconômico para a EMHW, aspecto também presente na percepção da coordenadora de Educação Infantil da EMMM. A coordenadora, inclusive, atribui um perfil de violência e de falta de recursos ao público atendido pela EMMM. O atendimento, pela EMMM, a moradores de bairros distintos, conforme já descrito anteriormente, é uma característica marcante da instituição. Embora apareça no discurso das profissionais como um empecilho para o estreitamento das relações entre família e escola, esse aspecto também é apontado pela professora referência da EMMM como um fator que denotaria

um perfil de qualidade da escola dentre o grupo de escolas que compõem a regional.

Essa escola, particularmente, ela não recebe, é..., alunos do bairro em que ela fica. Por ela ser uma escola corredor, ela recebe muitos alunos que vêm de outros bairros. Então, a minoria é do bairro mesmo. Do bairro (cita o nome do bairro em que se situa a escola) Tem menino que vem do Tupi, Guarani, São Dionísio, Floramar. Então, do bairro mesmo, não são muitos não. (Entrevistadora: É por isso, então, que eu vejo muita van...)

Ãn hãn. (entrevistada faz som de acordo).

Por abranger uma área tão grande, né, de público, eu acho que fica um pouco... a comunidade escolar fica um pouco mais fragmentada. Por exemplo, não fica tão próximo da escola, não vivencia o dia a dia da escola. Por exemplo, às vezes uma criança pode vir de van. Mas, como eu moro aqui perto eu passo todo dia na porta da escola, eu vejo como tá a escola, eu vejo como tá a infraestrutura, pelo menos do lado de fora da escola. E isso não acontece com as famílias porque elas não moram perto, né? Então, eu acho que, por exemplo, não sabe como é que tá a escola mesmo. Vamos falar no físico, né, da escola. Não sabe como é que a escola tá fisicamente, se tá um prédio bem cuidado, se não tá. Porque não mora perto. (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Por receber alunos de regiões tão longe, mais longe. É igual, Tupi é mais longe, né? Quer dizer que a escola tem um bom conceito na regional, né? (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Uma comunidade bem, assim, complicada, sabe? Às vezes até, assim, um pouco agressiva, dificuldade de diálogo com a escola. Assim, no período da manhã a gente tem até vários problemas na escola e na tarde a gente tem alguns. É uma comunidade, essa comunidade que a gente assiste é bem complexa. Interfere essa característica de ser um pouco alheia, afastada da escola, não ser muito parceira, sabe? Ser uma comunidade complexa com históricos familiares que interferem, porque a criança traz isso de casa, o aluno traz isso de dentro de casa e às vezes não desenvolve dentro do esperado na escola. Porque é muito... né? Muito das vezes a escola tem que fazer o papel de família, de psicólogo, de ouvir essa criança, de procurar entender por que que ele não desenvolve aqui dentro e a gente acaba descobrindo que essa é a escola. (Coordenadora da Educação Infantil, Escola Municipal Maria Montessori).

O que eu vejo da região é mais a questão da pobreza, da vulnerabilidade. São muitas crianças que precisam da escola pra comer. Então, em relação ao local é mais isso que vejo: da vulnerabilidade daqui. (Coordenadora da Educação Infantil, Escola Municipal Henri Wallon).

Foi possível perceber que, mesmo quando a pergunta da entrevistadora se referia a possibilidades de relação entre localização da escola e trabalho escolar, as respostas da coordenadora e da professora referência da EMMM faziam menção às famílias dos alunos. Essa relação também foi expressa na fala da professora referência e da professora de apoio da

EMHW.

Olha, é bem difícil. É... têm as coisas boas e ruins. De bom é que algumas mães são parceiras. Quando, né, eu peço alguma coisa pros trabalhos que a gente desenvolve aqui na escola. Quando eu peço material reciclável, você conhece, sabe os trabalhos que a gente faz. Tem menino que sempre traz. É ... agora, teve a mãe de uma menina que me veio hoje perguntar da mostra de trabalhos. Eu: “Já acabou. Foi sábado”. Então, assim, se tivesse mais interesse, se olhasse o bilhete. Esse, essa família, no caso dela, ela não sabe ler. A gente orienta aqui a pedir que um adulto da família leia o para casa pra criança fazer, que leia os bilhetes na agenda. Ela pede aos outros para ler o para casa pra criança? Ela não sabe, mas teve interesse em pedir pra alguém ler o bilhete pra ela? Eu já trabalhei, assim, em muitas escolas que eu via essa diferença. Assim, uma tem uma boneca de 200 Reais. Eu via muito contraste em relação a isso. Mas, essa escola daqui, é o mesmo perfil econômico. Vou falar assim, que eu percebo. (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Henri Wallon).

Porque você vê que aqui há um lugar de carência mesmo. E que a gente sempre tem que chamar atenção das crianças, das mães, porque não tem muito aquela coisa de cuidado. Deixa o menino largado e quer que a escola dê jeito. Aqui, a gente faz o trabalho, mas chegando em casa faz? Faz nada. Eu acho que falta esse cuidado com a escola, em saber como está na escola, em colocar em casa pra estudar, pra ler, pra fazer o para casa. A gente faz tanta coisa bonita aqui. É, você vê como estava a escola? Como fica linda! E isso dá muita tristeza porque eles não vêm ver os trabalhos das crianças. (Professora de apoio, da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Henri Wallon).

O mais difícil aqui é que eles não estão acostumados com a linguagem da escola. De esperar o outro falar pra falar depois, de ouvir a professora, de fazer silêncio. Mas, eu entendo porque é carência. É carência de tudo, até de carinho. (Professora de apoio, da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Henri Wallon).

Interessante notar que há a extensão da percepção que os profissionais da EMHW fazem sobre o território de localização das escolas para a percepção que possuem sobre as famílias dos alunos. A professora de apoio da EMHW associa a percepção sobre o território à ausência de práticas valorizadas dentro do ambiente escolar. Ou seja, a origem territorial dos alunos, de alguma maneira, é lida como um empecilho para práticas de escolarização associadas à construção social do aluno. Nesse sentido, o referencial de “bom aluno” é associado a um comportamento que compreende "*esperar o outro falar pra falar depois, de ouvir a professora, de fazer silêncio*". Assim, infere-se que aspectos referentes a uma determinada postura corporal, o controle de impulsos de fala, escuta da fala de outro interlocutor, estariam associados à transformação da “criança” em “aluno”.

Outro aspecto que faz referência à localização da escola é o processo de matrícula adotado na RMBH, a saber, cadastro escolar. Ambas as coordenações afirmaram que a matrícula ocorre em período estipulado pelo calendário da RMBH, contudo a coordenação da Educação Infantil da Escola Municipal Henri Wallon declarou como característica comum ao grupo de alunos, ser morador da região no entorno da escola. Esse aspecto pode ser um indicativo em relação à homogeneidade do nível socioeconômico do público atendido. De fato, os alunos da turma de 5 anos acompanhada eram todos moradores da área de aglomerado urbano na qual se localiza a escola. Já a coordenação da Educação Infantil da Escola Municipal Maria Montessori apontou para práticas de escolha da escola por parte de algumas famílias, inclusive, aguardando a abertura de vaga para aquela instituição.

A gente tem aqui muitos alunos que os pais estudaram aqui na escola, né. São pessoas da região e os pais estudaram aqui. Então, tem a referência né? E sempre tem, é..., o boca a boca. Eles acabam fazendo o cadastro e esperando, porque de acordo com o endereço que eles vão que cai uma vaga aqui pra essa escola e muitos que não conseguem ficam aguardando até quando a prefeitura libera para que possa fazer matrícula se tiver sobrado vaga. Aí, eles vêm transferidos de outro lugar e trazem pra cá. (Coordenadora da Educação Infantil Escola Municipal Maria Montessori).

A presença de serviço de transporte escolar privado na saída do turno vespertino da EMMM pode ser mais um indicativo de práticas de escolha da instituição pelas famílias (PAULA E NOGUEIRA, 2018). O que denotaria, em alguma medida, um grau de prestígio escolar da instituição frente ao seu público atendido. Contudo, durante as observações de aulas, foi possível mapear algumas características de percepções dos agentes institucionais escolares em relação às famílias dos alunos que, em dada medida, se assemelham. A seguir, considerações sobre as percepções de professoras e coordenadoras da Educação Infantil sobre as famílias dos alunos.

5.2- Percepções dos agentes institucionais sobre as famílias dos alunos.

Quanto ao discurso sobre as famílias, observou-se pouca variação entre as duas escolas. Na Escola Municipal Maria Montessori, parece haver contradição entre o discurso da professora referência, durante a entrevista realizada para essa pesquisa, e algumas falas manifestas durante a observação em campo. Por exemplo, na entrevista cedida pela professora, a fala aponta para problemas no acompanhamento da escolarização dos filhos apenas por parte das famílias de dois alunos, contudo foram observados momentos no cotidiano escolar com

presença de falas repreensivas sobre as famílias em geral.

O trecho abaixo demonstra o modo como a professora caracteriza os problemas no acompanhamento escolar pela família de um dos alunos mencionados acima, família essa que, segundo a docente, não compreende a importância da Educação Infantil:

Eu identifico [refere-se a identificação de dificuldades de aprendizagem manifestas pelos alunos da turma] naqueles que faltam muito, né? Igual esse aluno que eu tenho, é... uma certa dificuldade de a família entender que a Educação Infantil é importante. Ele falta muito. Por ele faltar muito, ele não consegue avançar igual os outros meninos avançam. Então, nesse ponto sim. (...) É... como a família ainda não entendeu que a Educação Infantil é importante, então. Ele falta muito, entendeu? Porque, assim, os irmãozinhos dele do fundamental vêm e ele não vêm. Você vê. Aí, o irmão lá tá vindo é sinal que veem uma importância do menino estar no Ensino Fundamental, mas não vê a mesma importância do aluno da Educação Infantil. (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Já nos relatos abaixo, constata-se uma situação de repreensão a uma aluna pela ausência de sua mãe na escola para buscar o uniforme e uma fala da professora referência que denota uma percepção depreciativa sobre a família de um aluno. Considerando critérios éticos de pesquisa, os nomes das crianças são fictícios³⁵.

Chegando na porta do banheiro, fora do anexo da EI, Fabrícia pede ajuda com o macacão. A professora referência diz “Você veio com essa roupa? Isso é porque sua mãe não buscou uniforme. Já falei que não é pra vir assim”. Ao sair do banheiro, Fabrícia me pede ajuda para colocar o macacão. (Trecho do caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

A professora referência conversa com a auxiliar de aluno do atendimento educacional especializado: “Aqui, (cita o nome da funcionária e aponta para o caderno de um aluno). Fez o dever de casa. Também, ontem eu enviei bilhete xingando (expressão utilizada no sentido de “repreendendo”) a mãe dele. Não trabalha, não faz nada. Nem trazer o menino pra escola, traz. Para casa³⁶ nunca vem feito. (Trecho do caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).

³⁵ Os nomes das crianças foram substituídos por outros nomes próprios.

³⁶ Em Belo Horizonte, os deveres de casa são comumente nomeados como “para casa”, expressão usada com valor de substantivo.

Dessa maneira, ainda que a professora referência tenha definido os responsáveis da turma como participativos durante a entrevista cedida para essa pesquisa, parece haver uma relação de ambivalência com esses responsáveis, diferenciando-os pela frequência de realização das tarefas para casa ou da presença da criança na escola, como transcrito do relato de caderno de campo.

Já a coordenação da Escola Municipal Maria Montessori declarou, em entrevista, para uma parte significativa das famílias (em torno de 30%), baixas expectativas em relação ao acompanhamento que realizam da escolarização dos seus filhos.

Pra... é igual... pra uns 70% é bem grande [o acompanhamento familiar] e a família acompanha, a criança desenvolve muito bem, tem um envolvimento da família com a escolarização deles. Agora, uns 30% aí vai defasando. Tem uns que pouco e tem uns que não, não ligam mesmo. Tem criança que às vezes não faz a tarefa de casa, vem sem uniforme, não tem quem cuida muito bem das coisas dele devido aos históricos familiares. Eles são tão pequenos e precisa 100% de um auxílio de alguém que acompanha e muitas vezes a gente vê que isso não acontece. (Coordenadora da Educação Infantil Escola Municipal Maria Montessori).

Na Escola Municipal Henri Wallon, durante a observação de aulas, foram encontradas falas mais explícitas que apontam para caracterizações e percepções sobre as famílias atendidas pela escola.

Fabrcia diz à professora referência: “Minha mãe perguntou se eu queria vir pra escola ou se queria ficar dormindo. Eu disse que não [não queria ficar dormindo, queria ir à escola]”. A professora referência responde: “Eu acho que ela é que queria ficar dormindo” (olha para mim ironicamente). “Essas mães...” (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

Um responsável aparece na porta da sala, a professora de apoio dá bom dia e diz: “Tudo certinho, pai?”. O mesmo faz que sim com a cabeça e sorri. A professora continua: “Tá bem? Buscando no horário agora?” O pai da aluna, continua a sorrir e mostra que está envergonhado, responde “É...”. Sorri, pega a aluna pelo braço, segura sua mochila e sai pelo corredor. A professora olha para onde me sento, com expressão de deboche. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, junho, 2019).

Nessa quinta, a professora de apoio pegou a turma no último tempo (cobrindo o horário de planejamento da professora referência). Entra na sala e pede silêncio ostensivamente. Manda a turma abaixar a cabeça e a turma permanece por muito tempo dessa maneira. Quando alguma criança rompe o silêncio, a professora de apoio a repreende. Diz que lerá uma história, ao que uma aluna comemora. A professora

prontamente a repreende. Então, diz que irá escolher uma criança da turma para contar a história e depois ela irá ler a história. Douglas diz que não sabe ler. A professora o repreende: “Cala boca. Não falei com você”. “Não precisa ler as palavras, mas contar a sua história, com a sua criatividade, Douglas (fala em tom de deboche)”. Escolhe o livro “ABC do futebol” e pede que Liana “leia” [conte com suas palavras, a partir da leitura das imagens] a história. Em seguida, solicita o mesmo a Núbia. Durante a contação, interrompe para chamar atenção da turma e mantém as crianças ainda com as cabeças abaixadas. Um responsável de aluno chega na porta. A professora de apoio levanta-se e vai até ele. Sorri. O responsável diz: “A Núbia”. A professora retorna à sua mesa e vira-se para o responsável, novamente: “Espera. Você trouxe a carteirinha dela?”. “Não, a mãe dela sumiu com a carteirinha dela.” “Sumiu? Ahn” (sorri com uma expressão que denota deboche). Pergunta: “Você é o que dela?” “Tio”. “Ahn”. “É que não pode buscar sem a carteirinha”. “Eu sei, mas a diretora já sabe”. “Ahn. Já sabe”. Núbia está em pé, com a mochila nas costas, olhando a professora. “Pode ir, Núbia”. Acompanha, com o olhar, Núbia indo até a porta e saindo com seu tio. Olha para onde estou sentada: “Você vê, nem carteirinha tem”. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, outubro, 2019).

A professora referência pede que as crianças façam uma roda no tapetão (o canto direito, ao fundo da sala, é composto por duas prateleiras com livros, um tapete colorido em forma de círculo e alguns pequenos puffs que parecem acompanhar o mesmo conjunto do tapete). Olha para onde me sento e diz que sábado há mostra de trabalhos dos alunos da escola para as famílias participarem e que esse mês seria da Páscoa (o livro que segura apresenta história de uma família de coelhos). Digo ser muito bacana a iniciativa da escola e pergunto se os pais participam. A professora referência faz uma expressão de decepção/ironia e diz que poucos pais ano passado vieram. A professora acompanha a turma desde o ano anterior. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

(Na última semana de outubro há troca entre as professoras de apoio que atendem a turma. Portanto, nos meses de novembro e dezembro a professora de apoio que atende a turma de Educação Infantil na Escola Municipal Henri Wallon é diferente da profissional que atendeu a turma na maior parte do ano letivo). A professora de apoio entra na sala, me cumprimenta, arruma as cadeiras na sala e diz que só irá distribuir a massinha na turma quando houver silêncio. Repreende os alunos que falam. Pede à aluna Liana para distribuir as massinhas nas mesas. Enquanto a aluna o faz, conversa comigo. Comenta sobre o corpo de uma das alunas, a que entrega as massinhas. Diz que ela tem um bundão. Eu digo que é porque ela é mais fortinha. A professora, então, diz que acha que é mais dela mesmo porque Luanda é gordinha e não tem bundão. Diz que Luanda é uma criança bagunceira, mas que acha ela triste. Digo que ela perdeu a mãe. Que é muito difícil nessa idade. A professora de apoio diz que conheceu a mãe dela e que a mãe dela tomou um susto quando descobriu que estava grávida. Então, diz que as meninas dali engravidam muito cedo. Que elas se encantam “com esses meninos de vida errada” e que acham que vão ter aquilo pra sempre. Diz que sempre educa sua filha (a professora de apoio tem uma filha de 9 anos) pra não se iludir com homem. “Depois fica tudo

aí, com uma penca de filho que nem sabe tomar conta. Aí vem pra escola. Você vê que o trabalho é feito, mas não tem uma base em casa e você vê que é trabalho jogado fora”. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, novembro, 2019).

Observa-se, nesse último depoimento, que a baixa expectativa em relação às famílias se projeta em baixa expectativa em relação ao desenvolvimento das crianças: o trabalho da escola é feito, mas sem “uma base em casa”, “é trabalho jogado fora”.

Na entrevista com a professora de apoio da turma é reiterada a imagem das famílias como pouco participativas:

Então, era isso que eu estava te falando. Raros são aqueles que participam. A maior parte não ensina em casa e, aí, não sabe porque não anda na escola. Não busca o menino no horário que tem que buscar, vem sem carteirinha levar. É uma que leva cinco pra casa. Depois quer falar da escola. (Professora de apoio, da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Henri Wallon).

Além dessa avaliação depreciativa sobre a participação das famílias, ainda é possível identificar, na fala acima, uma relação de compensação entre o acompanhamento, pela família, da escolarização dos alunos e o trabalho pedagógico na unidade escolar, quando a professora de apoio declara que “*A maior parte não ensina em casa e, aí, não sabe porque não anda na escola. (...) Depois quer falar da escola*”. Note que as tarefas entendidas como aquelas a serem praticadas no ambiente de socialização familiar e aquelas a serem desempenhadas pela escola são de ordens completamente distintas. Ainda assim, é estabelecida uma ponte de correlação compensatória. Ou seja, se a esfera de socialização familiar não cumpre as tarefas que lhe são demandadas pela escola, tão pouco a escola deve ser cobrada caso o rendimento escolar do aluno não seja satisfatório.

Ao passo que a professora de apoio, na fala cedida para a entrevista, demonstra que as famílias não cumpriram com tarefas demandadas pela escola em relação ao estabelecimento de horários, cuidado com o corpo da criança e acompanhamento dos trabalhos escolares, em situação em sala de aula, narrada abaixo, a docente duvida da fala de uma aluna que declara ter aprendido o reconhecimento da cor amarela com sua mãe.

A turma realiza proposta de atividade de colagem de figuras geométricas para formar um foguete. Núbia diz, segurando o triângulo, “Esse é amarelo. Minha mãe me ensinou”. A professora de apoio interfere: “A mãe de vocês é uma gracinha, ensina tudo. Não é a

professora [que ensina] não, é a mãe”, encerra com ironia. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, junho, 2019).

Os relatos apontam para uma percepção estereotipada e generalista sobre as famílias dos alunos, ainda que frente a declarações das crianças que não condizem com as conclusões manifestas pelas docentes. Quando a professora de apoio diz à aluna que acredita que a mãe dela gostaria de continuar dormindo e, conseqüentemente, não levá-la à escola, essa é uma conclusão feita a partir da percepção da docente sobre aquela família e não uma relação de causalidade. Em uma das passagens, a professora de apoio parece reivindicar que o aprendizado pedagógico deve ser atribuído à professora, quando questiona a aluna que diz que aprendeu a cor amarela com sua mãe.

Quando as crianças fazem falas sobre suas famílias, é possível perceber diferenças em relação às dinâmicas de cuidados com as crianças entre as duas escolas. Na EMMM a responsabilidade de cuidado com as crianças da turma parece estar mais vinculada a um núcleo familiar mais restrito, sendo frequentes as citações de dinâmicas fora do espaço escolar que envolvam pais, mães, avós, irmãos mais velhos e tios. Da mesma maneira, quem busca as crianças na escola também são essas figuras- com destaque, majoritário, para pais e avós- que pertencem a um núcleo familiar mais restrito, salvo exceção àquelas crianças que se utilizam de transporte particular para ir e voltar da escola (prática comum na EMMM). Já na EMHW são citadas como responsáveis pelo cuidado das crianças figuras de um espectro familiar mais amplo e a presença de irmãos, primos e tios buscando as crianças na escola foi frequente. Luanda, por exemplo, sempre é buscada por uma das irmãs mais velhas (adolescentes), Douglas, frequentemente, vai embora com um dos irmãos que cursa o Ensino Fundamental I. Também foi comum alunos que vão embora da escola com pessoas com as quais não possuem parentesco, mas que moram próximas à família da criança e a deixam em casa. Foi observado, ainda, o caso de uma aluna cuja mãe foi para a Bahia e deixou a aluna (5 anos) e o irmão (3 anos) sob cuidados de vizinhos. Infere-se que esse possa ser um caso em que há, como define Fonseca (2005), circulação de cuidado das crianças, em que adultos de um espectro mais amplo que a relação de parentalidade também se ocupam desse cuidado.

Júlia subiu as escadas no retorno do refeitório, de mãos dadas comigo. Após a aluna entrar na sala, a professora referência diz que tem muita pena dela. Que a mãe foi embora e deixou as crianças (Júlia e o irmão mais velho) e que os vizinhos é que estavam tomando conta deles. Que quando a mãe cuidava, Júlia vinha com cabelo penteado “e você via que tinha tomado banho”. (Júlia frequentou a escola até o final de

maio. Sua mãe retornou da Bahia e avisou à escola que iria retornar com seus filhos, para sua cidade natal). (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

Outro elemento a ser considerado são manifestações orais dos alunos da Escola Municipal Henri Wallon que caracterizam sua casa, sua família, ou suas posses (brinquedos) de maneira distinta do que é caracterizado pelos agentes escolares. Nas passagens abaixo, duas alunas da Escola Municipal Henri Wallon caracterizam sua casa ou suas posses de maneira distinta do relato da professora referência sobre essas alunas. Júlia realiza fala espontânea contando-me que na sua casa tem muitos brinquedos. Contudo, o relato da docente é de que Júlia e o irmão estão sendo cuidados por vizinhos, uma vez que sua mãe viajou para a Bahia. Já Renata caracteriza a casa em que mora em bairro distinto de sua residência (que se localiza na mesma área da escola, segundo a professora referência da turma) e com características que não corresponderiam a sua residência de fato. Esses relatos podem estar ligados a um campo de fantasia ou desejo comum em crianças dessa faixa etária. Ainda assim, parece ser interessante notar que ambas as dissociações relacionam-se com o desejo de ter mais ou melhores posses. Um outro desdobramento referente ao relato citado na EMHW se relaciona com a maneira como a professora referência passou a se referir à aluna quando em minha presença, posteriormente ao ocorrido, caracterizando a criança como mentirosa.

“Sabia, professora, que eu tenho um monte de brinquedos na minha casa?”, Júlia diz. Respondo: “Que bacana, Júlia. Você brinca com seu irmão?” Júlia faz que sim com a cabeça e diz que na sua casa tem até uma Polly (refere-se a uma marca de bonecas que está na moda entre as crianças. A boneca possui valor de mercado alto quando comparada à outras marcas de bonecas). (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

Renata aproxima-se de onde estou e diz: “Você sabia que eu tenho apartamento?”. Respondo que não sabia e pergunto se ela mudou de casa. Renata continua: “É. Eu tenho. É muito longe. Tem que ir de Uber. É lá no centro. Tem até porteiro”. Mais tarde, no mesmo dia, pergunto à professora referência se Renata mudou, ao que esta responde que não. Relato a fala de Renata. “Hum. Mentira”, a professora sentencia com expressão de desconfiança, uma sobrancelha sobressaltada e testa enrugada. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

Na próxima sessão, destacam-se aspectos referentes à rotina em sala de aula, diferenças quanto à ênfase aos campos curriculares entre as duas escolas e maneiras de utilização do tempo escolar.



VI- AS PRÁTICAS CURRICULARES E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO

A ideia de artesanato articula-se com a tese desse texto: a partir de uma cultura escolar referência, professores e gestores protagonizam práticas que ensinam aos alunos quais condutas são deles esperadas e que lhe possibilitariam maior destaque dentre seus pares. Ao se analisar as práticas intraescolares nas duas turmas, a tese que emergiu mais fortemente foi a de que o

trabalho pedagógico se volta, em grande parte, para construir na criança o aluno – e isso, em relação com as expectativas formuladas a partir do / em relação ao meio/local de origem, às famílias e características específicas como gênero e afiliação religiosa. Nesse capítulo o objetivo será caracterizar em linhas gerais esse trabalho pedagógico, com foco nas práticas curriculares no contexto das quais se engendra a construção social do aluno.

6.1 – O currículo prescrito para a Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte.

Se a “forma escolar” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001) implica em um espaço e um tempo específicos para a educação das novas gerações, é o currículo que vai preencher esse tempo com atividades estruturadas e intencionais, voltadas especificamente para a aprendizagem de conteúdos previamente selecionados nas diferentes esferas do planejamento educacional. No caso da Educação Infantil, a criação de instituições educativas para essa faixa etária já significa, por si, o apelo à “forma escolar”, uma vez que implica retirar a criança do convívio e da aprendizagem informal em esferas sociais como o mundo da família, do trabalho, da rua, fazendo-a passar uma parcela significativa de seu dia e de sua semana em um espaço fechado, com tempos ordenados e relações sociais fortemente reguladas por regras impessoais, formalizadas. É nesse contexto que a criança irá, progressivamente, assumindo um novo papel social – o de “aluno”.

No entanto, o debate sobre o currículo da Educação Infantil parece colocar em questão, justamente, em que medida essa fase da educação deve ser “escolarizada”, ou seja, o quanto deve assumir dessa “forma escolar” e o quanto deve enfatizar o papel do “aluno” ou, ao contrário, valorizar a especificidade da criança como sujeito que aprende e se desenvolve de formas próprias, marcadas, dentre outras características, pela ludicidade. Alguns estudos do campo apontam para um distanciamento entre Educação Infantil e Ensino Fundamental pelas condutas, ações e comportamentos valorizados no *ethos* escolar do Ensino Fundamental que são mais flexibilizados na Educação Infantil (MOSS, 2008; NEVES, 2010).

No Brasil, os documentos normativos nacionais que versam sobre a perspectiva curricular na Educação Infantil incluem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI- 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) e a Base Nacional Curricular (Lei 13415/2017). Esses documentos apresentam pontos de aproximação e divergências em relação a concepção de Educação Infantil e às perspectivas curriculares para Educação Infantil. De acordo com o

Parecer CNE/CEB nº 20/09, o currículo “[...] tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de crianças, de família, e de funções da creche e da pré-escola”. (BRASIL, 2009c, p. 6).

Considerando o campo empírico dessa pesquisa, interessa-nos, especialmente, o período da pré-escola, ou seja, as características de atendimento a crianças de 4 e 5 anos de idade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) prevê seis campos de conhecimento para a etapa da pré-escola: 1- Linguagem oral e escrita; 2) Matemática; 3) Natureza e sociedade; 4) Artes; 5) Corpo e Movimento; 6) Música. O documento, publicado em três volumes, considera a criança como sujeito autônomo, que está inserido em um contexto histórico, apropriando-se e elaborando a cultura da sociedade na qual está inserido. Contudo, o documento apresenta uma perspectiva de currículo mais próxima ao desenvolvimento de habilidades, característica bastante presente no currículo do Ensino Fundamental.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)³⁷, em seu Artigo 4º, definem que a proposta pedagógica da Educação Infantil, tendo a criança como centro do planejamento curricular, “considera a criança como sujeito histórico e de direitos” (BRASIL, 2009c, p 1). Sujeito esse que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009c, p 1). Nesse documento já é adotada a noção de campos de experiência e não os campos de conhecimento propostos no RCNEI.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças, desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009c, p. 1).

Nesse sentido, o artigo 9 das DCNEI postula que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeira. Esses eixos norteadores devem garantir experiências que: “1- promovam conhecimento de si e do mundo”; “2- favoreçam a imersão da criança nas diferentes linguagens”; “3- possibilitem às crianças experiências no campo da linguagem oral e escrita”; “4- recriem relações quantitativas, medidas, formas e relações espaço temporais”; “5- ampliem a confiança e participação em

³⁷ A primeira versão das DCNEI foi publicada através da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, contudo o documento contou com uma revisão publicada pelo Parecer CNE/CEB nº 12/2013.

atividades coletivas”; “6- promovam situações de aprendizagem mediadas”; “7- promovam vivências éticas e estéticas com crianças de distintos grupos socioculturais”; “8- incentivem o pensamento exploratório e a curiosidade”; “9- possibilitem a interação da criança com as distintas linguagens artísticas”; “10- possibilitem a conscientização sobre o uso de recursos naturais e biodiversidade do ecossistema”; “11- possibilitem a interação com manifestações culturais brasileiras”; “12- possibilitem a interação com recursos tecnológicos”. (BRASIL, 2009c, p 4).

É possível inferir que, ainda que apresentem o conceito de campos de experiência, as DCNEI tangenciam os campos de conhecimento propostos no RCNEI, havendo, ainda, necessidade de maior ampliação do conceito de campos de experiência.

Já a quarta versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, homologada em 2017, propõe cinco “campos de experiências” para a organização do currículo da Educação Infantil: 1- O eu, o outro e o nós; 2- Corpo, gestos e movimentos; 3- Traços, sons, cores e formas; 4- Oralidade e escrita; 5- Espaços, tempos e quantidades, relações e transformações. Dessa maneira, consolida-se a noção de campos de experiência e não campos de conhecimento como organização do currículo na Educação Infantil.

Na RMBH, o documento “Proposições Curriculares para a Educação Infantil- vol 2- eixos estruturadores” (2016) organiza-se a partir de eixos estruturadores (1- as interações; 2- o brincar; 3- a cultura-sociedade-natureza) e linguagens. Essa estrutura confere centralidade às interações (entre crianças e adultos, crianças entre seus pares e crianças com o mundo); o brincar passa a constituir um eixo autônomo e adota-se uma perspectiva contínua de inter-relação entre os três eixos nas ações cotidianas. Esse fazer cotidiano a partir dos eixos orienta-se para as intenções educativas com vistas a: “construção da autonomia do estudante”; “construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e interação ativa com o meio físico e social”; “o tratamento da informação e expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias” (RMBH, 2009, p 20).

Em 2018, a RMBH implementou o Programa Avançado em Implementação de Políticas Públicas (PAIPP), traçando um Plano de Trabalho em dezoito escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nesse contexto, surgiu o Projeto APPIA³⁸ “com o objetivo de articular e integrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em razão das possibilidades de convívio, em um mesmo espaço físico escolar, de crianças de 3 a 8 anos” (RMBH, 2018). Assim, o Projeto APPIA traz uma proposta de continuidade entre os dois níveis de ensino. O

³⁸ O nome do programa faz menção à Via APPIA romana, com o sentido de um caminho de continuidade entre educação infantil e ensino fundamental.

programa demonstra uma maior preocupação da RMBH com a transição dos alunos entre as etapas de escolaridade, com vistas ao objetivo de que todas as crianças matriculadas na rede encontrem-se alfabetizadas e letradas aos 7 anos de idade.

6.2 – O currículo vivido nas turmas: a rotina de atividades.

Nas duas turmas escolares de Educação Infantil contempladas nesta pesquisa, tanto as observações em sala de aula quanto as entrevistas com as docentes e com as coordenadoras pedagógicas parecem indicar que as prescrições curriculares mencionadas no item anterior têm papel limitado no ordenamento da relação pedagógica e das atividades efetivamente realizadas. A hipótese, aqui, é que tais prescrições se articulam, na organização do currículo vivido, a princípios e disposições que derivam de outras esferas, como os processos de formação das profissionais da educação (professoras e coordenadoras) e a cultura de cada instituição, construída na relação com a comunidade em que está inserida.

Um primeiro achado importante a esse respeito é que a presença dos diferentes campos curriculares na rotina das duas turmas é bastante desigual entre elas e não se mantém de modo regular ao longo do tempo, mesmo considerando cada turma separadamente. Ou seja, de uma maneira geral, ambas as turmas possuem uma rotina diária pouco estruturada, estando as atividades fixas mais associadas ao atendimento da turma por outro professor ou trabalho que demande a presença de outros funcionários da escola (como os momentos no refeitório, por exemplo).

Nesse dia, 29/04, é montado o calendário desde o dia 23/04, ou seja, esse elemento que faz parte da rotina da sala não estava sendo feito. O calendário, por vezes, é um elemento que deixa de fazer parte da rotina. O que consigo identificar como elementos mais fixos na rotina dessa turma são: os horários de frequência aos espaços escolares com atendimento de outros profissionais (biblioteca), os horários de atendimento da professora de apoio e a rotina de sexta (dia do brinquedo em que as crianças frequentam os espaços externos como a quadra, casinha do índio, espaço recreativo). Ainda que, na sala, a professora possua mural com elementos para composição da rotina, a ser montado junto às crianças, essa ação também não possui regularidade. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Professora referência: “Turma, nós precisamos retomar tantas coisas” (olha para onde me sento com uma expressão de pesar. Em momentos anteriores a professora referência já havia dito que com a elaboração de Mostras, ela precisava parar o que estava fazendo com a turma para produzir os materiais das Mostras. Contudo, percebi diversos momentos de satisfação da docente enquanto desenvolvia os trabalhos

artísticos para as Mostras). Inicia atividade de matemática, propondo que contassem as meninas e meninos presentes na sala. Pede que Elen se levante e conte as meninas. Contudo, Elen não consegue contar após o número dez. A professora diz: “para ir pro 1º ano tem que pelo menos saber contar até dez.” Auxilia a aluna, pegando em sua mão e repetindo a sequência de contagem em voz alta. Professora pergunta: “Agora me mostra onde está o 15?” Luanda olha para o mural, com o dedo indicador na boca. Olha para professora que diz: “Se você não sabe, você conta”. Olha para onde estou: “Tá vendo, quando a gente faz Mostra, a gente perde tudo isso com os meninos”, fala olhando para onde me sento. Diz para a turma que eles farão uma lista. Divide o quadro e desenha uma melancia, um morango, uma banana e uma uva. “Vou começar pelo Flávio que o Flávio sabe”. Chama o aluno no quadro e pede que escreva a palavra melancia. Flávio o faz. “Ah, (ri satisfeita com a escrita do aluno) Eu te amo, Flávio (Flávio é o aluno da turma que já se encontra na etapa alfabética. Contudo, em fala anterior, a docente já havia afirmado que o aluno já chegou na escola alfabetizado). (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, novembro, 2019).

A docente referência da Escola Municipal Maria Montessori busca estabelecer uma rotina com a turma, contudo a mesma não ocorre de maneira sistemática todos os dias, havendo práticas que se repetem por um período, deixam de serem praticadas e retornam mais adiante. Um exemplo de prática que começa a ser empreendida em abril, é interrompida e retorna em eventos pontuais é a construção do calendário diário pela turma. Outro exemplo de prática interrompida, com retorno esporádico, é a roda inicial em que é dada a oportunidade de fala às crianças a partir de dado tema.

Luana pergunta na roda “Por que a gente não escova os dentes?” A professora referência responde “Uai, Luana. Você não escova o dente não? Tem criança aqui não escovando os dentes?” Luana responde “Aqui”. A professora diz que as principais refeições não são feitas na escola e que não precisam escovar os dentes na escola. Solicita que as crianças completem o calendário coletivo que parou no dia 9 (o calendário não integra uma atividade fixa da rotina, aparecendo em alguns dias e em outros não. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

A professora referência pede que as crianças cole no mural de velcros as imagens da rotina em sua ordem. (Nessa data, 06/05/2019, é a primeira vez em que vejo esse mural sendo utilizado na sala. Mural de confecção própria, com figuras impressas e endurecidas com durex, com velcros dispostos em seu verso, representando os diferentes momentos da rotina.). Chama alguns alunos individualmente para que cumpram essa tarefa. As crianças contam coletivamente todos os itens a serem realizados no dia. A professora solicita que a turma forme uma roda. Introduce proposta de construção coletiva do calendário. Estimula que as crianças infiram o nome escrito no quadro, referente ao mês que

se inicia: “MAIO”. “Que letra é essa que começa? E depois vem qual letra?”. Após os alunos identificarem o nome coletivamente, a professora repete a mesma prática de inferência do nome escrito no quadro para o dia da semana: segunda-feira. Após a leitura do nome do dia da semana, a professora convida os alunos a contar quantos estão presentes na sala e pergunta à turma quais alunos faltaram (registrando essa quantidade em seus próprios dedos e, após o esgotamento de nomes de faltosos, contando a quantidade registrada em seus dedos). (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

A professora da EMMM declarou, em entrevista, que a própria reorganização de distribuição de carga horária na RMBH dificulta o estabelecimento de uma rotina fixa:

Bom, desde o ano passado a prefeitura mudou a carga horária dos alunos. Então, é, a gente tinha, conseguia fazer uma roda de conversa todos os dias. A gente conseguia fazer coisas rotineiras que são importantes todos os dias. Mas, por exemplo, uma roda de conversa todo dia fica um pouco complicado depois que a prefeitura retirou 30 minutos da carga horária deles. Porque, aí, a gente perde esses momentos. Principalmente, o meu projeto é (às) duas horas³⁹, aí pronto, esse dia eu não consigo fazer muita coisa. Então, eu adapto a rotina de acordo com o meu horário de projeto. Igual hoje que eu fiquei um bom tempo dentro da sala de aula. Hoje é um dia que eu não faço a rodinha. Trabalho... igual a matemática que foi trabalhando no lúdico. Mas, uma coisa mais direcionada tem que organizar melhor o tempo. O dia que eu sei que eu não vou conseguir ter muito tempo aqui dentro, igual quando o meu projeto é (às) duas horas... Aí, eu faço uma rodinha, uma coisa mais demorada. Um momento mais para eles poderem falar, pra eles poderem expressar mesmo. Aí, é, eu faço de acordo com o meu horário de projeto por isso. (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

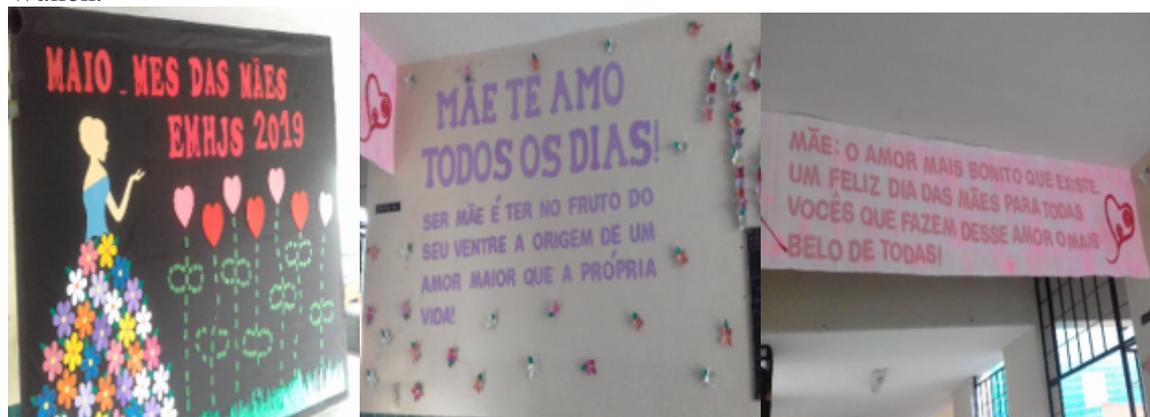
Contudo, ainda que não se estabeleça uma rotina fixa na Escola Municipal Maria Montessori, foram mais frequentes exercícios sistemáticos com essa turma nos campos de Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Matemática e Ciências da Natureza, quando comparada à Escola Municipal Henri Wallon. A presença de rodas de leitura com contação de histórias e rodas de conversa com a turma também foi mais frequente na Escola Municipal Maria Montessori. A frequência de atividades orientadas equivalentes ao campo curricular de Corpo e Movimento foi similar em ambas as escolas. Já na Escola Municipal Henri Wallon, as

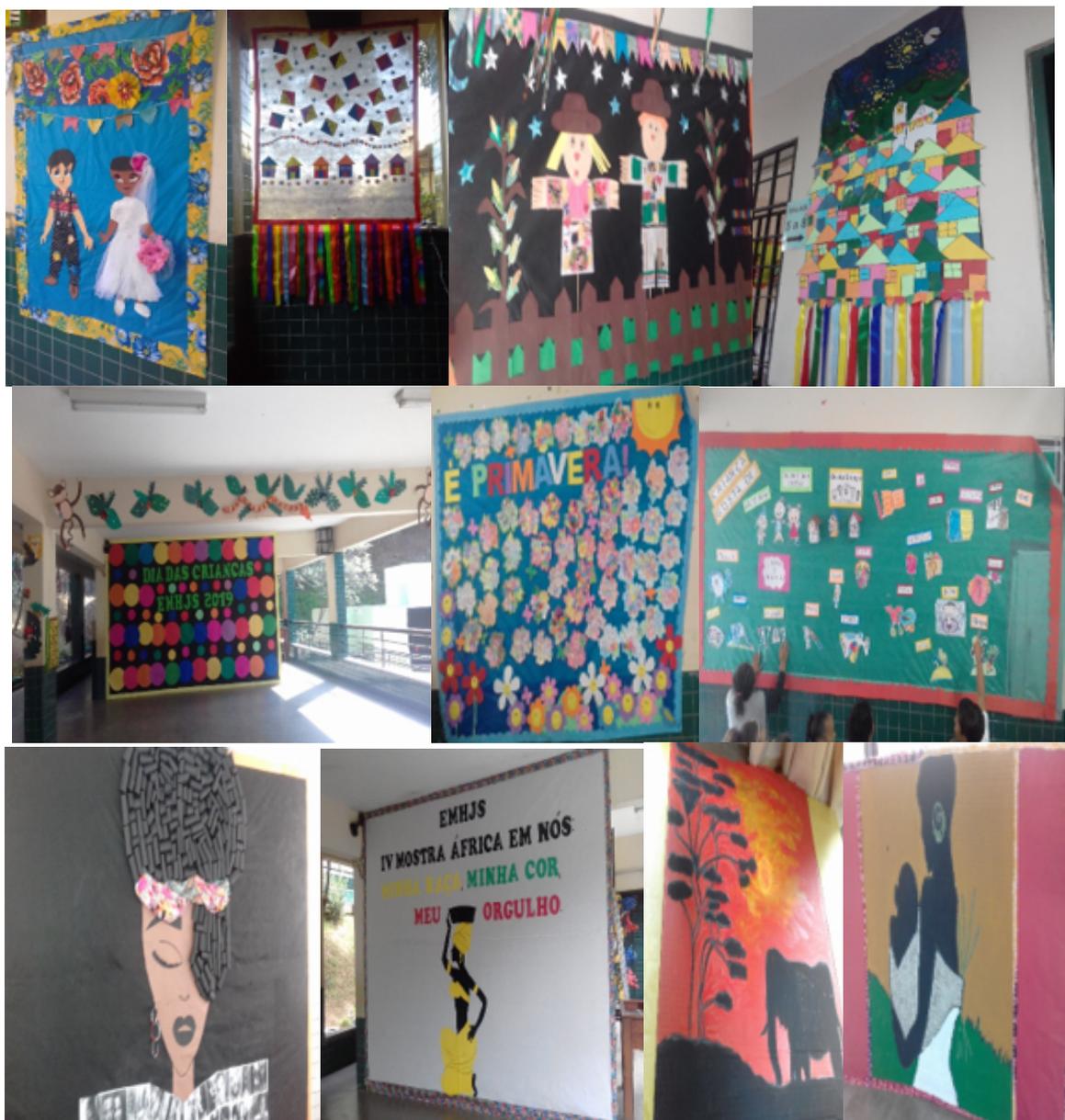
³⁹ Refere-se ao horário do seu tempo de planejamento em determinados dias da semana. A carga horária das professoras de apoio é utilizada para adequar o tempo de planejamento da docente referência. Enquanto a docente referência está em tempo de planejamento pedagógico, a professora de apoio está com a turma.

atividades de confecções artísticas são mais frequentes do que na Escola Municipal Maria Montessori e parecem ser um eixo chave do trabalho pedagógico na turma, vinculando-se especialmente a datas comemorativas do calendário cristão ocidental civil (imagem 7) como Páscoa, dia das mães, dia das crianças, entrada da primavera, dentre outras. Houve semanas inteiras dedicadas majoritariamente a atividades de decoração do ambiente escolar, confecção de murais ou artifícios para eventos específicos (produção de trabalhos para exposição em mostras internas, confecção de murais com temáticas de datas comemorativas). Em relação ao grande investimento de tempo escolar para a produção de murais e trabalhos para as mostras o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, já em 1998, afirmava a necessidade de diretrizes curriculares comuns para a etapa da Educação Infantil considerando concepções comumente manifestas nas escolas sobre o que deveria ser produzido no cotidiano da Educação Infantil. Também é apontado sobre uma concepção recorrente em relação ao campo de conhecimento de Artes:

“Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. As Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números”. (BRASIL, 1998, p 86)

Imagem 7: Murais decorativos produzidos por estudantes e trabalhadores da Escola Municipal Henri Wallon.





Fonte: A autora, 2019.

Ainda no que diz respeito à rotina, a Escola Municipal Maria Montessori disponibiliza 30 minutos diários - entre 15h e 15h30 - para recreio coletivo das turmas de Educação Infantil, período em que as crianças brincam livremente no pátio interno do anexo em que se localizam as salas de aula dessas turmas. Por vezes, alguns alunos são punidos por comportamentos considerados inadequados em sala de aula ou na escola de modo geral, ficando sem alguns minutos do recreio. Importante ressaltar que, nessa escola, o horário de recreio não é destinado ao lanche. No horário após a entrada é servido um lanche geralmente composto de leite com biscoito, suco com biscoito, suco com bolo ou apenas leite; e de 16h20 às 16h30, no refeitório da escola, é servido o “jantar”. Há, ainda, possibilidade de utilização de um segundo momento

de parquinho após o jantar da turma. Contudo, esse elemento não se configura como uma atividade fixa.

Já na Escola Municipal Henri Wallon, o café da manhã é servido aos alunos das 8h às 8h30, sendo composto de leite com biscoitos, vitamina com biscoitos ou leite acompanhado de pão com manteiga (este último sendo mais frequente). Das 10h30 às 10h50 é servido o almoço à Educação Infantil. Durante o tempo de permanência das turmas de Educação Infantil no refeitório, a coordenadora sempre esteve presente no local, ainda que necessitasse se ausentar em algum momento. Comparativamente, foi possível perceber uma maior insistência na EMHW para que as crianças comessem, da mesma maneira que o prato servido às crianças na EMHW era visualmente mais volumoso do que o servido na EMMM. Na EMWM, o parquinho não se manifesta como um elemento fixo na rotina e não existe horário de recreio em que as crianças brinquem. Ainda que exista no cronograma de horários oficial de cada turma um tempo de 50 minutos diários reservado ao parquinho, há uma mobilidade grande desse elemento na rotina, pouco sendo realizado. O tempo de recreação se dá apenas às segundas-feiras, após o café da manhã.

Na Escola Municipal Maria Montessori, o trabalho com a professora referência é em grande parte organizado a partir de um projeto norteador que, no período das observações, é sobre contação de histórias, a qual se mostra, portanto, uma atividade recorrente. As histórias a serem utilizadas no momento de contação são selecionadas pela professora referência às segundas feiras, dia em que a turma tem atendimento na biblioteca da unidade escolar. A escolha parece se orientar por temáticas que a docente acredita serem interessantes para a turma.

Ao entrarem na biblioteca a turma é recebida pela bibliotecária e pelas estagiárias da biblioteca escolar. A turma é lembrada do que não pode ser feito na biblioteca. Vanessa: “Não pode correr, nem gritar”. Após a conversa, as crianças são liberadas para escolherem um livro por vez. Paula mostra à Antônia as imagens do livro que escolheu, descrevendo a história a partir das imagens contidas no livro. Majoritariamente, as crianças têm a atenção direcionada aos livros do tipo pop up, modelos nos quais as figuras se projetam em dimensão 3 D. Ygor vai até a professora e mostra um dos livros do tipo pop up que escolheu para ler. A professora seleciona dois livros para empréstimo (“O Cabelo de Lelê” e “Tudo bem ser diferente”). Reparo que a organização dos livros nas estantes se orienta pela primeira letra do título do livro. A turma deixa a biblioteca, organizando o espaço (colocando os livros retirados sob a mesa e colocando os tapetes utilizados no canto do espaço destinado à Educação Infantil). (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Durante a história, a professora faz perguntas como: “O que é ser tímido?” “Tudo bem ficar bravo?” Bruno responde a essa segunda pergunta: “Igual o dia em que o Leandro ficou bravo com o Joelson”. A professora continua: “Pois é, quando a gente for fazer um pedido tem que ser com educa(...)”. “No poço dos desejos”, responde Bruno. A professora explica que se referia à forma quando pedimos coisas aos colegas (motivo do desentendimento narrado entre Leandro e Joelson). Após a história, a professora pergunta individualmente a cada criança o que elas aprenderam da história. Crianças recontam oralmente a história na roda a partir de questionamentos movidos pela docente. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

Os relatos apontam para práticas de estímulo à expressão dos alunos pela linguagem oral, associação entre eventos, estímulo à memória pela recontação de histórias e estímulo à extração de conclusões lógicas a partir de dado evento. Ainda que existam interrupções e repreensão dos alunos por protagonizarem comportamento não esperado, existe um movimento de ensinar esse tipo de práticas voltadas para o desenvolvimento dos alunos na etapa de escolarização da Educação Infantil. Os cerceamentos e interrupções para repreensão podem ser relacionados com a construção social do aluno (BURGOS, 2014), uma vez que está sendo lembrado às crianças o comportamento que delas é esperado.

A Escola Municipal Henri Wallon, por sua vez, também organiza o ano letivo através de um eixo temático de projeto. Contudo, as temáticas são coletivas, com um tema mais ampliado para a escola e com cada turma escolhendo uma temática específica dentro dele. Por exemplo, o tema geral do projeto da escola, no ano letivo de 2019, foi intitulado: “Deixa o Onça beber água”- em menção ao Ribeirão da Onça, curso de água que atravessa Belo Horizonte e se encontra atualmente bastante degradado. A Educação Infantil trabalhou com elementos da hidrografia do Estado de Minas Gerais, além da fauna e flora desse estado. No relato de caderno de campo abaixo, a professora referência faz votação com a turma para definir o “nome da turma” e sobre qual elemento da paisagem natural farão produções (a serem expostas na mostra de outubro).

A professora referência escreve no quadro os nomes a serem votados pelas crianças: “lobo guará”, “sabiá”, “cerrado”, “Rio São Francisco”. Indica que a votação será iniciada e descreve o procedimento de voto. Quando lê as opções para serem votadas, a professora, fala ‘cerrado’ mais alto do que as outras palavras. Olha para onde estou e diz “Você tá vendo o que eu quero que eles votem?”, sorri. Contudo, na votação, “cerrado” recebe cinco votos, “lobo guará” recebe quatro votos, “Rio São Francisco” também recebe quatro votos, e “sabiá” recebe seis votos. A professora, então, diz que cinco alunos faltaram e que amanhã eles terminariam a votação. “Deixa eu ver se eu ainda consigo ganhar”,

diz e conta os votos. Na observação de campo do dia seguinte, confirma-se a escolha da turma como “Turma do Sabiá”. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

Vale ressaltar que, considerando o tempo de observação na unidade, foi possível constatar que as temáticas de datas comemorativas se apresentaram como uma força norteadora maior ao currículo escolar do que a estrutura de organização por projetos. Comparando as duas unidades, considerando os dias de observação durante o ano letivo de 2019, foi possível distinguir que na Escola Municipal Maria Montessori há continuidade do projeto da turma e este se configura como uma unidade que norteia o trabalho pedagógico (assim como a relação fonema e grafema também é um forte orientador das atividades na turma). Já na Escola Municipal Henri Wallon, ainda que a turma tenha escolhido o nome “Turma do Sabiá”, poucas foram as produções que tomaram o sabiá como tema. O trabalho desenvolvido pela turma para a mostra de produção dos projetos foram quadros da árvore ipê (amarelo e roxo). As produções para Mostras e decoração do ambiente escolar em virtude de datas comemorativas se caracterizaram como marco mais presente na orientação do trabalho pedagógico da turma.

6.3 – O currículo vivido nas turmas: Linguagem Oral e Escrita, Matemática.

As propostas em relação ao processo de letramento e a construção do conhecimento protagonizadas pelas crianças se distinguem nas duas escolas. Na Escola Municipal Maria Montessori, há maior foco no aluno e na elaboração de conclusões pelas crianças. Contudo, as atividades nem sempre se mostram coerentes com a proposta curricular do Projeto APPIA, o qual orienta para um trabalho na perspectiva do letramento. Por exemplo, não há atividades de diagnóstico da hipótese sobre a escrita em que a criança se encontra; conseqüentemente, as atividades não são orientadas no sentido de promoção do salto qualitativo de uma etapa para a posterior. Algumas propostas de atividades parecem ter nível de dificuldade inadequado para a etapa de desenvolvimento. Por exemplo, promover um jogo em que crianças não alfabetizadas sejam solicitadas a formar palavras que apresentam complexidades como nasalação e dígrafo, estão fora do mesmo campo semântico, sendo ofertado às crianças um amontoado desordenado de letras sem a seleção das letras de uma dada palavra, é um desafio que não pode ser realizado. Da mesma maneira, o tipo de acompanhamento e falas da professora referência como “Vai lá pensar e deixa de ser preguiçosa” parecem não facilitar o desafio proposto. Ao mesmo tempo, torna-se difícil identificar o objetivo da atividade, uma vez que nem mesmo notas sobre o processo de formulação mental ou sobre como as crianças concluem a tarefa são tomadas. As atividades ministradas em aula e enviadas para casa apresentaram alta frequência de um mesmo

grupo de palavras a serem grafadas ou completadas, o que pode levar a crer que a escrita de algumas pode vir a ser decorada e não interpretada a partir de uma relação estabelecida entre fonema e grafema. Foi possível, ainda, identificar deficiências de sistematização no acompanhamento da realização da atividade pelos alunos. Da mesma maneira, essa lacuna parece afetar também o planejamento, sendo propostos à turma exercícios que os alunos já realizaram.

Na Escola Municipal Henri Wallon, as atividades são mais diretivas. Embora tenham sido identificadas atividades com foco no aluno e que tiveram por objetivo a elaboração de respostas pelas crianças, esse tipo de atividade foi menos frequente. A maior frequência de atividades, como dito anteriormente, esteve relacionada à produção de murais, enfeites e materiais para os eventos da escola. Quando realizam atividades da área curricular de linguagem escrita, os alunos as fazem de maneira coletiva, com a professora, que escreve no quadro as respostas e as crianças as copiam. Exceto para grafia do nome próprio, atividade para a qual a referência de apoio é o mural da sala com os nomes dos alunos.

No retorno para sala, a professora referência pede que as crianças deixem os brinquedos sob a mesa e façam uma roda coletiva. Pega o cartaz do alfabeto de palavras (cartaz na imagem 13) já produzido pela turma no dia anterior (quinta feira) e pergunta para as crianças quais letras não possuem palavras. Após identificarem quais letras não possuem palavras, a professora pede, aleatoriamente, que dado aluno escolha uma palavra (já previamente recortada por ela) do pote e encontre sua letra inicial (só estão no pote palavras com as letras que faltam ser completadas no cartaz). Algumas crianças não conseguem alcançar o objetivo da atividade, colocando as palavras nos lugares indevidos. Quando alguma criança não reconhece a letra inicial da palavra a construção se dá de maneira coletiva: “Olha aqui, o Ygor colocou o QUASAR na letra O. Essa letra é a letra O? (aponta para letra inicial) “Não.” “Não, essa é a letra Q. Onde que fica a letra Q?” “Ali.” “Isso. Aqui. Depois do P.” Quando alguma criança acerta a letra inicial a professora pede palmas (Júlio é a primeira criança chamada que acerta a letra inicial e recebe palmas por alcançar esse objetivo). A professora realiza trabalho de consciência fonológica ao comparar o som de Y “YARA” ao som da letra I. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Gente, vamos fazer uma lista”. “Uma lixta”. A docente referência olha para o fundo da sala, onde me sento e sorri devido à brincadeira com meu sotaque carioca. Diz à turma que eles farão uma lista de frutas e inicia os desenhos das palavras a serem escritas no quadro (a prática de desenhar no quadro e pedir que as crianças digam o que é e como se escreve é recorrente na turma). Enquanto desenha, alguns alunos tentam adivinhar o que é. “Uma banana”. “Banana? Gente, isso aqui parece uma banana? É melancia. E com que letra começa melancia?” (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, outubro,

2019).

Em relação ao desenvolvimento de atividades do campo Linguagem Escrita na turma da Escola Municipal Maria Montessori, foi possível perceber que a professora referência desenvolve atividades diversificadas de reconhecimento da relação fonema e grafema e oferece à turma atividades de grafia de letras, sílabas e palavras. Os exercícios dos campos curriculares de linguagem escrita e matemática observados na turma englobaram atividades xerocadas e dinâmicas coletivas propostas pela professora referência. O relato de caderno de campo abaixo descreve uma dessas dinâmicas coletivas.

A professora referência pede que a turma conte os alunos faltosos, considerando as fichas de nomes que sobraram [uma vez que cada criança que chega recebe da professora a ficha com seu nome e leva para sua mesa; assim, as fichas que sobram indicam os faltosos. Geralmente, essas fichas ficam na mesa da professora]. A professora e a turma contam coletivamente as oito fichas de alunos que faltaram. Então, chama Joelson [aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, que conta com uma profissional da escola para acompanhá-lo individualmente] para escrever o número oito no quadro. O aluno encontra o número no mural e escreve-o. A professora pede que as crianças formem fila do lado de fora da sala para contar os meninos e as meninas em cada fila. Depois, pede que cada menina da fila das meninas dê a mão para um menino e que a turma veja se alguém ficou sem par. Pergunta, então, se há mais meninas ou mais meninos. Pede que a turma se organize nas mesas: “Eu quero duas meninas e um menino em cada mesa”. As crianças correm e tentam organizar-se. A professora referência, então, passa em cada mesa e pergunta para a turma se aquela mesa está certa. Joelson está sentado em uma mesa com mais um menino. A professora diz que pediu que sentassem duas meninas e um menino em cada mesa. Pergunta à turma se está certo e a turma diz que não. Pede, então, que Joelson levante da mesa. O aluno levanta-se e senta em outra mesa em que também já há um menino (cada agrupamento de mesa possui 4 cadeiras. Como o número de faltosos foi alto, todas as mesas possuem lugares vagos). A professora referência, em negativa, diz que ali também não pode sentar. Joelson levanta e, em conflito, chora. Ainda que a dinâmica seja interessante e estimule os alunos, parece não ter sido proveitoso inserir o aluno do atendimento educacional especializado em uma situação de conflito forte (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).

Ainda em relação às atividades pedagógicas realizadas com a turma da EEMM, parece haver, na turma, algumas práticas que não correspondem à metodologia proposta pelo Projeto

APPIA, o qual a Escola Municipal Maria Montessori integra. Por exemplo, nos exercícios em xerox propostos, não foram reconhecidas seleções de palavras por critérios de pertencimento ao mesmo campo semântico. Além disso, ainda que tenha sido possível identificar frequência recorrente de exercícios do campo de linguagem escrita, com relação fonema e grafema, esses exercícios apresentaram baixa diversificação. Basicamente, são atividades em xerox em que as crianças são solicitadas a completar letras faltantes nas palavras, sílabas faltantes ou grafar a palavra inteira. Foi alta a frequência de escrita de palavras como BOLA – BOLO- BOCA – BAÚ – GATO- RATO – DEDO – DADO-. Foi possível, ainda, reconhecer maior frequência de proposição de palavras dissílabas e trissílabas.

Faz-se necessário destacar, contudo que as atividades do campo de Linguagem Escrita ofertadas para a turma não englobaram apenas atividades em xerox, mas também jogos coletivos com escrita de letras e sílabas de dadas palavras na lousa, jogos de madeira com figuras fixas e alfabeto móvel para montagem da palavras que representassem dada figura. Nessas propostas de jogo, não houve segmentação da quantidade de letras oferecidas às crianças, ou, ainda, separação das letras que compunham a palavra para que a criança se utilizasse de um repertório específico. As propostas também não foram utilizadas com fins de mapeamento da fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita na qual a criança se encontraria.

Também foi encontrada uma significativa diversificação nas atividades propostas referentes à dimensão curricular de Linguagem Oral, com manuseio de livros, empréstimo de livros na biblioteca da unidade escolar a serem lidos junto à família como trabalho de casa. Ainda foram identificadas o que parecem ser falhas em relação ao planejamento pedagógico, considerando as recorrentes repetições de exercícios em xerox, já realizados pelos alunos, ocorridas na Escola Municipal Maria Montessori. Nos relatos abaixo os próprios alunos apontam para as professoras que já realizaram aquelas atividades.

[Durante uma atividade em que as crianças devem montar um quebra-cabeças recortado em papel e colá-lo no caderno:] Pergunto à professora referência se posso auxiliar e ela diz que eles mesmos montam, a ajuda é mais com a cola pra não exagerar. Auxílio algumas crianças a montarem os quebra cabeças. Algumas crianças que não compareceram no dia do recorte e pintura do quebra cabeça recebem os trabalhos de crianças faltosas daquele dia. Fabrícia reclama comigo

que não foi ela quem pintou (parece não gostar do quebra cabeça que recebeu). (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Após o recreio, as crianças retornam à sala, a professora de apoio pede para irem beber água. No retorno apresenta a xerox do exercício que a turma deve fazer. A turma diz que já fez aquele exercício (colar papéis coloridos no sorvete), a professora referência diz que não tem problema eles fazerem de novo. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

A professora referência explica qual exercício será feito em sala. As crianças, ao verem a folha, dizem que já fizeram aquele exercício. A professora referência diz que o exercício foi feito em casa, mas que agora ela verá quem fez o exercício e quem foi a mãe que fez o exercício. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

Já na Escola Municipal Henri Wallon, foi possível acompanhar, no mês de abril de 2019, a realização de diagnósticos com os alunos – o que não foi presenciado na Escola Municipal Maria Montessori-, realizados a fim de identificar qual hipótese sobre a leitura e escrita cada criança elaborava naquele momento⁴⁰. Contudo, esses diagnósticos não foram repetidos com algum critério de intervalo temporal, o que seria previsto, conforme a metodologia proposta pelo Projeto APPIA, como uma estratégia para acompanhar o avanço dos alunos em relação à transição entre hipóteses. O diagnóstico de abril foi realizado com intuito de identificar o estágio inicial da turma, mas não foi retomado posteriormente.

A frequência de proposição de exercícios do campo curricular Linguagem Escrita na EMHW foi mais baixa do que na EMMM. Na Escola Municipal Maria Montessori é possível identificar a realização desses exercícios ao menos duas vezes na semana. Já na Escola Municipal Henri Wallon não se identificou essa regularidade. Houve semanas inteiras dedicadas majoritariamente a atividades de decoração do ambiente escolar, confecção de murais ou artificios para eventos específicos (produção de trabalhos para exposição em mostras internas, confecção de murais com temáticas de datas comemorativas).

Ainda que na Escola Municipal Henri Wallon seja predominante o currículo escolar para Educação Infantil orientado por datas comemorativas e produções artísticas para essas datas, foram presenciadas atividades de relação fonema e grafema, produção de listas e cópia

⁴⁰ De acordo com a Psicogênese da Linguagem Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita passa por etapas em que a criança, ao interagir com a cultura letrada, elabora sucessivas hipóteses sobre a leitura e a escrita das palavras. O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, deve incluir sucessivos diagnósticos para identificar essas hipóteses e atividades orientadas para estimular sua evolução até a compreensão da base alfabética, ou seja, da relação entre fonemas e letras.

de palavras ou tarefas do quadro, ainda que com baixa frequência. Atividades relacionadas aos campos curriculares de Matemática e Ciências da Natureza apresentaram menor frequência.

Na roda de leitura, a professora referência lê para a turma um dos livros da caixa enviada pela biblioteca para a sala. Segue-se a leitura da história “Era uma vez um cão”, de Adélia Carvalho. Durante a história, a professora faz interações com a turma e troca de lugares alunos que conversam ou mexem-se na cadeira. Após a história, pergunta: “Quem lembra todos os bichos que apareceram na história?”. As crianças vão falando os nomes de animais que recordam, enquanto a professora vai escrevendo os nomes ditos no quadro: peru, hiena, jacaré, gato, leão, carneiro, galinha, serpente, rato, vaca, porco, boi, dragão, elefante, burro. “Que tal se a gente escolhesse quatro bichos pra desenhar? Vamos fazer uma lista”, diz a professora. Pede para a turma que, pela primeira letra de cada palavra, tentem adivinhar o nome do animal. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

É dada continuidade à atividade de lista dos animais da história “Era uma vez um cão”, de Adélia Carvalho, iniciada no dia anterior. “Agora eu vou desenhar um bicho que eu quero ver quem vai saber o que é?” Desenha e a turma grita: “galinha”. “Galinha, começa com o G e depois vem quem?” A turma não consegue chegar à resposta correta. A professora, então, pergunta a Gustavo: “Gustavo, como é seu nome? Depois do G vem quem?”. O aluno Gustavo não consegue se recordar. A professora completa a sílaba: “É o A”. Assim o faz até completar a palavra. Após, desenha um leão e já inicia a palavra colocando o LE e pede que a turma leia a sílaba “LE”. “O L com E faz? LE”. Após a escrita de leão, coloca o S no quadro e diz que a turma escreverá serpente. Faz a palavra letra por letra, enfatizando os sons. A turma consegue reconhecer melhor os sons iniciais de sílabas e palavras do que os medianos e finais. Reprende Núbia: “Para de escrever rabiscando”. Segue a próxima palavra e desenha um porco. Elen diz que começa com P. A professora, então, pergunta à Luanda qual a próxima letra. Luanda responde que é o A. A professora referência pergunta: “É PARCO?” A turma responde que não. A professora continua: “É PORCO, então é o O”. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

A professora referência coloca uma mesa ao seu lado e distribui os cadernos dos alunos para a turma. No caderno há colada uma figura para as crianças colorirem. Chama duas crianças, Roberta e Fabrícia, e pede que escrevam o nome de algumas figuras (já previamente coladas no caderno). As figuras são de bichos ou frutas, havendo intencionalidade de escolha de campo semântico. Roberta escreve JACARÉ- MACACO- LEÃO. Identifico que, além da escolha de mesmo campo semântico, as palavras escolhidas também apresentam diversidade quanto ao número de sílabas que as compõem, ainda que todas as palavras escolhidas tenham seguido a composição consoantevogal. (Trecho de Caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

Ainda que em ambas as escolas ocorra trabalho de consciência fonológica e relação entre fonema e grafema, na Escola Municipal Henri Wallon pode ser inferido que os alunos estão em uma fase de construção de significado em etapa anterior à turma da Escola Municipal Maria Montessori. Dessa maneira, algumas perguntas feitas pela professora referência são respondidas pela turma com pouca relação entre a pergunta e resposta com significado correspondente.

A professora referência diz que escreverá a rotina no quadro. Pergunta para a turma o que já fizeram, enquanto escreve o número 1. Responde a própria pergunta dizendo: “começa com B”. Luanda responde: “Abelha! Não, borboleta”. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, junho, 2019).

O material de apoio pedagógico, na Escola Municipal Maria Montessori, é constantemente utilizado como apoio, de fato. Os alunos são estimulados pela docente referência a consultar o alfabeto ou os numerais expostos sempre que apresentam dúvidas em relação à grafia de alguma letra ou numeral.

A professora referência pede que aqueles que já acabaram lhe entreguem o caderno e escrevam uma letra no quadro. Pede que escrevam letras aleatórias. As crianças demonstram grande animação com essa atividade. Quando não recordam uma letra procuram-na no alfabeto pendurado na sala (o material pedagógico de apoio de fato é utilizado para consulta dos alunos, seja o alfabeto, sejam os números). Após cada letra que as crianças fazem no quadro, a docente repete a mesma letra em tamanho maior. Apaga e chama a próxima criança. Utiliza estratégia diferente com Júlio. Diz que vai falar no ouvido dele e só ele vai saber a letra. A estratégia dá certo no sentido de motivar Júlio a participar da atividade. Utiliza a mesma estratégia com Ana Luíza e Ygor. A professora de apoio chega na sala (troca de regência para a turma). Agora o jogo muda e a turma tem que adivinhar a primeira letra do nome da professora de apoio. Todos dizem “Ccccc”. Após essa fala as crianças são liberadas para o recreio. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Vocês querem levantar e ver o alfabeto?”, pergunta para turma. “Sim”, as crianças respondem. “Pode ir e levantar devagar”. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

A prática de consulta ao material de apoio disposto na sala é tão frequente que, por vezes, as crianças consultam sozinhas esses materiais, durante a realização de suas atividades.

Na Escola Municipal Henri Wallon, a presença de recursos visuais nas paredes da sala é maior do que na Escola Municipal Maria Montessori, contudo na Escola Municipal Maria Montessori esses recursos apresentam melhor aproveitamento. Na Escola Municipal Henri

Wallon, os alunos pouco são estimulados a utilizarem os recursos visuais. Quando apresentam dúvida de como escrever uma letra, a docente mostra a letra grafada, grafa-a no quadro ou diz ser a primeira letra do nome de algum colega da sala. O mural mais utilizado pelos alunos é aquele que apresenta os primeiros nomes dos alunos da turma.

Compõem os recursos visuais da sala: dois murais na lateral do quadro (1 da turma da manhã e outro da turma da tarde) que possuem calendário, mural para contagem de alunos e mural sobre o tempo. Na parede abaixo do quadro, ficam os numerais cardinais até 20, na parede lateral da sala estão dispostas as letras do alfabeto. Na parede do fundo da sala, colados diretamente na parede, ficam os primeiros nomes de cada aluno da sala, ao lado de sua foto. Esse mural é o mais utilizado pelos alunos quando são solicitados a escrever seu nome em alguma atividade (a maioria da turma não escreve o primeiro nome sem auxílio), (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

Um outro aspecto a ser observado refere-se à diferença de vocabulário expresso pelos alunos nas duas escolas. Este pode ser um indicador interessante que auxiliaria na explicação do currículo praticado nas instituições. A diferença entre o vocabulário expresso pelos alunos pode estar relacionada com as práticas em sala de aula protagonizadas pelas professoras de referência e apoio de ambas as escolas. As interações e a condução das rodas de leitura, a utilização do material pedagógico exposto na sala de aula, a oferta de vocabulário novo, diferenciam-se entre as escolas. Contudo, a Escola Municipal Maria Montessori localiza-se em setor censitário com maior média de renda quando comparada a Escola Municipal Henri Wallon. Nesse sentido, a turma da Escola Municipal Maria Montessori sofre o efeito positivo tanto de práticas docentes que podem agregar ao aprendizado dos alunos, quanto do nível socioeconômico da região em que a escola se situa. A seguir, apresentam-se formulações orais dos alunos recontando histórias em atividade livre (EMHW) e produzindo histórias coletivamente com atividade orientada (EMMM), sendo possível reconhecer a diferença de amplitude do vocabulário utilizado nos dois contextos.

Roberta e Núbia contam histórias a partir da leitura de figuras dos livros dispostos sobre a mesa. Roberta inicia: “O nome dessa história é Maria Eduarda. Era uma vez, a Maria Eduarda que estava muito brava. Maria Eduarda escovou seus dentes com o olho muito bravo. Depois ela andou na escuridão. Depois ficou azul de tanto ficar brava. Viu a foto do pai dela, eu acho. Depois ficou sentada”. Fecha o livro e conversa com Núbia. Comparativamente, é possível perceber uma diferença na composição do vocabulário do público atendido pela Escola Municipal Henri Wallon do atendido pela Escola Municipal

Maria Montessori. Além de, basicamente, apenas descrever o cenário da figura no livro, quando conta a história, Roberta repete a mesma característica que atribuiu à sua personagem. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, outubro, 2019).

Após isso, faz uma roda com as crianças no chão do fundo da sala. “Qual o nome da nossa turma?” (inicia). “Clube do livro” (as crianças respondem). “Então, nós temos que fazer histórias”. Bruna pergunta: “Professora, você gostou da minha história?” (refere-se à atividade de produção de histórias com a família enviada como trabalho de casa no final de semana). “Eu adorei” (responde). “Então, hoje nós vamos criar uma história e quem vai começar é a Bruna. Ela fez uma história do unicórnio que virou do mal”. Bruna inicia sua história “Era uma vez um unicórnio feliz e encantado. Um dia a mãe dele encostou nele e ele virou do mal. Para ele ficar novamente do bem precisava tomar uma injeção. Ele tomou injeção do bem e ficou feliz para sempre”. A partir da história criada por Bruna, a professora estimula o grupo a produzir uma história, lembrando da importância de que falem cada um por vez. A turma inicia: “Era uma vez um unicórnio colorido” (Kelen), “Aí, ele ficou muito triste” (Bruna). “Por quê?” (a professora referência pergunta). “Porque a amiga dele machucou ele” (Bruna). “Machucou como?” (a professora pergunta). “Com o chifre” (Bruno). “E o que ele fez?” (professora). “Ele foi pra casa chorando. Aí ele mudou de cor e ficou roxo. Aí ele ficou tão bravo que virou um avatar porque tinha uma tatuagem na cabeça” (Bruna). A professora infere que a história já tomou outro rumo. Tenta direcionar novamente. A turma continua “Ele encostou na água do poço mágico e virou unicórnio de novo” (Kelen). A professora chama atenção de Júlio por estar batendo no colega. “Quer que eu mande bilhete pra sua mãe?” (professora). “Não” (Júlio). “Mas, eu mando. E mando pro pai”. (professora). (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

6.4 – O currículo vivido nas turmas: tarefas de casa e o uso do tempo.

Em relação aos trabalhos de casa, foi possível identificar que na Escola Municipal Maria Montessori parece existir maior frequência no seu envio para as crianças. Na Escola Municipal Henri Wallon, os trabalhos de casa são enviados às segundas, quartas e sextas feiras, contudo, há uma flexibilização em relação a essa frequência, não sendo enviados trabalhos nos três dias em todas as semanas. As crianças são avisadas de quando os recebem (em folhas fotocopiadas) com lembretes como “*Turma, tem para casa hoje*”. Já na Escola Municipal Maria Montessori, o ano letivo iniciou-se com a frequência dos trabalhos de casa correspondendo a três vezes na semana, mas houve aumento progressivo até o envio ser diário.

Na Escola Municipal Maria Montessori, os trabalhos de casa são corrigidos pela docente referência durante o momento de acolhimento (momento inicial de entrada dos alunos em que são dispostos brinquedos, jogos ou livros no chão da sala ou nas mesas) e, recorrentemente, após o lanche de entrada é realizada roda com a turma, com comentários sobre

os trabalhos enviados no dia anterior. Na Escola Municipal Henri Wallon, as correções também ocorrem durante o período de acolhimento, período anterior ao café da manhã, em que são dispostos brinquedos ou livros para manuseio das crianças. Contudo, nessa escola, não foram presenciadas rodas coletivas de correção dos trabalhos enviados para casa. As correções realizadas nos cadernos incluem frases como: “Parabéns”, “Você é uma princesa!” (encontradas apenas nos cadernos de alunas da turma), “Muito bom”, “Nota 1000”, entre outros. Abaixo, apresentam-se alguns relatos coletados nas observações de aulas que fazem referência aos trabalhos enviados para casa.

Enquanto as crianças brincam, a professora referência avalia seus trabalhos de casa. Faz reforço positivo: “Vocês estão cada vez melhores.” Dobra e posiciona a folha com o novo trabalho de casa nos cadernos das crianças.(...) Pede atenção para o retorno ao debate na roda e elogia o trabalho de Paulo por este ter recortado e colado o dever de casa sozinho. Diz que consegue perceber quando a criança faz seu trabalho de casa e quando não foi a criança quem fez. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

A professora referência chama atenção da turma para que escrevam o nome completo nos trabalhos de casa. Destaca alguns exercícios em que as crianças escreveram o nome completo e outros em que apenas escreveram o primeiro nome. Diz que foi para que eles escrevessem o nome completo nos deveres de casa que havia colado na capa de cada caderno de casa o nome completo da criança (cada criança possui uma placa com nome completo na capa do caderno de casa, capa da agenda, uma placa com o nome completo- confeccionada em cartolina e endurecida com durex- para utilização em sala de aula e uma placa com nome completo colada na capa do caderno de aula). (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

No retorno para a sala de aula, a professora referência expõe para a turma o trabalho para casa, que consiste em enfeitar com milho ou papel crepom a bandeirinha recortada. Percebo que esses materiais não foram enviados junto à bandeirinha. No dia posterior, poucas crianças retornaram o trabalho de casa. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, junho, 2019).

O uso do tempo escolar apresenta ambivalências em ambas as escolas. Na Escola Municipal Maria Montessori, se por vezes a professora referência diz, insatisfeita, que o tempo é muito curto para o trabalho com a turma, em outros momentos parece haver uma intencionalidade de “gastar” o tempo até a atividade seguinte do cronograma de horários. Por exemplo, houve momentos em que foi dito à turma que eles estavam aguardando o horário do almoço ou da saída (momentos em que a turma se encontrava na sala, mas sem proposta de

atividade a ser desenvolvida). São comuns frases da professora referência como “*“Já vai dar o horário da C (nome da professora de apoio)”*”, “*“Já vai dar a hora da janta”*”, “*“Nem dá tempo de fazer nada agora”*”, “*“Esse tempinho é morto”*” (em referência ao tempo precedido à saída das crianças). Os intervalos de ida ao banheiro e beber água coletivos, por vezes, parecem ser dispositivos de pausa de tempo para as professoras. Ou, ainda, intervalos direcionados entre uma atividade e outra. Parece que a professora referência libera a turma para beber água e ir ao banheiro como uma estratégia para ter tempo de organizar a sala da maneira que gostaria. Contudo, é preciso ressaltar que nem sempre esse dispositivo é usado com intencionalidade. Recorrentemente, caracterizando-se por período de pausa em que é solicitado às crianças que aguardem quietos, sentados e de cabeça abaixada sobre a mesa até que a próxima atividade se inicie (ida à biblioteca, recreio, chegada da professora de apoio na turma, horários de ida ao refeitório, etc).

Na sala as crianças recolhem os brinquedos, uma mesa por vez. A professora referência retorna para turma. Esta libera os alunos para irem ao banheiro e beberem água. Fabrícia diz que eles acabaram de chegar. A professora diz: “Vai ao banheiro, Fabrícia. Depois não vou deixar ir de novo”. (Exemplo de momento para “gastar tempo”. Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).

Essa ambivalência em relação ao uso do tempo escolar também é observada na Escola Municipal Henri Wallon. Tanto a professora referência quanto a professora de apoio apresentaram falas em que declararam o tempo ser curto para o que gostariam de trabalhar. Contudo, foi possível identificar momentos recorrentes em que os alunos não estavam realizando nenhuma atividade. Inclusive, a frequência desses momentos é maior do que na Escola Municipal Maria Montessori, sendo comum a turma retornar do almoço e ser solicitada apenas a sentar. Esses tempos, sem proposta de atividades, também se caracterizaram como momentos de mais repreensões aos alunos, com elevação do tom de voz da docente referência e punição aos alunos que não apresentassem comportamento esperado. Nos momentos de atendimento da turma pela docente de apoio, foram recorrentes espaços grandes de tempo em que não era destinada nenhuma proposta pedagógica direcionada ou em que a proposta era que as crianças brincassem livremente com brinquedos, blocos ou jogos.

Professora referência entrega as agendas e fala comigo: “Aproveitar esse tempinho que não faz nada mesmo (se refere ao tempo que antecede a saída da turma) para separar as atividades. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

Como dito anteriormente, na Escola Municipal Henri Wallon as rodas de contação de histórias são menos frequentes e a escolha dos livros para esses momentos estão majoritariamente relacionadas às temáticas de datas comemorativas que, conforme o que foi observado, caracterizam-se como norteadores do currículo para Educação Infantil na unidade. Os livros, geralmente selecionados pela professora de apoio, (que se caracteriza como uma liderança do grupo de professores que atendem a Educação infantil) circulam entre as turmas, que produzem trabalhos artísticos, para serem expostos nos murais da escola. Esse parece ser um dos trabalhos centrais da unidade escolar: a confecção de murais orientados por datas comemorativas do calendário cristão ocidental civil (imagem 7).

Segundo pesquisas voltadas para o efeito-professor, ou seja, focalizando práticas docentes que têm efeito positivo nas aquisições dos estudantes, o bom aproveitamento do tempo é um dos fatores mais recorrentes da eficácia docente nesse sentido (BRESSOUX, 2003). Como demonstrado acima, evidencia-se, em ambas as escolas pesquisadas, ambivalência da utilização do tempo escolar, com discursos dos profissionais afirmando o tempo ser curto, mas protagonizando práticas que não levam em conta o seu bom aproveitamento. Ainda que seja possível afirmar que a utilização do tempo escolar na Escola Municipal Maria Montessori comportou com mais frequência atividades pedagógicas voltadas aos campos curriculares de Linguagem Escrita, Linguagem Oral e Matemática, do que na Escola Municipal Henri Wallon.

Na Escola Municipal Henri Wallon são realizadas exposições e mostras aos sábados, com convite aos familiares, para exposição desse material. Esses eventos não são compostos apenas de materiais produzidos pelos alunos, mas toda a escola produz os murais, inclusive os funcionários. A dinâmica de divisão dos espaços a serem decorados inclui, além de cada turma com os professores responsáveis, a própria equipe de direção. Foram presenciados recorrentes momentos em que as acompanhantes de alunos especiais se sentavam em uma mesa grande, disposta no corredor de acesso à Educação Infantil, para confeccionar materiais que comporiam esses murais. Essa prática de decoração do espaço escolar se relaciona com o tempo utilizado em sala para produção de materiais para os eventos. Na semana de 02/12 até 06/12, nos dois dias de observação na unidade, 05/12 e 06/12, todo o tempo de prática pedagógica com a turma foi destinado à confecção de adereços de Natal, murais e materiais que comporiam a “lembrancinha” que as crianças levariam após a festa. O mesmo se repetiu nas observações na

semana de 18/11 até 22/11, na semana de 08/07 até 12/07, na semana de 06/05 até 10/05 com a turma utilizando todo o tempo de trabalho pedagógico em sala para, respectivamente, confecção de adereços para a mostra sobre a consciência negra, festa junina e dia das mães. A EMHW parece investir na realização de eventos com intuito de atrair os responsáveis para a escola; contudo, alguns acontecimentos no campo indicam que essa prática pode nem sempre ser bem recebida pelas famílias.

Despeço-me da professora e da turma e me dirijo para a saída da escola. Subindo a escola, à minha frente, estão as mães de Ricardo e Roberta. As mães estão com as agendas das crianças em mãos, conversam sobre o bilhete colado pela professora que anuncia a festa do dia das crianças no sábado. A mãe de Ricardo lê e diz em tom de surpresa: “Aqui fala que o futebol de sabão é só pra seis anos”. Demonstra não ter aprovado o fato. A mãe de Roberta lhe responde: “É ruim que eu vou trazer criança sábado”. Ambas parecem não estar satisfeitas. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, outubro, 2019).

A professora referência anuncia para a turma que eles iniciarão uma atividade. Diz que eles irão falar tudo “O que criança gosta?” (escreve essa frase no quadro) e que ela irá desenhar. Vira-se para onde me sento e me explica que o mural de outubro é da turma (há um mural em uma das entradas da escola que fica sob responsabilidade da Educação Infantil. Há um rodízio entre as turmas para decoração do mural). Diz que a turma trabalhou a história de João e Maria e que, por isso, a decoração do mural seria com doces, com “as casinhas” de João e Maria e que também colocaria no mural as palavras com que as crianças respondessem à pergunta “O que criança gosta?”. As crianças respondem com palavras como: praia, picnic, surpresa, futebol, cinema, desenhar, livro. Após a professora fazer seus desenhos no quadro, as crianças recebem folhas para copiarem as palavras que disseram e ilustrarem (percebo que os desenhos da professora no quadro servem de modelo, assim como as palavras a serem copiadas). (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, outubro, 2019).

A professora referência pergunta: “Turma, que data está chegando? Alguém sabe?” “O Natal”, responde Liana. “Não, não é o Natal. O Natal é só em dezembro e nós estamos em que mês mesmo?” (Chama atenção de Douglas para que ele preste atenção). A professora responde a própria pergunta: “Nós estamos em novembro, mês da consciência negra. Porque, no mundo, tem pessoas brancas, tem pessoas negras, tem pessoas morenas e isso não faz diferença porque por dentro o que importa é o que tem no nosso coração. A gente, agora, vai ouvir uma história de um menino que tinha o coração de tambor”. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, novembro, 2019).

Professora referência: “Turma, nós precisamos retomar tantas coisas” (olha para onde me sento com uma expressão de pesar. Em momentos

anteriores a professora referência já havia dito que com a elaboração de mostras ela precisava parar o que estava fazendo com a turma para produzir os materiais das mostras. Contudo, percebi diversos momentos de satisfação da docente enquanto desenvolvia os trabalhos artísticos para as mostras). Inicia atividade de matemática, propondo que contassem as meninas e meninos presentes na sala. Pede que Elen se levante e conte as meninas. Contudo, Elen não consegue contar após o número dez. A professora diz: “para ir pro 1º ano tem que pelo menos saber contar até dez.” Auxilia a aluna, pegando em sua mão e repetindo a sequência de contagem em voz alta. Professora pergunta: “Agora me mostra onde está o 15?” Luanda olha para o mural, com o dedo indicador na boca. Olha para professora que diz: “Se você não sabe, você conta”. Olha para onde estou: “Tá vendo, quando a gente faz mostra a gente perde tudo isso com os meninos”, fala olhando para onde me sento. Diz para a turma que eles farão uma lista. Divide o quadro e desenha uma melancia, um morango, uma banana e uma uva. “Vou começar pelo Flávio que o Flávio sabe”. Chama o aluno no quadro e pede que escreva a palavra melancia. Flávio o faz. “Ah, (ri satisfeita com a escrita do aluno) Eu te amo, Flávio (Flávio é o aluno da turma que já se encontra na etapa alfabética. Contudo, em fala anterior, a docente já havia afirmado que o aluno já chegou à escola alfabetizado). (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, novembro, 2019).

Após o café, a turma retorna à sala e a docente referência pede que a turma enfileire as cadeiras na frente do quadro. Pergunta: “Quem veio na festa da criança sábado?” Entre as que respondem positivamente, mesmo sem de fato terem comparecido, a professora conta - a partir de suas observações daqueles que vieram no sábado- 13 crianças. Após isso, olha para onde me sento e diz que vieram bastante nessa festa. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, outubro, 2019).

6.5 – O currículo da Educação Infantil na perspectiva das profissionais escolares.

Nas entrevistas, quando falam sobre o currículo, a professora de referência da Escola Municipal Maria Montessori afirmou adotar diferentes métodos no processo de alfabetização e letramento. Já a professora de apoio afirmou que os documentos normativos curriculares da RMBH não indicam a alfabetização como prioridade para a etapa de Educação Infantil.

Eu acredito que para alcançar todas as crianças você tem que trabalhar todos os métodos. Que têm uns que conseguem absorver melhor quando você explica de um jeito. E aí tem outro que já não entende, aí você tem que... mudar o jeito, né? Então, eu acredito que um pouquinho de cada, vai ajudando um pouquinho a cada um. (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Então, é até o que a prefeitura diz, que a criança da Educação Infantil não tem que ser alfabetizada na Educação Infantil e que a

aprendizagem tem que ser através das brincadeiras. Eu acho importante esse momento deles brincarem, de participar do grupo, de entrar nesse momento de conhecer a escola, da coordenação motora, do corpo. Então, a gente segue o que a prefeitura coloca. (Professora de apoio da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

O apontamento sobre a diversidade de metodologias a serem adotadas no processo de alfabetização e letramento, somado a outros elementos presentes na observação de aulas e à perspectiva apresentada pela professora de apoio – a qual não é a mesma da professora referência –, pode ser um indício de pouca clareza em relação ao planejamento com fins ao conhecimento do alfabeto, dos fonemas e letramento da turma (no tocante aos aspectos sociais de uso da língua). Ainda sobre currículo, quando perguntadas sobre quais os aspectos curriculares que os alunos da Educação Infantil precisam sair dessa etapa de escolarização dominando, as professoras de ambas as escolas e a coordenadora da Escola Municipal Henri Wallon, dentre outros elementos, citam a dimensão de socialização.

É, ter o conhecimento, principalmente de saber o que é letra, o que é numeral. Eles dizem, né? Você vê que eles que identificam. Se você dá uma atividade de escrita espontânea, todos eles vão escrever só letra, né? Eles já sabem diferenciar o que é letra de número. O nome. Eu acho que eles têm que escrever o nome completo. É, reconhecer as letras, os números. E a coordenação motora, né? A coordenação motora deles tem que estar desenvolvida. Porque isso também atrapalha no desenvolvimento se a coordenação motora não estiver a fim. E... a questão social também. Eu acho que eles já têm que ter amadurecido nisso, né? Saber partilhar, saber dividir. Saber esperar a vez, né? Saber o momento de falar. E isso eles têm que aprender na Educação Infantil. A questão da lateralidade, né? Essa... psicomotricidade. Essas coisas todas eu acho que têm que ser desenvolvidas na Educação Infantil. (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Primeiro a questão da socialização das crianças e do convívio no grupo, mas, certamente, é fundamental a compreensão da diferença entre letra e número, o reconhecimento do nome, a criatividade de criar uma história, de contar uma história, essa sequência mental de fatos, de contar os fatos. É... O nome eu já falei, né? A habilidade de estabelecer a relação entre numeral e quantidade. Todas essas habilidades e dimensões curriculares que são pertinentes à Educação Infantil. (Coordenadora da Educação Infantil, Escola Municipal Henri Wallon).

Eu acho que aprender a viver em sociedade, na socialização. Porque a criança precisa aprender a falar um depois do outro, a um ouvir o outro, a ouvir a professora, a fazer silêncio quando a professora fala. Porque só vai aprender o nome se for assim, entendeu? O que vai aprender se não ouvir, se não prestar atenção? Eles sabendo escrever o nome,

sabendo as letras, os números e sabendo como se comportar na escola, como falar com um adulto, que não pode xingar, que tem que ter educação. Porque educação é tudo, é tudo na vida. (Professora de apoio, da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Henri Wallon).

Já a coordenação da Escola Municipal Maria Montessori e a professora de apoio da instituição, não apontaram para elementos específicos do currículo que sejam imprescindíveis na Educação Infantil.

Não sei... Até porque meu tempo com eles é muito curtinho. É só uma hora por dia. Aí, eu passo em três salas e acaba que quando começa já acabou. Não consigo muito ver essa questão. (Professora de apoio da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Acho que a gente não pode passar por cima do amadurecimento da criança, sabe. A gente tem que respeitar o momento de cada um, trabalhar o que se é proposto, mas sem atropelar, né? E não esquecer em momento nenhum que são crianças. Então, assim eles vão aprender brincando, vão aprender de uma forma mais lúdica, né? E a gente vai inserindo, tudo o que tem que ser porque eles são crianças. Trabalhar o que é de acordo com cada faixa etária aceitando o amadurecimento e as peculiaridades deles. (Coordenadora da Educação Infantil Escola Municipal Maria Montessori).

Pela citação da dimensão de socialização como um aspecto curricular imprescindível na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em três das entrevistas realizadas, além de menção a essa dimensão durante demais falas da entrevista cedida pela professora de apoio e de referência da Escola Municipal Henri Wallon, em nova entrevista realizada com as professoras referência em 2021, buscou-se refinar o que as professoras caracterizavam como socialização. Foram citados, para além do convívio entre pares, aspectos referentes ao trato com os demais (definido pela professora referência da EMMM como “ser gentil”), capacidade de seguir regras e de seguir os imperativos escolares, como a questão do horário estabelecido pela escola.

Mas, eu acho que a criança ela consegue absorver melhor do que o adulto essa questão de regras, sabe? Eu acho que eles conseguem entender melhor. É que o mundo funciona, né, com as regras, que o mundo funciona: aqui o meu espaço é o meu espaço e o do outro é o do outro. E, às vezes, a gente tem alguns alunos que não dão conta. Você sabe, né, que naquele ano que você estava na nossa turma e a gente tinha um aluno que não (...), às vezes, não dava conta, né, de seguir ali a regra, de seguir o combinado. Às vezes fazia por... pra provocar mesmo o outro colega, né? Mas, é muito assim, de dez crianças uma,

sabe? Que tem essa dificuldade extrema de seguir o combinado da turma, a regra.(Professora referência da Educação Infantil, Escola Municipal Maria Montessori).

Em síntese, os depoimentos das profissionais escolares, quando indagadas sobre os domínios curriculares essenciais na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, indicam dois grandes campos de atenção. O primeiro corresponderia às aquisições mais básicas relacionadas ao letramento e ao numeramento. O segundo incluiria as aquisições comportamentais ligadas à socialização escolar. Na fala da professora de apoio da Escola Henri Wallon: “aprender a falar um depois do outro, a um ouvir o outro, a ouvir a professora, a fazer silêncio quando a professora fala” - comportamentos que a docente apresenta como pré-condição para o aprendizado. E que, no contexto desta tese, podemos indicar como componentes da construção social, no ambiente escolar, do papel de aluno, tal como ele é concebido na cultura escolar das duas instituições.

Cabe ressaltar que essa construção do aluno não se refere somente a atitudes ligadas ao chamado “bom comportamento”, mas contempla todas aquelas que são esperadas do papel de aluno. Por exemplo, uma estratégia utilizada recorrentemente pelas professoras, nas situações pedagógicas descritas neste capítulo, é expor coletivamente a criança, seja em seus acertos, seja em seus erros, como forma de “ensinar” toda a turma a partir do exemplo individual. Submeter-se a essa exposição pública, tomá-la como “natural” – ainda que possa parecer muito impertinente em outros ambientes - e colaborar produzindo respostas é algo que as crianças estão aprendendo com as práticas curriculares vividas.

A observação das práticas curriculares nas duas turmas indica maior oferta de oportunidades de aprendizado ligadas ao letramento e ao numeramento – e de modo mais sistemático e interativo - na Escola Municipal Maria Montessori do que na Escola Municipal Henri Wallon. Tal fato precisa, sem dúvidas, ser analisado em relação com o público atendido nas duas escolas, considerando sua diferença de nível socioeconômico. Mas, em ambas, tanto a falta de clareza e de regularidade em relação às atividades pedagógicas (falta de rotina clara, incoerências com relação às metodologias adotadas etc.) quanto a ênfase em aspectos comportamentais no cotidiano das turmas, acrescidas dos depoimentos nas entrevistas, levam à tese de que, em que pese a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos campos curriculares mencionados, o principal empreendimento que se parece estar realizando é a transformação destas em “alunos”. A impressão que se consolida ao longo das observações e das entrevistas é a de que as aquisições cognitivas são

“bônus” que podem ou não ser obtidos, mas o que parece ser tomado como imprescindível é formar o “aluno” conforme os parâmetros estabelecidos.

Espera-se que essa constatação fique mais clara no capítulo a seguir, no qual será explorada a relação entre expectativas em relação aos alunos e a construção social do aluno na Educação Infantil.



VII- EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ALUNO.

Conforme discutido no capítulo de fundamentação teórica desta tese, numerosos estudos já têm demonstrado o modo como, nas interações em sala de aula, verifica-se uma tendência à formação de grupos passíveis de mais altas ou mais baixas expectativas por parte dos docentes. Também já existe robusta demonstração do efeito das expectativas no desempenho dos estudantes. Nesta pesquisa, a constatação das expectativas diferenciadas dirigidas a grupos de crianças das turmas de 5 anos será analisada considerando o contexto mais geral de construção social do papel de aluno. Serão, a seguir, apresentados os dados que sinalizam expectativas em relação ao comportamento dos alunos, quanto à sua aprendizagem, quanto ao perfil de postura corporal e maneiras de expressar-se segundo seu gênero e afiliação religiosa.

7.1- Relação professor-aluno e expectativas institucionais.

Na turma da Escola Municipal Maria Montessori foi possível identificar que ao menos quatro crianças figuram em um grupo ao qual são destinadas baixas expectativas: Adriano, Bruno, Jorge e Paulo. Paulo, Jorge e Adriano são reconhecidos como alunos faltosos, sendo esse aspecto utilizado como justificativa para seu baixo progresso. Adriano também figura em outra categoria, junto a Bruno. Ambos parecem figurar no grupo de baixas expectativas por apresentarem características emocionais e manifestarem formas de interação com o grupo que

não são valorizadas pela professora referência da turma. Adriano e Bruno são definidos, nas palavras da professora, como “imaturos”. A docente parece incomodar-se bastante quando esses dois alunos reagem às situações de conflito através do choro.

Adriano está triste. Pergunto a ele o que houve e ele diz “Ninguém quer brincar de pecinha comigo”. Interfiro. Converso com Leandro para que empreste as peças e eles brinquem juntos. “Olha, você pode fazer uma garagem pro carrinho do Adriano”. Os dois brincam juntos. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

A professora referência continua em sua mesa, colando bilhetes nas agendas e conferindo os trabalhos de casa. Pega o diário e diz: “Quem faltou? Adriano, pra variar. Quem mais?” (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Professora referência ao fazer a chamada: Adriano vem um dia, falta dois! (Trecho caderno de Campo, Escola Municipal maria Montessori, maio, 2019).

A professora da turma de Educação Infantil de 4 anos entra na sala, com alguns trabalhos de seus alunos nas mãos. Mostra os trabalhos à professora referência da turma que acompanho (turma de 5 anos). Conversam. A professora referência da turma de 5 anos diz, sobre os trabalhos dos alunos da turma de 4 anos, comparando-os com alguns alunos de sua turma que considera como de baixo desenvolvimento: “Eles estão bem, Daiane. Você vê, Eduardo não sabe a primeira letra do nome (refere-se ao aluno novo na turma). O Bruno que é o meu mais lerdinho já escreve o nome”. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Maria Montessori, outubro, 2019).

Na Escola Municipal Henri Wallon também é possível identificar um grupo de alunos aos quais são destinadas baixas expectativas. Douglas, O. Messias e Flavio são identificados como alunos que “pouco respeitam”, ou que apresentam perfil comportamental fora do esperado. Contudo, ainda que O. Messias e Douglas apresentem perfil comportamental similar (com ambos sendo frequentemente repreendidos pelo seu comportamento), características do comportamento de O. Messias, majoritariamente aquelas que se relacionam com a sua afiliação religiosa e de sua família - pontos que receberão maior atenção mais adiante no texto - são bem vistas e elogiadas.

Núbia e Letícia também figuram no grupo de baixas expectativas. As duas alunas são consideradas “largadas”, em diversos momentos sendo repreendidas por apresentarem vestimentas sujas ou o cabelo sem o penteado esperado. É importante ressaltar que, quando avaliados pela escrita do primeiro nome (elemento que compõe majoritariamente o trabalho de linguagem escrita livre da turma), O. Messias e Núbia apresentam maior domínio da escrita do

primeiro nome do que Renato, por exemplo. Contudo, Renato não figura no grupo de alunos de baixas expectativas. Isso pode estar relacionado a Renato não apresentar perfil comportamental semelhante ao de Douglas ou O. Messias e pelo aluno trajar diariamente vestimentas limpas, diferenciando-se da representação que a docente faz de Núbia.

Professora de apoio faz atividade artística de confecção do ipê amarelo com a turma (as atividades comporão mural externo da turma). Auxílio na atividade. Após repreender O. Messias, por ele ter rasgado a folha de seu trabalho (o aluno foi apagar o nome da folha com o dedo. Após forçar muito o papel, a folha rasgou-se), olha para onde estou e diz: “A gente já tentou de tudo com ele. A gente já tentou até psicologia reversa. Sabe? Dar carinho. Mas, não melhora”. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, outubro, 2019)

Algumas dessas falas podem ser lidas como indícios de produção de estigmas em relação a determinados alunos. Na Escola Municipal Maria Montessori, Júlio é reafirmado como aluno “que não respeita” e que “perturba” (repetidas vezes essa expressão foi utilizada em relação ao aluno. Por vezes, o complemento era que de ele perturbava os colegas, a professora ou, apenas “Você perturba, Júlio”). Contudo, Júlio é um aluno que parece figurar em distintas classificações frente às expectativas institucionais: ao passo que seu comportamento é classificado junto aos demais alunos que frequentemente sofrem sanções, Júlio já lê. Se por um lado está aquém das expectativas projetadas em relação ao seu comportamento- e é contido por isso- em relação ao desempenho escolar o aluno está além da expectativa para ele projetada. Já na Escola Municipal Henri Wallon, os alunos Douglas , Flávio e O. Messias são apontados como bagunceiros e “largados”. Núbia e Letícia⁴¹ também são colocadas nesse segundo grupo.

A professora referência chama as crianças para a roda inicial e me pede que faça a ficha da aluna Aline. Solicita-me, também que imprima o relatório de Júlio. O documento consiste em relatório de aluno relatando situações em sala de aula em que ele apresentou comportamento agressivo. É detalhada uma situação específica em que o aluno se auto arranhou e foi até a professora relatando que um colega teria produzido o machucado. Ao final do relatório sugere-se à família que encaminhe o aluno ao psicólogo. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

A professora referência pergunta à Núbia se ela tomou banho. A aluna, sentada na mesa, encolhe o corpo, une as duas mãos, com os braços esticados para baixo, recosta a cabeça junto ao ombro direito e sorri parecendo demonstrar vergonha. Não responde. A professora, sem tom inquisitivo, diz: “Tomou não? Tem que tomar banho gente, pentear o cabelinho pra vir pra escola”. Ana Luiza responde: “Eu tomo banho,

⁴¹ A aluna saiu da turma em maio de 2019.

minha mãe “pentiu” meu cabelo”. A docente diz: “Isso, a Ana Luiza toma banho todo dia. Vem com o cabelo arrumadinho, preso”. Olha para onde me sento, no fundo da sala, e gesticula com a boca, de costas para Núbia e falando baixo: “Cheiro de xixi”. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, outubro, 2019).

Na entrevista com a professora de apoio da Escola Municipal Henri Wallon foram reafirmadas as baixas expectativas em relação a esses mesmos alunos, com destaque para o grupo de alunos meninos.

É uma turma, assim, muito falante. Mas, você vê que eles gostam da escola, de estar na escola. Só um ou outro que... (tom de voz implica característica negativa ocultada na frase). Douglas, O. Messias. O O. Messias a gente já fez de tudo. Não dá conta, não escuta. Douglas, minha filha, não precisa nem falar, né? (Professora de apoio, da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Henri Wallon).

O estabelecimento de afeto, ou, ainda, a proximidade na relação professor-aluno parece se estabelecer para com aqueles alunos que, em seu fazer cotidiano, se aproximem mais da socialização escolar. Esse pode ser mais um dos indícios que apontam na direção da tarefa que parece ser prioritária na Educação Infantil: a transformação da criança em aluno, através de um modelo próprio de construção social do aluno. Esse ponto será tratado na sequência do texto, na análise das expectativas quanto à valorização comportamental segundo o modo de socialização escolar. Vale destacar que outro aspecto que parece diferenciar os alunos com os quais a professora estabelece uma relação mais próxima é a maior ou menor proximidade dos referenciais de higiene, comportamento e linguagem partilhados pela professora e pelos alunos. Esse elemento foi apontado por Rist (1977) nas classes de Educação Infantil em que crianças com pouco asseio e de nível socioeconômico mais vulnerável não participavam de relações de proximidade com as docentes das turmas.

Outros momentos, na Escola Municipal Henri Wallon, apontam para situações em que os alunos pertencentes ao grupo ao qual são direcionadas baixas expectativas são passíveis de tentativas de resgate. Ou, nas palavras da professora referência da turma, “*eu quis dar uma chance*”. As passagens de caderno de campo que se seguem abaixo fazem referência ao ensaio e realização da apresentação da música “A Linda Rosa Juvenil” de toda a Educação Infantil para as turmas de Ensino Fundamental da Escola Municipal Henri Wallon. Nas duas ocasiões há distribuição dos personagens considerando os alunos presentes. Ainda que quem de fato encene o papel principal da Rosa seja uma aluna pertencente ao grupo de baixas expectativas, inicialmente, no primeiro ensaio, em 20 de maio, a aluna escolhida para ser a Rosa era uma aluna que figurava no grupo ao qual eram destinadas altas expectativas e que era

constantemente elogiada (essa aluna saiu da escola em meados de setembro).

A professora de apoio pergunta à docente referência se pode utilizar uma parte do quadro, ao que esta responde que sim. A professora de apoio, então, escreve os nomes dos personagens da música “A Linda Rosa Juvenil”, numerando-os. Manuseia as fantasias e conversa com a professora referência. Liana diz: “Eu vou ser a bruxa”. Ao que a professora de apoio repreende: “Vai nada. Eu vou escolher”. Diz que fará sorteio porque votação vai demorar muito. Pergunta à professora referência: “Quem vai ser a Rosa? Uma espertinha. Elen ou Luanda?” A professora referência responde: “Elen. Dá outro papel pra Luanda”. Luanda, então, recebe a fada. Douglas, que figura no grupo de baixas expectativas recebe o rei. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

A professora de apoio entra na sala e diz à professora referência que pedirá as fantasias na biblioteca. Pergunta quem será a Rosa. Algumas crianças da turma dizem: “É a Fabrícia”. Contudo, Fabrícia não está presente na sala. A professora referência pergunta para a turma quem quer ser a Rosa. Algumas meninas levantam as mãos. A professora referência diz: “Núbia”. A professora de apoio, que circula entre as salas da Educação Infantil, sai da sala e em pouco tempo retorna com a caixa de fantasias. As professoras pegam as fantasias e chamam algumas crianças para experimentar. Contudo, é preciso descer para o café da manhã. Após o café, as turmas de Educação Infantil se dirigem à quadra e auxílio na arrumação das crianças. As turmas de Ensino Fundamental descem para a quadra para assistir à apresentação das turmas de Educação Infantil que dançarão a cantiga de roda “A Linda Rosa Juvenil”. Na apresentação, Núbia encena a Rosa, Flávio o tempo, O. Messias o rei, Liana a bruxa e as demais crianças encenam flores e matos. Após a apresentação comento com a professora referência que Núbia ficou toda feliz, ao que a professora referência responde: “Eu quis dar uma chance pra ela”. Núbia é uma das alunas pertencentes ao grupo de baixas expectativas. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, dezembro, 2019).

Ressalta-se que o movimento intencional de “dar uma chance” a uma aluna pertencente ao grupo ao qual são projetadas baixas expectativas direciona-se a uma aluna do gênero feminino. Ainda que as alunas meninas sejam constantemente repreendidas sobre sua postura corporal na EMHW- elemento que será destacado mais adiante no texto- os alunos meninos são aqueles que mais são reforçados como “bagunceiros” e “largados”. A “segunda chance” parece também se relacionar ao gênero do aluno: as meninas às quais se projetam baixas expectativas podem ser beneficiadas com tentativas de “resgate”, os meninos pertencentes ao mesmo grupo parecem ser aqueles dos quais “se desistiu”.

7.2- Expectativas quanto à valorização comportamental e atendimento às regras escolares.

Na sala de Educação Infantil da Escola Municipal Maria Montessori há um cartaz com os combinados da turma. O cartaz apresenta frases escritas ao lado de imagens, contudo, os alunos da turma, em geral, ainda não são leitores. No episódio abaixo, após a chegada de um novo aluno na turma, a professora referência pede que as demais crianças falem as regras da turma para o aluno novo. As crianças apresentam confusão em relatar as regras. Respondendo à pergunta sobre as condutas não permitidas, citam situações de agressão física ao colega de turma, contudo sem citar as demais situações presentes no quadro. Quando questionados sobre o que poderia ser feito em sala, os alunos hesitaram por alguns minutos para responder à questão. O quadro na sala apenas apresenta as condutas proibidas.

A roda continua e a professora referência pede para que as crianças falem as regras da sala para Ygor. As falas individuais giram em torno de bater e empurrar. A docente repreende os alunos por estarem fazendo muito barulho e falando ao mesmo tempo. Foram citados como atos que não podem ser feitos: bater, chutar, empurrar na escada. A docente repreende a turma, novamente, e diz que o tempo que ela está perdendo ali será descontado do parquinho. Pergunta à turma o que não pode fazer durante a atividade. As crianças citam: não pode falar. A professora repete que não pode falar e diz que primeiro se usa o ouvido, depois os olhos pra prestar atenção e ver o que tem que fazer na atividade e só depois se usa a boca (pede que a turma repita). “Porque primeiro a gente pensa e depois fala.” “Turma e o que pode?” As crianças não respondem a essa pergunta. Parecem não saber a resposta (enquanto todas as perguntas sobre o que não poderia ser feito foram prontamente respondidas por várias crianças, inclusive ao mesmo tempo.). Bruno “Não pode...” “Bruno, não é o que não pode. É o que pode”. Bruno tenta lembrar algo e não consegue. Fabrícia “Beber água”. “Isso Fabrícia, pode beber água”. Outra criança diz: “Ir ao banheiro”. Como as crianças continuam a demonstrar que não sabem, a professora complementa: “Pode ser amigo. Pode fazer o dever. Pode prestar atenção”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

O perfil comportamental dos alunos parece ser um diferencial em situações que denotam algum prestígio dentro da turma, ou situações em que haveria um desejo por parte de outras crianças de protagonizar a ação.

A professora referência diz qual dia do mês em que se encontram e as crianças levantam hipóteses sobre o dia da semana. Pede a Ygor: “Ygor, prega o dia 3 no calendário”. “Por que o Ygor?”, uma criança reclama. “Porque ele está quieto”, justifica a professora. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

“Leandro, Ana Luíza e Hélio são os únicos que sabem fazer ditado. Só eles estão de boca fechada.” (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

De maneira geral, o comportamento dos alunos é comparado com os próprios pares da turma a fim de ser estabelecido o comportamento que se espera que seja reproduzido ou para caracterizar comportamentos negativos. Sobre esse último, a professora referência da Escola Municipal Maria Montessori transforma o nome “Júlio” em um substantivo para designar “criança levada”. Assim, o aluno passa a ser apresentado ao grupo como um referencial daquilo que não se deve ser.

A professora referência fala sobre a aluna Vanessa: “Está tão levada que disputa com Júlio. Virou Júlio de saia”. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).

Professora referência fala com acompanhante do aluno especial: “Kelen hoje está só Jesus na causa”, emenda em voz alta “Vanessa, joga essa formiga fora!” (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).

Contudo, em alguns momentos há comparação do comportamento das crianças da turma com crianças externas a esse ambiente.

A professora referência pede para todos os alunos irem para o “paredão” (segunda vez que escuto o termo na turma com a mesma dinâmica das crianças encostarem na parede, sentarem-se, a fim de serem repreendidas por algo que fizeram). As crianças correm para a parede lateral do fundo da sala e sentam. A docente repreende a turma por ter encontrado um de seus livros rasgados. A fala da docente estabelece um comparativo entre a forma que sua sobrinha utilizou os livros e a forma como as crianças da turma os utilizaram, estabelecendo um perfil de comportamento ideal que espera que a turma reproduza. Após a turma ser repreendida, os alunos são encaminhados ao jantar. A professora Daiane (turma de 4 anos) pergunta por que ela demorou. A professora referência responde que “estava passando um sabão na turma”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Nas entrevistas, a professora de apoio da EMMM declarou percepções sobre a turma associadas a comportamento ainda a ser lapidado pela instituição, definindo os alunos como agitados.

Ah, é muita energia! Os meninos são muito espoleta! Você vê que eu chego eles gritam, vêm correndo abraçar. É tudo muito assim de muito (risos). (Professora de apoio da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Então, como eu disse, eles têm muita energia e às vezes, é difícil controlar. Você vê o Júlio que quer toda hora estar pegando, agarrando, gritando e às vezes a gente precisa que eles façam outra coisa. Então, é mais por isso de ser agitado. (Professora de apoio da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Similarmente, algumas possibilidades de acesso a elementos pelos quais os alunos parecem demonstrar interesse são barganhadas de acordo com a avaliação sobre os comportamentos que manifestaram durante aquele dia. O que pode ser mais um indicador de que o perfil de comportamento se vincula às expectativas sobre os alunos e à recompensa que lhes é atribuída, valorizando determinados perfis comportamentais. Na Escola Municipal Maria Montessori, essa barganha se dá em relação ao acesso ao parquinho, com grande recorrência de perda de tempo do parquinho, ou perda total do mesmo em dado dia, aos alunos Júlio, Bento, Bruno, Luana, Vanessa e Joelson. Adriano e Eduardo são alunos que pouco manifestam comportamentos que perturbem uma noção de “ordem” estabelecida dentro da sala, contudo esses alunos perdem momentos de parquinho quando entram em conflito com outras crianças dentro desse espaço, quando choram por algum conflito ou por se machucarem durante o momento da brincadeira.

A turma retorna para sala. Uma das meninas reclama de Júlio, ao que a professora referência responde “Ele gosta de incomodar muito, não é pouco não”. Júlio fica sem recreio por ter chamado a professora referência de chata e ter mostrado a língua para ela. A professora de apoio chega na sala e vê Júlio sem recreio (A professora de apoio assume a turma nas sextas, de 15h às 16h, tempo de planejamento para a professora referência). Enquanto estou sentada no pátio durante o recreio dos alunos, escuto os gritos com Júlio, além de barulho de cadeiras caindo, mesas sendo arrastadas. Percebo que a professora referência está muito incomodada com minha presença (ainda que fora do espaço da sala) e escrevo em minha agenda, virando folhas e anotando datas. Outra professora, Daiane, junta-se à professora de apoio na porta da sala. A professora referência grita bastante com Júlio. A professora de apoio começa a falar de Júlio com Daiane: “Ele é muito chato, eu hein. Fica me pegando toda hora. Ele é muito chato (repete algumas vezes)”. Ao longo do campo, percebo que essa é a conduta que a escola espera que eu protagonize em relação a esse aluno, em específico. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

A professora referência cola o exercício a ser enviado para casa na lousa e explica o objetivo deste: colocar os números que vêm antes e depois dos números já grafados na folha. Enquanto explica a atividade, anota no quadro os nomes das crianças que estão falando e diz que esses nomes ficarão sem parquinho. Nomes presentes no quadro sem parquinho: Júlio, Antônio, Bento, Bruno. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Após o jantar a turma vai para o parquinho. Júlio, Luana, Jorge e Bruno perdem alguns minutos do parquinho por solicitação da professora referência (a turma estava no horário de atendimento da professora de apoio). (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria

Montessori, abril, 2019).

Júlio e Antônio se desentendem por Júlio ter pego uma peça da cidade de Antônio. Antônio pega a peça de volta e Júlio tenta mordê-lo. Antônio reclama com a professora referência sobre a situação. A professora repreende “Júlio, não pode fazer isso”. Júlio responde: “Tô nem aí”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

Durante a roda de conversa sobre o que vão fazer no final de semana, Bruna diz que vai para a casa de seu pai (indicação de que seus pais são separados). Fabrícia diz que irá para casa da avó (a palavra é dada aos alunos individualmente, a professora pede recorrentes vezes que as crianças esperem sua vez de falar, as crianças falam ao mesmo tempo, a professora, então passa a apontar o dedo para dar a fala a cada um individualmente). Paula diz que irá ao shooing. Hélio diz que irá assistir TV o dia inteiro. A professora repreende Júlio (que sentava sobre os joelhos na roda, constantemente mudando de posição, gesticulando os braços ou deitando-se): “Você sabe o que significa a palavra limite?” A professora de apoio chega na sala, Júlio é convidado a sair da roda e a sentar na mesa da professora (segunda vez no mesmo dia). (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

A turma retorna à sala e Júlio joga um copo no chão. É repreendido pela professora de apoio, mas esta não o separa do grupo (anteriormente ele já havia ido para mesa da professora por duas vezes, passando boa parte do dia lá. Quando a professora de apoio chegou à sala ela, viu Júlio sendo novamente encaminhado para a mesa da professora). (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

O destaque no cotidiano escolar aferido ao comportamento dos alunos e o empenho das professoras na sanção aos comportamentos que desviam do esperado parece ser mais um indício do empreendimento levado a cabo nas escolas. Se Burgos (2014) apontava para a construção social do aluno como uma incorporação de um ideário nacional, a construção social do aluno na Educação Infantil parece estar mais vinculada à transformação da criança – que traz formas de portar-se e ser no mundo que podem estar mais associadas à socialização não escolar - em aluno, que atua tendo por referência a socialização escolar.

Em ambas as escolas, a frequência das sanções foi alta, similarmente à sua intensidade. Contudo, uma espécie de terceirização do ato de sanção a agentes que não necessariamente estão vinculados à escola parece ocorrer na Escola Municipal Henri Wallon. Policiais Militares são frequentemente vistos no interior da instituição escolar. Além disso, o relato abaixo narra situação de campo em que a coordenadora do Ensino Fundamental I, ao repreender um aluno por estar sem uniforme, diz a ele que este deveria ser transferido para uma outra escola da

região em que a diretora é policial aposentada. Essa fala, somada ao relato de campo em que a coordenadora da Educação Infantil ameaça chamar a guarda escolar para um aluno do Ensino Fundamental I, podem indicar uma diferença em relação à intensidade das sanções empreendidas pelos agentes escolares aos alunos.

Chego à porta da sala da coordenação para aguardar a coordenadora da Educação Infantil e realizar a entrevista com ela. Ao chegar, escuto algo que parece ser uma discussão. Afasto-me e me sento no banco lateral, no corredor da sala. A coordenadora do Ensino Fundamental I chama atenção de um aluno por estar sem uniforme. Diz, em tom de ameaça, que o que ele está querendo é transferência para outra escola da região. “A diretora de lá é ex policial militar. Ela é policial aposentada. Você tem que ir pra lá. Aí, eu quero ver ir sem uniforme”. (Trecho Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, dezembro, 2019).

A coordenadora da Educação Infantil solicita que a acompanhe até a sala da coordenação para conversarmos. Diz que chamou a professora da turma de Educação Infantil de 5 anos para apresentar-me e para que eu lhe falasse sobre o projeto de pesquisa e sobre como eu desenvolveria o trabalho de observação na turma. No corredor de acesso à sala da coordenação, o funcionário da portaria segura um aluno pelas costas, prendendo seus dois braços. O aluno apresenta resistência e tenta sair do enlace. A coordenadora diz: “Ah, pode pegar o telefone. Chama a guarda escolar. Chama a guarda! CHAMA! (eleva o tom de voz, com rispidez). (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril/2019).

Nesse sentido, é possível inferir que o território de localização da escola e onde residem os alunos pode se relacionar à intensidade de aplicação de sanções aos comportamentos que desviem da socialização escolar de maneira mais acentuada. Em síntese: a construção social do aluno parece ocorrer, mais frequentemente, através do reforço ao comportamento de acordo com a socialização escolar. O desvio a esse perfil comportamental leva a sanção, que parece ser mais ou menos intensa de acordo com o território no qual se localiza a instituição escolar.

Pereira (2015) ao analisar a construção do ofício de aluno de acordo com o gênero do estudante, apontou para falas das crianças que caracterizam como “bom aluno” aquele que não apresenta “comportamentos disruptivos”, ou que apresenta “comportamentos de estudante”⁴². Ou seja, um aluno que se comporta de acordo com as regras escolares e que apresenta práticas de organização do material escolar e atenção cognitiva associadas ao ofício de aluno. O que as observações aqui apontaram é que nem sempre os comportamentos adequados estão claros para

⁴² O autor define como comportamentos disruptivos aqueles que são vinculados à indisciplina e comportamento de estudante como práticas de prestar atenção, manter o caderno limpo e organizado, fazer a lição e tirar boas notas (PEREIRA, 2014).

os alunos. Para além disso, os comportamentos tratados pelas docentes como não adequados, ao menos em uma das escolas, não se limitam àqueles que quebram uma “norma” estabelecida ou uma projeção de comportamento esperado, como, por exemplo, Júlio que se move na roda quando o comportamento esperado seria permanecer sentado, com atenção na professora. Quando Adriano e Bruno respondem a situações de conflito com choro, também sofrem sanções verbais ou de diminuição do tempo no parquinho.

7.3- Expectativas quanto à correspondência ou dissociação entre projeção de aprendizagem e resultado alcançado.

Um dos elementos que parece se associar com a construção do grau de expectativa em relação aos alunos é a frequência com que as crianças conseguem elaborar respostas corretas aos exercícios propostos ou quando suas habilidades estão além daquelas que são mais comumente dominadas pela turma.

Amanda me chama: “Amiga, qual a letra do bolo?” Luana também me pede ajuda “Qual a letra?” A professora referência, ao ver Fabrícia falando comigo, grita com Fabrícia e diz que ela tem que fazer sozinha. Reafirma: “Cada um faz o seu”. Fabrícia volta ao seu lugar, contudo, Luana, logo em seguida também vem até onde estou sentada me pedir ajuda. A professora também a repreende. Fabrícia, que está sentada com Luana e Amanda, diz: “Eu não sei a letra que é.” Digo: “Pensa. Coloca as letras que você acha que é”. Fabrícia responde: “Mas eu não sei”. Digo: “Você já acabou essa?” “Não. Falta mais uma letrinha”. A professora referência grita: “Só mais dez minutos”. Fabrícia volta para sua mesa apressada. (Em momentos anteriores, a professora referência já havia manifestado falas sobre Fabrícia, Amanda e Luana como alunas preguiçosas. Essas falas ocorreram no sentido de justificar por que as alunas não conseguem realizar as tarefas). (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Após a roda de conversa, a professora referência distribui as fichas com os nomes dos alunos nas cadeiras em que eles devem se sentar. Pede que as crianças procurem seus lugares, marcados com os nomes. Os alunos que encontram suas fichas são aplaudidos. Paulo demora a encontrar seu nome e é repreendido mais de uma vez. A professora referência pede a Paula que se levante e auxilie Paulo a encontrar seu nome. Paula encontra a ficha de Paulo sob uma das cadeiras e não sob as mesas, por isso o aluno não havia encontrado seu nome. A professora referência pega a ficha e diz “Sabia que tinha esquecido uma”. Coloca a ficha sob uma das mesas e fala para Paulo: “Você olhou direito em tudo? Ali você viu?” E o aluno encontra sua ficha que não estava naquele local anteriormente. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

A professora olha para Júlio ao seu lado na mesa: “Olha como você escreveu seu nome. Tudo embolado.” (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, março, 2019).

Após roda de leitura de história, com os alunos ainda sentados no chão da sala, a professora referência diz que vai dizer uma letra, as crianças cujos nomes começam com aquela letra irão se levantar, cada uma deverá procurar a carteira em que está o seu cartão do nome e sentar em seu lugar. No final da atividade, todas as crianças se sentam nas carteiras, menos Adriano, que continua sentado no chão. A professora referência pergunta à turma se ela não chamou a letra A. Diz que chamou porque a Amanda e o Antônio estão sentados. Repreende Adriano para toda a turma, diz que ele tem que usar a cabeça e prestar atenção. Manda o aluno sentar”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

A professora referência, ao corrigir os cadernos com os trabalhos de casa: “Fabrícia, você não está fazendo o nome todo, Fabrícia. Deixa de ser preguiçosa, Fabrícia. Aí, você vai chegar no 1º ano e não vai saber o nome. Todo mundo sabendo menos você”. (Trecho caderno de Campo, Escola Municipal Maria Montessori, outubro, 2019).

Na Escola Municipal Henri Wallon, também ocorre associação entre a frequência de respostas corretas que os alunos formulam para as perguntas elaboradas pela professora e as expectativas que as professoras constroem em relação aos alunos. Flávio, aluno que a família ensinou a ler com 4 anos de idade, é uma das crianças mais elogiadas da turma. Havendo momento durante o campo em que, após Flávio ler uma palavra que a professora escreveu no quadro, a docente, de imediato, disse: “Eu te amo, Flávio”. A boa elaboração dos trabalhos artísticos também é considerada. O alto volume de atividades artísticas parece estar mais vinculado à produção estética para o ambiente escolar do que ao desenvolvimento de habilidades artísticas dos alunos, embora não possa ser negado que, durante o processo de produção, de alguma maneira, os alunos também estão desenvolvendo essas habilidades. Embora, em alguns momentos, seja possível perceber que o nível de padrão estético que a docente espera da produção artística dos alunos é alcançada por poucos. Na passagem de caderno de campo que se segue a professora de apoio me solicita que contorne os desenhos que os alunos produziram com pincéis, em jornal, de bonecos com trajes de festa junina.

Pergunto à professora de apoio se ela precisa de ajuda. Esta pede-me que auxilie contornando os trabalhos dos alunos a serem expostos em mural da turma para festa junina. “Aqui, eles borraram aqui, tá vendo?”. “Olha esse. Aqui”, (aponta para os traçados não regulares enquanto fala). “Aí, você contorna com o preto e a gente corta depois”. (Trecho de Caderno de Campo, Escola Municipal Henri Wallon, junho, 2019).

Nas entrevistas com as docentes, a professora referência da Escola Municipal Maria Montessori declarou que poucos alunos destoariam do que considerava como desempenho satisfatório. Esses alunos figuram entre aqueles aos quais são projetadas baixas expectativas.

Só dois aqui, três, eles destoam. É, um destoa por estar aquém dos demais, por faltar demais. E os outros dois já estão lendo, né? Então, eles também destoam dos outros porque os outros ainda estão no processo pré-silábico. Os dois já são silábicos, né? (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Nas entrevistas com as profissionais escolares, foi indagado sobre suas expectativas mais gerais em relação à escolarização dos alunos – até que nível de ensino acreditavam que eles chegariam. Na Escola Municipal Maria Montessori, constatou-se bastante disparidade entre as respostas das profissionais. A professora referência projeta alta expectativa em relação ao grupo de alunos, estimando que sua escolarização chegará até o Ensino Superior. Já a professora de apoio da turma projeta como expectativa a conclusão do Ensino Médio. Por sua vez, a coordenação da Educação Infantil apontou como expectativa a conclusão do Ensino Fundamental.

Eu acho que eles... eu acho que eles chegam a fazer a universidade, sim. Eu acho. Porque, quando foi a primeira turma que eu trabalhei os meninos... É, já trabalhei com turma, lá em 2005, trabalhei com uma turma de 4 anos, que hoje eles têm 16, né? Continuam estudando. Não... até hoje. Nenhum que eu saiba que abandonou a escola. Então, eu creio que eles chegam, assim pelo menos 90% na faculdade. (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Ah... Ensino Médio. Acho que eles terminam a escola sim, né? Alguns já falam de profissões que querem ser. A gente fez um trabalho com eles sobre o dia do trabalho. Você estava nesse dia? (indico, com gesto com a cabeça, que sim) Então, alguns querem ser bombeiro, policial. Eu acho que eles estudam sim. (Professora de apoio da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Maria Montessori).

Eu acho que uma grande maioria vai continuar pelo menos até o fundamental. Porque, principalmente esses que não têm muito incentivo em casa, que não têm acompanhamento, como na fase, né, da adolescência é muito difícil. Alguns eu acredito que deve ser despertada questão do estudo. (Coordenadora da Educação Infantil, escola Municipal Maria Montessori).

De uma maneira geral, as expectativas projetadas em relação à continuação da trajetória de escolarização dos alunos da Educação Infantil da Escola Municipal Henri Wallon foram

menores do que as declaradas pelas professoras da Escola Municipal Maria Montessori. A expectativa em relação à continuidade de escolarização dos alunos declarada pela coordenação da EMHW foi similar à declarada na EMMM.

Acho que o Ensino Fundamental, sim. Aqui, na comunidade, tem uma escola dos maiores, do Ensino Fundamental II, né? E aqui na escola as crianças ficam também. Então, acho que o Ensino Fundamental. (Coordenadora da Educação Infantil, Escola Municipal Henri Wallon).

Eu acho que até o Fundamental vai. Como aqui vai até o 5º ano eu acho que, empurrando, eles continuam aqui. Mas, acho muito difícil depois que acabar aqui na escola eles continuarem. (Professora referência da Educação Infantil, turma de 5 anos, Escola Municipal Henri Wallon).

Para além da expectativa projetada em relação à consonância ou dissociação das respostas esperadas pelos docentes, o marcador de gênero destacou-se como um elemento frequentemente associado às expectativas. Outro elemento que se destacou como um marcador associado às expectativas foi o de pertencimento religioso. Esses elementos serão tratados na seção a seguir.

7.4- Expectativas quanto ao gênero e afiliação religiosa.

Embora a religião não fosse uma categoria presente nas discussões do projeto de pesquisa, ao longo das observações nas duas turmas evidenciou-se a presença de elementos vinculados a ela, em ambas as escolas, tanto no discurso espontâneo das crianças quanto no discurso pedagógico das professoras, configurando-se, assim, como um signo partilhado no currículo praticado no cotidiano das turmas e um marcador que opera na construção de expectativas em relação aos alunos. Os trechos abaixo ilustram o modo como os elementos religiosos surgem nas interações espontâneas das crianças, nas duas escolas:

Júlio continua a brincar de adivinhação comigo. Diz que montou um negócio de sugar o Deus: “Ele sai por aqui (apontando para uma extremidade do brinquedo) e sai dois irmãos gêmeos.” Faz outro brinquedo e diz que também é de sugar. (Trecho caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).

As crianças brincam com brinquedos de montar durante o período diário de acolhimento. Antônio diz que montou a cruz de Jesus. “Oh, Saulo. Vamos brincar de Jesus?”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).

Vanessa, Antônio e Hélio sentam-se no mesmo grupo, interagem com a massinha e conversam sobre Jesus (Antônio apresenta algumas falas ligadas à religião de maneira recorrente) e sua morte. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, setembro, 2019).

Professora referência faz gancho para próxima atividade sobre o dia das mães. Diz que no próximo domingo é dia de uma pessoa muito importante. O. Messias interrompe: “Jesus?”. A professora responde: “Não, Messias. Jesus é a pessoa mais importante pra mim, mas é dia de outra pessoa importante também”. (Mais adiante, a professora referência me diz que na escola comemora-se o dia da família. Contudo, percebo que toda decoração da escola tem como referência a palavra mãe. A atividade que se segue na turma, inclusive, foi a produção de uma dobradura em formato de flor para as mães). (Trecho do caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

A alta frequência de faltas relacionadas à religião por parte das crianças pode ser um indicativo de orientação religiosa e *habitus* familiares. Inclusive, observa-se que os elementos religiosos são mais presentes nas interações de determinadas crianças em cada turma; de modo especial, Antônio na turma MM⁴³ e O. Messias na turma HW⁴⁴. Isso faz supor a presença mais intensa, nesses casos, de processos familiares de socialização que incluam a prática religiosa. No caso de O. Messias, ele é pastor mirim em uma igreja de linha protestante, o que faz com que as disposições em relação à religião sejam bastante manifestas em suas interações, trazendo esse elemento com mais vigor para a turma HW.

Cabe ressaltar, porém, que, se os elementos ligados à religião manifestos nas interações das crianças parecem provenientes sobretudo da socialização familiar, eles são, também, valorizados e enfatizados no discurso pedagógico desenvolvido nas duas escolas, o que alimenta o *status* aferido à prática religiosa de orientação cristã. Isso é especialmente observado na Escola Henri Wallon, tanto pela afiliação religiosa dos alunos quanto pela ênfase nas datas comemorativas, muitas das quais baseadas no calendário cristão, como é o caso da celebração do Natal, que dá lugar a discursos pedagógicos de caráter religioso, como se constata nos trechos abaixo:

A professora de apoio organiza as mesas da sala, pede que os alunos façam silêncio e abaixem a cabeça, pois quer conversar com a turma. “Gente, que dia está chegando?” “Eu, sei. O Natal”, responde Flávio. “Muito bem, Flávio. É o Natal. E o que é o Natal?” “É a morte de Jesus”, diz Douglas. “Não, a morte e a ressurreição são na Páscoa. O Natal é outra coisa”, intervém a professora de apoio. “É o aniversário de Jesus”, diz Liana. Muito bem, Liana. É o aniversário de Jesus. E o que significa ser o aniversário de Jesus? O que vocês acham que Jesus

⁴³ Sigla refere-se à turma de Educação Infantil acompanhada na Escola Municipal Maria Montessori.

⁴⁴ Sigla refere-se à turma de Educação Infantil acompanhada na Escola Municipal Maria Henri Wallon.

quer?” (crianças parecem não ter entendido a pergunta). Professora continua: “O. Messias, o que você faz no Natal?” (a pergunta destinada a O. Messias parece ser mais orientada a uma resposta diretiva, considerando o aluno ser pastor mirim, do que uma escolha aleatória). “Eu agradeço em nome de Jesus”. “Muito bem, O. Messias. Ó, eu vou falar o que eu faço no Natal. A gente reúne a família, cada um leva uma comida, uma bebida e a gente faz o amigo oculto. Aí, a gente fica muito feliz com Jesus no coração”. (Nesse momento, dois policiais passam no corredor lateral da janela, em direção ao parquinho da Educação Infantil. O fato chama atenção da professora de apoio, que vai até a janela olhar o que se passa. Retorna e continua a conversa com as crianças). “A gente vai fazer um desenho bem bonito e escrever o que cada um faz no Natal pra colocar no mural lá na frente.” Diz que o tema do mural é: Natal é tempo de? E pergunta a todas as crianças da sala. Respostas que apareceram: família, oração, alegria, festa, amor, Jesus, paz, comemorar na igreja, comemorar o nascimento de Jesus, ganhar presente, purificar o sangue de Deus. “A gente ganha presente”, diz Ariel. “Mas, o Natal não é só ganhar presente. Jesus tinha um coração bom. Ele quer que a gente ajude as pessoas. Que tenha um coração bom também. A coordenadora da Educação Infantil está recolhendo brinquedos de doação para crianças que não têm brinquedos”, diz a professora. (Trecho do caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, dezembro, 2019).

A professora de apoio inicia dinâmica com a turma perguntando que data está chegando. Renata responde: “O Natal. Já tem luzinha na loja”[A aluna parece se referir à comum decoração de lojas no período natalino que inclui a utilização de pisca- pisca]. A professora diz que sim, que o Natal está chegando, que já tem decoração nas lojas, nas casas. “Independente da religião, todo ser humano comemora o nascimento de Jesus. Como Jesus era bom, a gente tem que fazer o bem. O. Messias interrompe: “E o diabo nasceu para fazer o mal”. A professora responde “Aí, peraí. Eu não falei disso. Nem conheço esse nome. Jesus nasceu para fazer o bem, então, Natal é pra gente ser bom”. A professora, então, anuncia a proposta de atividade: desenhar como você quer que seja o seu Natal. (Trecho do caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, novembro, 2019).

Observa-se, nos trechos acima, como o componente religioso se torna um marcador ligado à construção de expectativas, uma vez que O. Messias é diretamente acionado pela professora quando ela deseja uma resposta mais assertiva à pergunta que fez, ligada ao campo religioso. Ou seja, denota-se que as expectativas construídas pela professora em relação a esse estudante e o “lugar” que ele vai assumindo nas interações dessa turma são bastante influenciados por sua expressão religiosa. Isso fica ainda mais claro no trecho a seguir, no qual as diversas expressões verbais e físicas da professora (chegando ao beijo no aluno, situação pouco comum nas dinâmicas observadas nas duas turmas) são de validação e valorização da prática religiosa, a ponto de outra criança querer expressá-la também:

A professora referência da turma HW olha para o fundo da sala, onde estou sentada, e diz: “Vou te mostrar uma coisa fofa”. Chama O. Messias e pede que ele ore para a turma, abençoando a classe, assim como ele faz na igreja. O aluno pede para subir na cadeira. A professora o auxilia. O aluno levanta os braços, deixando as palmas viradas para baixo, mantém os olhos fechados e inicia um discurso que, entre outras falas, pede a Deus que abençoe as crianças da turma. Quando finaliza, a professora sorri, bate palmas e lhe dá os parabéns. Diz que Deus é a pessoa mais importante da nossa vida. Dá um beijo no aluno, que desce da cadeira. Olha para onde me sento e diz: “Muito bonitinho, né?”. Sorrio. Outra aluna, Liana, se aproxima da professora dizendo que sabe orar também e pede para orar para a turma. A professora faz um carinho em sua cabeça e diz que ela pode. Liana ora de maneira mais infantil [não apresenta a mesma postura e emprego da linguagem utilizados por O. Messias], posiciona o corpo de frente para a turma, retrai os dois braços, levando ambas as mãos junto ao corpo, uma ao peito e outra próxima a boca. Inicia a oração: “Papai do céu, abençoa essas crianças”, enquanto fala, ainda que seu corpo esteja virado para a turma, o faz olhando para a professora, que, por sua vez, sorri. (Trecho do caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

Um outro marcador que parece se associar com a construção social do aluno (BURGOS, 2014), e que delimita expectativas diferentes para os distintos grupos de alunos, é o de gênero.

Em ambas as escolas o marcador de gênero delimita comportamentos esperados dos alunos, contudo na EMHW é possível identificar um grupo de condutas comportamentais que se espera que as meninas protagonizem. Essas condutas são reforçadas, estimuladas e corrigidas frequentemente pelas professoras referência e de apoio da turma. Da mesma maneira, na EMHW, algumas atividades são impressas e distribuídas aos alunos de acordo com seu gênero. Por exemplo, a atividade de colorir as imagens de personagens do conto “Cachinhos Dourados” foi segmentada por gênero: sendo entregue para as meninas a figura da personagem Cachinhos Dourados e para os meninos a figura do urso.

Já na EMMM, parece existir uma ambivalência no trato das questões de gênero. Os relatos de campo abaixo apresentam duas situações distintas. Na primeira, a docente referência faz uma intervenção na fala de um aluno no sentido de neutralizar uma possível operacionalização maniqueísta dessa categoria conceitual. Quando Ygor parece definir uma divisão de acesso às brincadeiras segundo gênero, a professora faz um comparativo com uma situação do cotidiano de tarefas domésticas em uma família para tentar dissolver um conceito mais restrito verbalizado pelo aluno. Da mesma maneira, no segundo relato de caderno de campo abaixo, a professora referência também faz uma fala coletiva no sentido de desnaturalizar possíveis restrições ao material da biblioteca segundo o gênero da criança. Contudo, na terceira situação narrada, a professora referência adota postura, que parece ser uma

escolha intencional, de operacionalização da categoria de gênero de maneira mais alargada para ilustrar a um aluno o comportamento que espera que ele protagonize.

Júlio brinca com uma das bonecas de Amanda. Ygor o vê brincando e fala para a professora referência, rindo: “Ele está brincando de boneca. É mulherzinha” (nesse momento fala com a professora não como se ela fosse uma figura de autoridade, mas como se estivesse fazendo esse comentário a um colega de turma. É possível que em sua percepção os adultos partilham desse ponto de vista). A professora responde: “Que que tem brincar de boneca? Ele está cuidando da filha dele. O seu pai não cuida de você?” Ygor responde que não. A professora complementa “Coitada da sua mãe.” (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

A turma é solicitada a fazer fila para ir à biblioteca. A professora referência alerta a turma sobre como devem se portar na biblioteca. Reforça ser um lugar de silêncio, feito para ler e ouvir histórias. A turma entra no espaço e se dirige ao local reservado para utilização das crianças menores. A professora referência faz uma roda com a turma no intuito de ler uma história. Antes de ler, pergunta à turma quem leu o livro que levou pra casa. Pergunta, já ciente da resposta, num claro intuito de trazer uma informação para turma: “Jorge, qual foi o livro que você levou?”. O aluno responde: “Cinderela”. “Jorge, livro da Cinderela é só pra menina ler?” [Pergunta em uma atitude provocativa, no sentido de obter a resposta negativa e reafirmar, perante a turma, que não existe restrição do material de leitura da biblioteca para meninas e meninos]. O aluno, enquanto sorri, abaixa a cabeça em direção ao tronco, mexe no sapato e responde fazendo negativo com a cabeça. A professora continua: “Não. Não tem problema menino ler Cinderela, não tem problema menina ler de futebol. As histórias são para todos”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, maio, 2019).

Meninos da Escola Municipal Maria Montessori que apresentaram interesse em manusear brinquedos como panelinhas e bonecas parecem buscar a validação de um adulto para fazê-lo.

Adriano se interessa pela mesa com as miniaturas de móveis. Aproxima-se de mim e aponta os brinquedos “Olha”. Digo que são móveis de cozinha. Ele me pega pela mão, me leva até o outro lado da mesa, aponta um armário e pergunta “Esse abre?” “Tenta abrir, Adriano. Deixa o Adriano tentar abrir”. As meninas não se opõem e ele tenta abrir o armário que não abre. Outra aluna mostra a ele o armário que abre. Ele abre e fecha o armário e traz seu boneco para brincar na mesa (imagem 12). (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, abril, 2019).

Em outros momentos, foi possível identificar práticas da professora referência de reforço de estereótipos de gênero.

Dois alunos se desentendem. Um deles reage à situação de conflito com choro. A professora referência intervém: “Ah, pode parar, Adriano. Você vem com os botão chorando. Homem não chora. Para com isso”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Maria Montessori, junho, 2019).

Já na Escola Municipal Henri Wallon, há uma valorização intencional de determinado padrão comportamental que se espera que as meninas desempenhem, havendo recorrentes situações em que são solicitadas para sentarem-se “como uma princesa”, comportarem-se “como uma princesa” e sucessivas repreensões ao comportamento das meninas com a advertência que “princesas não fazem isso”.

Professora de apoio faz uma votação com a turma sobre a brincadeira a ser realizada no dia de amanhã. Durante a votação, percebe que várias crianças levantam as mãos para mais de uma opção. Explica que podem apenas votar uma vez. Repete a votação e o mesmo ocorre. Demonstra irritação com a turma e repete a explicação. Repreende Luanda pela forma como se senta: “Luanda, uma princesa não senta assim. Uma princesa sempre senta de perninha fechada”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

(Crianças brincam com brinquedos da sala. Fabrícia brinca com um serrote). Professora de apoio: “Menina, não corta a mesa que vai ficar sem mesa. Faz comidinha que é melhor”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, abril, 2019).

A professora de apoio leva a turma para a quadra a fim de ensaiar a cantiga de roda “A Linda Rosa Juvenil”. Pede que os alunos se sentem em roda enquanto liga o som. Quando retorna para onde a turma se posiciona, encosta em Antônia e diz, tocando seu joelho: “Senta igual uma princesa. É de perninha cruzada, não é perna arreganhada”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

A professora de apoio chama a atenção da turma na sala: “Shiu! Que barulheira! Princesa não se comporta assim. Cadê o comportamento das princesas? Quietinha, fala baixinho, senta direito”. Aluna: “Tia, eu tô caladinha”. Professora: “Muito bem, Liana. Liana, você é a princesa da Tia”. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, maio, 2019).

A turma realiza atividade artística de construção de fantoche (a ser levado para casa, fixado em palito). A professora de apoio, enquanto fixa um dos fantoches no palito, parada em frente a um grupamento de cadeiras, no qual há apenas meninas, diz: “Tem que ser como uma princesa, gente. Vocês estão sentando muito estranho.” (Trecho de

caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, junho, 2019).

Enquanto a turma desce para o refeitório, a professora de apoio olha para a aluna Liana e diz: “Liana, minha princesa, vamos? Você está uma princesa toda de rosa.” Ao ouvir, Renata se aproxima da professora de apoio para dizer que também tem um casaco rosa. (Trecho de caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, junho, 2019).

No refeitório, a professora de apoio grita: “Luanda, para!” Ali (chama o nome da professora referência), Luanda se arreganhando toda (imita o gesto da posição da aluna abrindo as pernas e braços). “Vai acabar rachando o que não deve” (posiciona a mão entre as duas pernas). A professora referência repreende a aluna, trocando-a de lugar. (Trecho de caderno de campo, refeitório, Escola Municipal Henri Wallon, novembro, 2019).

Também na Escola Municipal Henri Wallon, algumas atividades artísticas produzidas pelo grupo são diferentes para meninos e meninas, assim como os personagens encenados nas apresentações. Por exemplo: na apresentação de dança da Festa Junina, os meninos foram caracterizados como regadores e as meninas, como flores.

Silva e Pereira (2022) apontam que as condutas de meninos e meninas na escola não podem ser definidas, em *stricto sensu*, pelas expectativas sociais de gênero, havendo manifestação de comportamentos de “indisciplina” (SILVA; PEREIRA, 2022, p 3) tanto por parte de meninas quanto de meninos no ambiente escolar. Contudo, as observações nas duas turmas acompanhadas apontaram que existe uma expectativa dos agentes escolares sobre essas manifestações por parte de meninos e meninas. Na EMHW a divisão de propostas de atividades por gênero, assim como a divisão de papéis a serem encenados e comportamentos esperados das crianças de acordo com seu gênero apontam para expectativas das professoras sobre os grupos de alunos.

A expectativa em relação ao comportamento das crianças, de acordo com seu gênero, também se relaciona com o aprendizado do ofício de aluno (PERRENOUD, 1994). Ao que parece, o recurso a elementos ligados à categoria ‘gênero’ como marcadores na construção do papel social de aluno é um aspecto mais manifesto na Escola Municipal Henri Wallon do que na Escola Municipal Maria Montessori. Pesquisas sobre expectativas em relação aos alunos apontam que meninas com baixo desempenho, quando demonstram comportamento esperado, são mais privilegiadas nas decisões escolares sobre bonificações de nota para aprovação do que meninos, por exemplo (ALBUQUERQUE, 2014). Essa representação na cultura escolar de que meninas com baixo desempenho, mas bom comportamento seriam “esforçadas” e

“mereceriam” uma “forcinha” em relação às suas notas, pode estar relacionada com aspectos da construção social do aluno (BURGOS, 2014) que ensina às meninas, desde o início de sua escolarização, os comportamentos que se espera que desempenhem.

Em pesquisa com observação de aulas em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, Pereira (2015) analisou que a participação dos alunos em sala de aula orientava-se por disciplinas específicas, com a condução da aula pela docente favorecendo uma maior participação dos meninos nas aulas de Matemática. O autor aponta que havia um maior equilíbrio na participação de meninos e meninas nas aulas de Língua Portuguesa. Talvez, por se tratarem de etapas de escolaridade distintas, com suas especificidades, esse fenômeno de maior participação de meninos ou meninas de acordo com o campo curricular não foi encontrado nas turmas de Educação Infantil acompanhadas.

Outro aspecto relacionado às características inatas dos alunos que pode estar associado com as expectativas sobre sua aprendizagem - e com o modo como é interativamente construído seu papel como “alunos” - refere-se ao seu pertencimento racial. Ainda que a hipótese dessa associação tenha sido pouco explorada durante o campo, alguns eventos observados apontam para uma tentativa de homogeneização das diferenças sociais em relação ao pertencimento racial.

A professora referência pergunta: “Turma, que data está chegando? Alguém sabe?” “O Natal”, responde Liana. “Não, não é o Natal. O Natal é só em dezembro e nós estamos em que mês mesmo?” (Chama Douglas para que ele preste atenção). A professora responde a própria pergunta: “Nós estamos em novembro, mês da consciência negra. Porque, no mundo, tem pessoas brancas, tem pessoas negras, tem pessoas morenas e isso não faz diferença porque por dentro o que importa é o que tem no nosso coração. A gente, agora, vai ouvir uma história de um menino que tinha o coração de tambor”. (Trecho do caderno de campo, Escola Municipal Henri Wallon, novembro, 2019).

O evento demonstra uma abordagem da temática racial que, talvez inadvertidamente, opera uma homogeneização da diferença racial e uma anulação dos aspectos sociais associados a essa pertença. Essa parece ser uma percepção compartilhada, ao menos, pelas docentes referência e de apoio da turma acompanhada.

Os dados coletados nas observações de aulas e os dados coletados nas entrevistas com as coordenadoras da Educação Infantil e as professoras de referência e apoio das Escola Municipal Maria Montessori e Escola Municipal Henri Wallon apontam alguns aspectos relevantes para análise. Em relação à manifestação de expectativas sobre os alunos, em ambas as escolas foi possível a identificação de grupos de alunos aos quais são destinadas baixas

expectativas. A diferença entre as instituições está na ordem classificatória pela qual o aluno é enquadrado em dado grupo, em detrimento de outro. Na Escola Municipal Maria Montessori o grupo de alunos de baixas expectativas é caracterizado pelo absenteísmo ou por características pessoais que não são valorizadas pela professora. Já na Escola Municipal Henri Wallon o grupo de alunos ao qual são atribuídas baixas expectativas possui características de tipo de vestimenta e higiene pessoal que podem apontar para uma maior vulnerabilidade de nível socioeconômico dessas crianças. A tipificação de alunos pelas docentes de apoio e referência também é mais frequente na Escola Municipal Henri Wallon, sendo identificados momentos de práticas de caçoar de alunos por suas vestimentas ou condição física. Outro elemento que pode se somar às manifestações de baixas expectativas dos agentes institucionais em relação aos alunos é a presença de policiais militares dentro da escola e eventos de ameaça por parte de agentes escolares de recorrer a esse aparato para repreensão dos alunos. Esse parece ser um indício de que na Escola Municipal Henri Wallon a construção social do de aluno (BURGOS, 2014) se dá tanto pela dimensão afetiva quanto pela coerção. Se por um lado a escola promove eventos de integração entre família e escola, por outro lado, o discurso repressivo, com ameaça de possibilidade de uso de aparato externo (guarda escolar), é evocado para controle. A própria presença diária de dois Policiais Militares na escola, ainda que não tenham sido presenciadas situações em que os policiais tivessem promovido algum tipo de restrição de conduta dos alunos por pedidos de funcionários da escola, também pode ser um reforço ao discurso coercitivo.

Quando projetam expectativas em relação à escolarização da parte majoritária dos alunos da Educação Infantil, os agentes escolares diferenciam-se em suas projeções. A professora referência da Escola Municipal Maria Montessori é a que apresenta maior projeção de grau de escolarização para os alunos, considerando o Ensino Superior. Note que, em sua entrevista, indica que encontra ex-alunos que não deixaram de estudar. Ou seja, a docente parece projetar sua expectativa tomando por referência experiências concretas de sua prática como docente. Já os agentes escolares da Escola Municipal Henri Wallon parecem projetar suas expectativas em relação à escolarização dos alunos considerando a oferta de oportunidades educacionais no bairro no qual se localiza a escola. A professora referência da Escola Municipal Henri Wallon, ainda, demonstra desconfiança sobre a maneira de condução dessa formação pelos alunos, utilizando-se da expressão “*empurrando*” para definir até onde eles chegariam em seu processo de escolarização.

Contudo, existe um aspecto ambivalente nas práticas da Escola Municipal Henri Wallon: as baixas expectativas em relação aos alunos e a representação generalista sobre suas famílias, convivem com tentativas de resgate dessas crianças. Durante as observações de aulas, a professora de apoio, ao se referir a O. Messias, declara que já tentaram de tudo, inclusive “*dar carinho*”. Quando Núbia, aluna definida pela professora referência como “largada”, ocupou papel de destaque na dança da turma, a docente declarou que “*queria dar uma chance*” a ela.

Outro aspecto que pode se relacionar com as expectativas projetadas sobre os alunos que apareceram durante as observações de campo relaciona-se à diferenciação do comportamento esperado, correção de posturas e endosso de ações tidas como positivas considerando o gênero dos alunos. Foram frequentes, durante as observações de campo na Escola Municipal Henri Wallon, a correção de postura corporal, o chamado ao comportamento e a exaltação da fantasia sobre como ser uma “princesa” como algo positivo e a ser almejado pelas alunas. Dessa maneira, parece se configurar um esforço intencional em desenvolver determinados perfis de comportamento nas meninas, ao passo que a mesma preocupação não se configuraria para os alunos meninos. Nesse sentido, a construção social do aluno (BURGOS, 2014) se diferenciaria de acordo com o gênero da criança.

Outro aspecto apontado pela literatura do campo que pode se associar com as expectativas projetadas sobre a aprendizagem dos alunos seria a sua pertença de grupo racial (RIST 1970; 1977). Essa dimensão ainda foi pouco explorada na pesquisa, contudo esse elemento parece ser mais manifesto na Escola Municipal Henri Wallon. As professoras referência e de apoio da escola parecem partilhar uma percepção que tende à homogeneização da diferença racial entre os alunos e à anulação dos aspectos sociais associados à essa pertença.



VIII- CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Assim como descrito na introdução, a presente tese passou por reconfigurações durante a realização da pesquisa, com alteração do eixo transversal de análise, sendo adotada a noção de construção social do aluno (BURGOS, 2014) como um eixo por meio do qual se buscou articular diferentes dimensões observadas no campo, relacionadas a marcadores como expectativas, práticas intraescolares, nível socioeconômico, gênero e afiliação religiosa. Após tais reconfigurações, o objetivo da tese passou a ser formulado da seguinte forma: analisar as práticas engendradas no cotidiano escolar que buscam a construção social do aluno (BURGOS, 2014), tendo por referência um ideário de “bom aluno” presente na cultura escolar. Um segundo objetivo buscou relacionar as práticas de construção social do aluno (BURGOS, 2014) com as expectativas institucionais sobre as crianças da Educação Infantil, nas duas turmas foco do estudo.

Aqui, entende-se que construir socialmente o papel de aluno significa trazer a criança para a forma de socialização escolar e que a introdução nesse modelo dá-se, precocemente, na etapa da Educação Infantil. Assim, justifica-se a realização do trabalho para ampliação de escopo desse campo teórico. Além de, paralelamente, a realização da pesquisa também justificar-se pela ampliação dos estudos, dentro do campo da Sociologia da Educação, que se dedicam à análise dos processos escolares na etapa da Educação Infantil.

Foi realizada pesquisa qualitativa em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, localizadas na Zona Norte do município, que se diferenciam pela renda familiar per capita dos setores censitários nos quais se situam. As escolas foram aqui nomeadas de Escola

Municipal Maria Montessori e Escola Municipal Henri Wallon. Os procedimentos metodológicos realizados foram: 1) observação de aulas nas duas turmas de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de cinco anos de idade; 2) entrevistas semiestruturadas com professoras das turmas e com coordenadoras pedagógicas da etapa da Educação Infantil; 3) utilização de banco de dados do Censo Escolar e do Censo 2010 para caracterização das escolas e da renda média dos setores censitários nos quais se localizam.

Ainda que ambas as escolas nas quais foi realizada a coleta de dados tenham sido designadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – uma contingência que certamente influenciou os rumos da pesquisa-, o critério de diferenciação de nível socioeconômico do público atendido pela escola foi mantido. O público atendido pela Escola Municipal Henri Wallon é de alunos moradores do entorno da escola, situada em uma área de aglomerado subnormal. Já na Escola Municipal Maria Montessori, o público atendido diversifica-se quanto a sua origem de bairro, havendo prática de utilização de transporte particular por diversas famílias (*bussing*).

Em relação à localização das escolas, foram declaradas, durante as entrevistas com as agentes escolares, representações negativas sobre o território no qual se localiza a Escola Municipal Henri Wallon. Essas representações parecem se associar também às famílias dos alunos, moradores do bairro. Contudo, nas observações de aulas na Escola Municipal Maria Montessori também foi possível identificar momentos em que foram manifestas percepções negativas sobre as famílias dos alunos. O modelo de relação entre escola/família, em ambas as escolas, seria uma postura de tutela escolar sobre as famílias, reivindicando o modelo de socialização escolar como referencial a ser-lhes ensinado (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

Quanto às práticas curriculares, a Escola Municipal Henri Wallon parece protagonizar um movimento intencional de promoção estética, havendo relevante volume de trabalhos escolares com apelo visual. Dessa maneira, a instituição apresenta ênfase curricular na confecção de murais e materiais para mostras escolares e datas comemorativas. Esse tipo de atividade ocupa parte significativa do tempo escolar e dificulta a manutenção de uma rotina no que tange a outras atividades observadas, como, por exemplo, as que se voltam para práticas de estímulo ao aumento do vocabulário das crianças, experiências de pesquisa de temas que surjam a partir do interesse da turma, experiências de observação e interação com o ambiente, o letramento e o numeramento. Na Escola Municipal Maria Montessori, há atividades mais frequentes e mais regulares nos âmbitos do letramento e do numeramento, embora também com dificuldades de manutenção de uma rotina. Nas entrevistas com professoras e coordenadoras

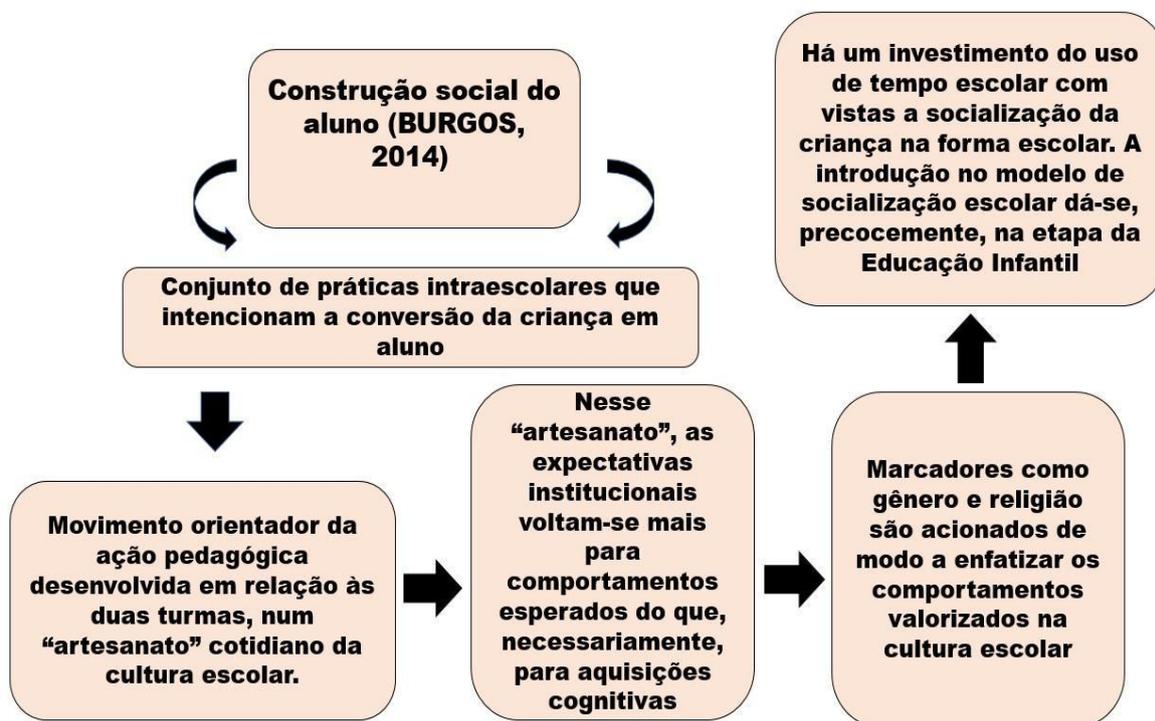
em ambas as escolas, a respeito dos conteúdos curriculares reconhecidos como imprescindíveis para os alunos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o aspecto mais frequentemente citado - e também o que é citado anteriormente aos demais - é o de socialização do aluno. Havendo entrevistas, como a da professora de apoio da Escola Municipal Maria Montessori, em que este aspecto foi o único mencionado. Dessa forma, o conjunto de dados relativos às práticas curriculares fez emergir a hipótese de que a construção social do aluno (BURGOS, 2014) é o principal empreendimento que mobiliza as profissionais escolares no trabalho com as turmas investigadas.

Em relação às expectativas de professores (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; RIST 1970; 1977; RUBIE-DAVIES, 2010; KIM, 2015; RUBIE-DAVIES; PETERSON; SIBLEY; ROSENTHAL, 2015; TIMMONS, 2018; 2019; TRANG; HANSEN, 2020), na Escola Municipal Maria Montessori o grupo de alunos ao qual são destinadas baixas expectativas é caracterizado pelo absenteísmo ou por características pessoais não valorizadas pela professora referência. Na Escola Municipal Henri Wallon, o grupo de alunos para o qual são projetadas baixas expectativas possui características de tipo de vestimenta e higiene pessoal que podem apontar para uma maior vulnerabilidade de nível socioeconômico dessas crianças. Na Escola Municipal Henri Wallon parece se configurar um esforço intencional em desenvolver determinados perfis de comportamento nas meninas e de reforço positivo de comportamentos associados à religião cristã (práticas de oração, associação de elementos religiosos a datas comemorativas, declarações positivas associadas a figuras vinculadas ao universo religioso, como Jesus e Deus). Nesse sentido, a construção social do aluno (BURGOS, 2014) se diferenciaria de acordo com o gênero da criança e as práticas religiosas de matriz cristã se associariam como um elemento de diferenciação. Em ambas as escolas, as expectativas direcionadas aos alunos contribuem para sinalizar o perfil de “bom aluno” esperado e, dessa forma, para o trabalho de construção social do aluno (BURGOS, 2014).

Em suma, a tese construiu-se a partir dos referenciais teóricos da Sociologia da Educação para pensar o processo de construção social do aluno (BURGOS, 2014) na Educação Infantil e os marcadores que a ele se associariam. Dentre esses marcadores, a investigação encontrou como destaque as expectativas institucionais, gênero do aluno e pertencimento religioso. A linha interpretativa construída a partir das análises foi, então, a de que, a partir de uma cultura escolar de referência, professoras e coordenadoras protagonizam práticas que ensinam aos alunos quais condutas são deles esperadas e que lhes possibilitariam maior destaque dentre seus pares. Essas práticas iniciam-se precocemente na etapa da Educação

Infantil e articulam-se com características dos grupos de alunos, como seu gênero, pertencimento religioso e local de moradia. Constitutivas de um verdadeiro “artesanato” na conversão da criança em aluno, relacionam-se com as expectativas (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; RIST 1970; 1977; RUBIE-DAVIES, 2010; KIM, 2015; RUBIE-DAVIES; PETERSON; SIBLEY; ROSENTHAL, 2015; TIMMONS, 2018; 2019; TRANG; HANSEN, 2020) em relação aos alunos, categoria conceitual já amplamente estudada no campo da Sociologia da Educação. Contudo, os trabalhos que relacionaram as expectativas em relação aos alunos à construção social do aluno (BURGOS, 2014), até o momento, não operaram, simultaneamente, com os marcadores de gênero e pertencimento religioso em uma mesma análise. A imagem abaixo apresenta o esquema que sintetiza o movimento analítico realizado na tese.

Imagem 8: Esquema analítico da tese.



Fonte: a autora.

Conforme mencionado na introdução desta tese, verifica-se, atualmente, uma tendência de incremento dos estudos internacionais sobre processos intraescolares na educação infantil. No âmbito da Sociologia da Educação, em que a focalização dessa etapa é recente – e ainda incipiente no caso brasileiro - a ênfase tem recaído sobre os fatores associados à elevação da

aprendizagem. Neste trabalho, não havia o objetivo de discutir resultados de aprendizagem ou mesmo seus fatores. Porém, cabe ressaltar que foram observados diversos elementos que, conforme a literatura, podem ser considerados desfavoráveis à aprendizagem, tais como a falta de clareza das profissionais a respeito dos objetivos de aprendizagem, a falta de rotina nas turmas, ambiguidades no uso do tempo escolar (MELHUIISH, 2004a; 2004b) . Esses dois últimos fatores, presentes nas duas turmas observadas, eram ainda mais expressivos na Escola Municipal Henri Wallon, na qual o nível socioeconômico era mais baixo. Nessa escola, aspectos como a ênfase na alimentação das crianças e no trabalho artístico com as datas comemorativas, associada aos elementos anteriores, leva à hipótese de que, face ao público atendido, a equipe pedagógica priorize – ainda que de forma não deliberada ou não declarada - atividades de acolhimento e de atendimento a necessidades básicas. Tal prioridade, por sua vez, pode estar ligada a baixas expectativas projetadas para esse público com relação à aprendizagem, o que, entretanto, não foi possível confirmar considerando os dados disponíveis - podendo haver outros fatores como, por exemplo, a formação das profissionais.

Vale destacar ainda que, se nas duas instituições as práticas pareciam evidenciar sobretudo um trabalho de construção social do aluno (BURGOS, 2014), e se uma das características do ofício de aluno é, conforme Perrenoud (1994), ter o próprio trabalho e a própria pessoa constantemente avaliados por outrem, nas duas escolas essa avaliação permanente, voltada para a valorização do que se considera “bom aluno”, muitas vezes era realizada de formas bastante estigmatizadoras. A frequência de avaliações e expectativas negativas publicamente declaradas (no caso, para toda a turma) com relação a algumas crianças pode levar a supor consequências negativas para as trajetórias escolares desses alunos, embora, infelizmente, a interrupção das observações não tenha possibilitado acompanhar os desdobramentos no primeiro ano do ensino fundamental.

Essas diferentes hipóteses suscitadas pelos dados e que não puderam ser aprofundadas nesta investigação podem indicar caminhos para novos estudos no âmbito da Sociologia da Educação. O presente trabalho vem se juntar a outros, desenvolvidos nesse campo científico, que colocam em relevo as desigualdades nas fases iniciais da escolarização, os quais ganham relevância à medida em que se amplia o acesso a essas fases, com base no reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento infantil e para o sucesso das trajetórias.

Outra consideração importante a fazer é que, se a Sociologia da Educação começa recentemente a focalizar essas fases iniciais da escolarização, tal movimento coloca em relevo a importância do diálogo com a Sociologia da Infância. Nesta tese, ainda que o referencial teórico

tenha se ancorado no campo da Sociologia da Educação, não são negadas as contribuições dos estudos da Sociologia da Infância para a análise. Compreende-se que se trata de dois campos que se constituíram historicamente por caminhos teórico-metodológicos distintos, mas que têm muito a se beneficiar com abordagens mais integradas.

Nesta tese, embora a criança não tenha sido diretamente focalizada como sujeito da pesquisa nos procedimentos metodológicos e nas análises, isso não significa uma concepção dela como um ser passivo no processo de escolarização e, conseqüentemente, na construção do seu próprio papel de aluno(a). Dessa maneira, a criança não é compreendida a partir de um ponto de vista de um agente passivo de uma ordem de socialização que advém unicamente do universo adulto. Um exemplo é a passagem de caderno de campo na turma HW, na qual a professora de apoio elogia o casaco rosa da aluna Liana e outra aluna, Renata, aproxima-se para dizer que tem um casaco rosa também e, em seguida, também receber um elogio. Em primeiro lugar, tanto a criança quanto sua família (partindo do princípio de que o casaco chegou à casa da criança sendo adquirido por um adulto através de compra ou doação) podem ser vistos como “parceiros” em seu processo de socialização familiar – que, no caso, reproduziu o padrão social da cor rosa para o gênero feminino. Na socialização escolar, a professora valoriza esse padrão com seu elogio a Liana e Renata, por sua vez, demonstra sua agência ao compreender o “jogo que se joga” e buscar fazer valer nele seu trunfo – também tem um casaco rosa. Como resultado, pode-se afirmar que um padrão socialmente dominante com relação ao gênero foi incorporado no currículo vivido dessa turma, nessa situação, pela interação entre os diferentes agentes – família, professora, alunas. Uma atitude diferente por parte de quaisquer dessas partes – por exemplo, uma criança e/ou uma família que questionassem a vinculação de cores ao gênero, ou uma professora que fizesse isso – resultaria em outro tipo de interação, outro tipo de currículo vivido na situação.

O mesmo pode ser observado para a passagem de campo em que a professora referência da turma HW valoriza a oração no currículo vivido, quando o aluno O. Messias, pastor mirim, é solicitado a orar para a turma, ganhando destaque inclusive no posicionamento físico que ocupa na sala, e, na sequência, a aluna Liana aproxima-se da professora para dizer que sabe orar também, visando também ocupar esse lugar de destaque que foi ofertado ao aluno anterior. Evidencia-se nessa situação a compreensão sobre a distinção que a prática religiosa pode aferir ao aluno dentre seus pares, contudo, apenas uma aluna solicita participar da prática. Ou seja, há a compreensão sobre as regras do jogo escolar, mas a participação e formas de jogar esse jogo ocorrem de maneiras diferentes.

Leitura semelhante, ainda, pode ser realizada para a passagem de caderno de campo em que a aluna Renata, que mora nos arredores da escola HW, localizada em área de aglomerado subnormal, fantasia que mora em um lugar, em sua visão, mais prestigiado e comunica à pesquisadora que mora no “centro”, em um prédio “com porteiro e tudo”. Essa fantasia pode advir de uma leitura da aluna de que o local em que mora não é reconhecido como de prestígio dentro do espaço escolar.

Argumenta-se neste trabalho que não se pode negligenciar a visão da criança como sujeito de seus processos de socialização. Inclusive, é possível afirmar que as crianças das turmas foram informantes importantes sobre os fenômenos e relações construídos nas escolas. Nesse sentido, a Sociologia da Infância pode contribuir com estudos no campo da Sociologia da Educação que envolvam crianças, considerando que o papel ativo da criança em seu processo de socialização é amplamente abordado por esse campo de conhecimento. Por outro lado, tampouco se pode negar as contribuições da Sociologia da Educação para pensar a presença das crianças dentro das instituições escolares, uma vez que a Educação Infantil é uma etapa formal de escolarização, caracterizada por marco normativo de compulsoriedade de matrícula escolar para crianças de quatro e cinco anos de idade a partir da implementação da lei 12.796/2013. Nesse sentido, a Sociologia da Educação pode oferecer elementos para compreender, por exemplo, o fato de nas entrevistas com as professoras referência e de apoio das turmas acompanhadas não ficarem explícitos os aspectos curriculares que as profissionais consideram imprescindíveis na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Assim como em outros estudos (MARCHI, 2010) o que se propõe, aqui, é a superação de dualismos e a contribuição recíproca entre os campos da Sociologia da Educação e da Sociologia da Infância, não apenas para o estudo da infância e suas vivências escolares, mas para a própria construção de práticas intraescolares que respeitem o universo dessa criança que está na escola e quiçá possam, dessa forma, contribuir na minimização das desigualdades que se manifestam tão cedo nas trajetórias.



REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, R. L. F. Estratificação escolar e segregação residencial: um estudo das percepções e práticas docentes em instituições escolares do Complexo da Maré' 03/04/2014 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes de. O professor já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem'. Relações entre segregação residencial, expectativas institucionais e práticas intraescolares.. In: 13a Reunião Científica Regional da ANPED-Sudeste, 2018, Campinas - SP. Anais 13a Reunião Científica Regional da ANPED-Sudeste, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2018/trabalhos>.

_____. Efeito Vizinhança e expectativas institucionais. In: V Seminário Discente do Programa de Pós graduação em Sociologia, 2019, Belo Horizonte. Anais do V Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vsddpdpesdu/241936-efeito-vizinhanca-e-expectativas-institucionais--processos-de-diferenciacao-de-grupos-na-transicao-da-educacao-in/>

_____. Pela lente que se vê: segregação residencial e percepções de diretores e professores sobre alunos em território com concentração de pobreza. In: **Caderno de Pesquisa**

Pensamento Educacional, volume 15, número 40, maio/agosto, 2020a. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/2369> DOI: https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2020.Vol15.N40.pp161-183

_____. Para onde pende a balança? Incentivo parental e gênero do aluno associados ao seu desempenho. *Revista de Ciências Sociais (UFC)*, v. 51, n 3, p. 167-196, 2020b. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55081>

_____. Relações entre vizinhança, expectativas institucionais e práticas intraescolares. *Revista Da Faculdade De Educação*, 36(2), 2022, 65–87. <https://doi.org/10.30681/21787476.2021.36.6587>

ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q., Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN (orgs.) *A cidade contra a escola?: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

ALVES, M. T. G e SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, vol. 15, n. 1, jun, 2009. P1-30.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flávia Pereira (coord). Desigualdades de Aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras. Evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). In: **Série Debates** Ed, nº 5, abril de 2017. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260630>>. Acesso em: 09/04/2020.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação em educação. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3º Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. P 209- 227.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRADE, Juliana Alves de; MIRANDA Humberto da Silva. Quando as crianças se tornam alunos: (re) pensando os sujeitos da educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. In: *Cadernos de Estudos Sociais*, n. 32, v. 2, jul.-dez. 2017.

ASBELL, B. **Not like other children**. *Redbook*, 65 (October, 1963), pp 114-118.

BARTHOLO, T. L.; COSTA, M. Evidence of a school composition effect in Rio de Janeiro public schools. **Ensaio**, 24, 2016 498-521. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300001>

BARTHOLO, T. et al. The use of cognitive instruments for research in early childhood education: constraints and possibilities in the Brazilian context. **Pro-Posições** [online]. 2020, vol.31, e20180036. Epub Aug 10, 2020. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0036>.

BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C ; GOMES, R. C. ; ANDRADE, F. M. . Teacher-Child Interaction and Cognitive Development in Rio de Janeiro Preschools. *Journal of Early Childhood Education Research*, v. 11, p. 11-37, 2022.

BARTHOLO, T.; KOSLINSKI, M.; ANDRADE, F.; CASTRO, D. Segregação escolar e desigualdades educacionais no início da escolarização no Brasil. In: **REICE: Revista Ibero Americana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**, n 18, v 4, 2020, pp 57-76. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.003>

BARTHOLO, T.; KOSLINSKI, M.; GOMES, R, ANDRADE, F. Teacher-Child Interaction and Cognitive Development in Rio de Janeiro Preschools. *Journal of Early Childhood Education Research* Volume 11, Issue 1, 2022, 11–37.

BAUTIER, Élisabeth. Educação Infantil. In: VAN ZANTEN, Agnés (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p 272-275.

BORGE, A. & MELHUIH, E. C. A longitudinal study of childhood behaviour problems, maternal employment and day care in a rural Norwegian community. **International Journal of Behavioural Development**, 18, 1995, pp 23 - 42.

BECKER, H. S. Social class variation in teacher-pupil relationship. **Journal of educational sociology**, 1952, 25, pp 451-465.

BEN AYED, Choukri. Territorialização da ação educativa. In: VAN ZANTEN, Agnés (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p 763 – 766.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. 9º Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei 12.796** de 04 de abril de 2013. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Federal n.9.394**, de 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **Emenda Constitucional n° 59**, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a Educação Básica obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade. Brasília, DF: 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro. 2009b. Disponível em http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 20**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf

_____. **Lei 11.700** de 13 de junho de 2008. Governo Federal. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11700-13-junho-2008-576518-publicacaooriginal-99690-pl.html>.

BRASIL. **Medida Provisória N° 934**, de 1 de abril de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, DF, abril de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 29/04/2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de Parecer sobre Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades Pedagógicas não Presenciais durante o Período de Pandemia da COVID-19**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-

[texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 30/04/2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria N° 343**, de 17 de março, de 2020. Brasília: DF. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 03/05/2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria N° 376**, de 03 de abril, de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-376-2020-04-03.pdf> . Acesso em: 03/05/2020.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Tradução Isabel Cristina Rabelo Gomes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003. pp. 17-88.

BRESSOUX, Pascal; PANSU, Pascal. Pupils' self-perceptions: the role of teachers' judgment controlling for big-fish-little-pond effect. **European Journal of Psychology of Education**, v. 31, n. 3, p. 341-357, 2016.

BRITTO, Vera Maria V. de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983.

BROOKE, Nigel e SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BURGOS, M. B. (Coord.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2014.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A escola: das promessas às incertezas. In: **Revista Unisinos**, n 12, v.2, maio/agosto, pp 73-81. 2008 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

CARVALHO, Marília. "Bad boy, good girl? How teachers evaluate students". Disponível em: **Estudos Feministas**, 2001, Vol.9(2), p.554, acesso em 25/06/2018, (<http://ref.scielo.org/js6zsv>).

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990, 177-229.

CHRISTOVAO, ANA CAROLINA. A Vizinhança Importa: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo' 01/08/2009 100 f. Mestrado em PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL Instituição de Ensino: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO** Biblioteca Depositária: IPPUR.

CIPINIUK, T. A. C. Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no trabalho de campo. *Educere et Educare*: **Revista de Educação**, v. 9, n. 17, p. 83-91, jan./jun. 2014.

COLEMAN, J. S. *et al. Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office, 1966.

COSTA, GUSTAVO HENRIQUE PINTO. Educação e Território: práticas docentes no município do Rio de Janeiro' 26/10/2017 104 f. Mestrado em PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL Instituição de Ensino: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: IPPUR/UFRJ.

COSTA, Márcio da. e BRITO, Márcia T. Práticas e percepções docentes e suas relações com prestígio e clima escolar das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.15 n.45, set-dez, 2010.

COSTA, Márcio da; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; MOREIRA, Amanda Morganna; SÁ, Thaila Cristina Dopazzo. Oportunidades e escolhas- Famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice e ZAGO, Nadir. **Família & Escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (p 131- 164).

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas: Papyrus, 1995.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador, EDUFBA, 2008.

CROIZET, Jean-Claude. Estigmatização (Efeitos da). In: VAN ZANTEN, Agnés (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p 369- 371.

DAUSTER, T. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Caderno CEDES**, vol 18, N 43, Campinas, dez de 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004. Acesso em: 28/07/2021.

_____. Entre a Antropologia e a Educação- a produção de um diálogo imprescindível e um diálogo híbrido. **Revista do Museu Nacional**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, setembro de 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193538270004.pdf>. Acesso em: 28/07/2021.

DE ANDRADE, J. A., & MIRANDA, H. D. S. QUANDO AS CRIANÇAS SE TORNAM ALUNOS: (RE) PENSANDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS. *Cadernos De Estudos Sociais*, 32(2), 2018,103–124. Recuperado de <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1716>

DELVAUX, Bernard. Estabelecimentos escolares (Competição entre). In: VAN ZANTEN, Agnés (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p 359- 361.

DOWNER, J. T.; GOBLE, P.; MYERS, S. S.; Pianta, R. C. Teacher–child racial/ethnic match within pre-kindergarten classrooms and children’s early school adjustment. **Early Childhood Research Quarterly**, volume 37, 2016, p 26–38. DOI: 10.1016/j.ecresq.2016.02.007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ELLEN, I.G.; TURNER, M.A. Does neighborhood matter?: assessing recent evidence. **Housing Policy Debate**, Alexandria, v. 8, n. 4, p. 833-866, 1997.

ESTADO de MINAS GERAIS. Domicílios sem internet sofrem os impactos do isolamento social. Entrevista concedida por Jorge Alexandre Neves, professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 12 de abril de 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/04/12/interna_gerais,1137796/domicilios-sem-internet-sofrem-os-impactos-do-isolamento-social.shtml. Acesso em: 06/05/2020.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. In: **Cadernos de Pesquisa**, 01, August, 2012, vol 42 (146),PP- 640-666 (<http://ref.scielo.org/9qg7zf>).

ERNICA, Maurício; SETUBAL, M. A. IDEA: indicador de desigualdades e aprendizagens. In: **Revista Periferias**, v 2, p.1-10, 2019. Disponível em: <<http://revistaperiferias.org/materia/idea-o-direito-de-todos-a-educacao-de-qualidade/?pdf=2316>>. Acesso em: 07/04/2020.

FERREIRA, Rodrigo N. Vulnerabilidade social e acesso a equipamentos públicos de Educação Infantil, cultura e lazer no Município de Belo Horizonte- MG. In: **GEOINGÁ**, Revista do Programa de Pós graduação em Geografia do PPGE/UEM. Vol 11, n2, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Geoinga/article/view/49431>.

FILHO, Juarez. Segregação espacial e segregação escolar: notas para uma sociologia da distribuição espacial e social dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: **Mediações**, jul-dec 2016, vol.21(2),pp.359-380. Acesso em 25/06/2018, (<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/28000/pdf>);

FONSECA, Cláudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **SAÚDE E SOCIEDADE**. São Paulo, v. 14, n. 2, p.50-59, maio-ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902005000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28/11/2020.

FONTANELLA, Bruno J. B; RICAS, Janete; Turato Egberto R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. In: **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, n 24, jan 2008, p 17- 27.

FORQUIN, J. C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. IN: FORQUIN, J. C. (org). **Sociologia da Educação** – dez anos de pesquisa. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 19-37.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In **Educação e Realidade**, 1996, vol. 21, n. 1, p. 187-198

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-97, abr./jun.2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000200007>

GAMORAN, A. An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. **American Educational Research Journal**, v.32, n.4. (Winter, 1995), p.687-715.

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

GASKELL, George e BAUER, Martin W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidegnidade e da validade. In: GASKELL, G e BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 470 – 490.

GASKELL, G. & KILLEN, S. The geography of Metropolitan Oportunity: a reconnaissance and conceptual framework”. **Housing Policy Debate**, vol 6, n 1, 1995, p 7- 43.

GEERTZ, C. . **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

_____. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIBSON, G. Aptitude Tests. **Science**, 1965, pp 149-583.

GLENNERSTER, Howard. **The Plowden Research**. Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General), vol. 132, no. 2, 1969, pp. 194–204, <https://doi.org/10.2307/2343784>. Accessed 23 Apr. 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Raquel Ferreira Rangel. **Por dentro da escola**: classificação, organização e ethos escolar. In: anais XVI Congresso Brasileiro de Sociologia. Salvador, UFBA, 10 a 13 de setembro de 2013.

GORDON, Edmund W. Inequality by Christopher Jencks: Four Critical Reactions. **IRCD Bulletin**, Columbia Univ., New York, N.Y., Volume 9, Number 1, January, 1973.

GUSMÃO, Neusa Maria Machado Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. In: **Pro-posições**, vol 19, nº 3, set/dez 2008.

HARLEM Youth Opportunities Unlimited. **Youth in the guetto**. New York: HARYOU, 1964.

INED. **Population et enseignement**. Paris: PUF, 1970.

IRESON, J., & HALLAM. S. **Ability grouping in education**. London: Paul Chapman Publishing, 2001.

JARGOWSKI, P & BANE, M. J. *Ghetto poverty in the United States*. In: JENCKS, C & PETERSON, P. E. **The urban underclass**: the brookings institution. Washington DC. 235 – 237,1991

JENCKS, C.; MAYER, S. Residential Segregation, Job Proximity, and Black Job Opportunities. In: LYNN, L. E.; McGEARY, M. G. H. (eds) **Inner-City Poverty in the United States**. Washington, D. C.: National Academy Press, 1990.

JENCKS, Christopher et al. **Inequality**: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York, Basic Books, 1972.

JUSSIM, L.; ECCLES, J.; MADON, S. J. Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. **Advances in Experimental Social Psychology**, vol 29, 1996, p 281–388. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60240-3.

KATZ, I. Review of evidence relating to effects of desegregation on intellectual performance negroes. **American Psychologist**, 1964, 19, pp.381-399.

KIM, H. S. Foregone opportunities: unveiling teacher expectancy effects in kindergarten using counterfactual predictions. **Social Psychology of Education: An International Journal**, 18, 10 February, 2015, p 273- 296. DOI 10.1007/s11218-014-9284-4.

KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca”. Disponível em: **Educação & Sociedade**, 01 september, 2012, Vol 33(120), pp- 805-831, *acesso em 25/06/2018*, (<http://ref.scielo.org/4jhg2m>).

KOSLINSKI, Mariane; BARTHOLO, Thiago. Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro. **Lua Nova** [online]. 2020, n.110, pp.215-245. Epub Sep 18, 2020a. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/0102-215245/110>.

KOSLINSKI, Mariane; BARTHOLO, Thiago. O que as crianças sabem ao ingressarem na pré-escola na cidade do Rio de Janeiro? In: **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação (online), vol 28, n 107, 2020b, pp 292-313. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104->

[40362019005012103&script=sci_abstract&tln=pt](https://doi.org/10.40362019005012103&script=sci_abstract&tln=pt)

KOSLINSKI, M. C., & BARTHOLO, T. L. Impact of child development centers in the first year of preschool. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(73),2019, p 280–311.

KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C. e ALVES, F. Observatório educação e cidade: algumas hipóteses sobre a relação território e oportunidades educacionais. **Revista Eletrônica de estudos urbanos e regionais**, n.8, ano 3, março de 2012.

KOSLINSKI, M.C.; LASMAR, C.; ALVES, F. Observatório Educação e Cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. *E-metropolis*, n. 8, p. 8-20, 2012. Disponível em: http://www.emetropolis.net/index.php?option=com_edicoes&task=artigos&id=20&lang=pt

KVARACEUS, W. C. **Disadvantaged children and youth**: programs of promise or pretense? Burlingame: California Teachers Association, 1965. (Mimeographed).

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.

LAUTIER, Nicole. Expectativas dos professores. In: VAN ZANTEN, Agnés (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p 390- 397.

LÓPEZ, Nestor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben (orgs). **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, 2008.

LOSSO, Cristina Doneda. A construção social do “ofício de aluno” na Educação Infantil: a visão de pais e professores. Dissertação, 2009 (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau.

LOSSO, Cristina Doneda; MARCHI, Rita de Cássia. A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. In: **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 603-631, set/dez, 2011.

MACHADO, Carlos Roberto. Desigualdades sociais e sua relação com o efeito Escola na Metrópole Goianiense' 01/09/2011 91 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO TERRITORIAL Instituição de Ensino: **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**, Goiânia Biblioteca Depositária: Dom Fernando Gomes dos Santos.

MACKINNON, D. W. The nature and nurture of creative talent. **American Psychologist**, 1962, 17, pp 484-495.

MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Z. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 39-61.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MALOUTAS, Thomas. Efeitos de Vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p 288- 291.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 23, n. 1, pp. 183-202 Universidade do Minho Braga, Portugal, 2010.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**, vol. 34, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 227-246 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

MARTINS, Carlos Benedito C. O legado do Departamento de Sociologia de Chicago (1920-1930) na constituição do interacionismo simbólico. **Sociedade e Estado**, may/aug 2013, vol.28(2). Disponível em: <http://ref.scielo.org/ttzhd6>. Acesso em 25/06/2018.

MELHUIISH, E., EREKY-STEVENSON, K., PETROGIANNIS, K., ARIESCU, A., PENDERI, E., RENTZOU, K., TAWELL, A., SLOT, P., BROEKHUIZEN, M., & LESEMAN, P. A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). In: **CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC**. Call Identifier: FP7-SSH-2013-2. Early childhood education and care: promoting quality for individual, social and economic benefits, 2015. Available at: <http://ecec-care.org/resources/publications/>. Acesso em: 05/04/2020.

MELHUIISH, E. C. A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. **Report to the Comptroller and Auditor General**. London: National Audit Office, 2004a. Available at http://www.nao.org.uk/publications/nao_reports/

MELHUIISH, E. C. *Child Benefits: The importance of investing in quality childcare*. London: Daycare Trust, 2004b.

MELHUIISH, E. C., QUINN, L., McSHERRY, K. SYLVA, K., SAMMON, P., & SIRAJ-BLATCHFORD, I. **The Effective Pre-school Provision in Northern Ireland Project, Technical Paper 1**: Characteristics of the centres in the EPPNI sample: Observational profiles. Belfast: Stranmillis University College Press, 2000.

MELHUIISH, E. C., QUINN, L., SYLVA, K., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I., TAGGART, B. and SHIELDS, C. **The Effective Pre-School Provision Northern Ireland (EPPNI) Project**: Technical Paper 5 - Progress of Cognitive Development at the Start of P1. Belfast: Stranmillis University College, 2001.

MELHUIISH, E., QUINN, L., SYLVA, K., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I., TAGGART, B & CURRIE, G. Pre-school Experience and Social/Behavioural Development at the Start of Primary School. Northern Ireland. **The Stranmillis Press**, 2002.

MENDONÇA, Jupira Gomes de. Segregação e mobilidade residencial na região metropolitana de Belo Horizonte. Rio de Janeiro: UFRJ. **Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional**, 2002 (Tese).

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MONTEIRO, José Marciano. **10 Lições sobre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários Escolares e Atividades Pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. MIEIB, 20 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>. Acesso em: 04/09/2020.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Tensões Contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso. Tese de Doutorado. **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**. PPGE- UFMG, 2010.

NICHD. 'Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: results from the NICHD Study of Early Child Care.' **American Educational Research Journal**, 39, (1), 2002

133-164.

NOVAES, PATRICIA RAMOS. Valor Social da Educação e o Efeito Vizinhança: Uma análise das Famílias Moradoras da Rocinha' 01/11/2010 100 f. Mestrado em PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL Instituição de Ensino: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO**. Biblioteca Depositária: IPPUR/UFRJ.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da Sociologia da Educação. Leituras & Imagens. UDESC/FAED, 1995.

_____. A sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n° 46, abr/jun, 1990, p 49 –58.

_____. No fio da navalha- A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. IN: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice e ZAGO, Nadir. **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 109-130.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OBERTI, Marco. Segregação Escolar e Urbana. In: VAN ZANTEN, Agnés (coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p 727 – 730.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz Demboski. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 10-30, 2018.

PAULA, Gustavo Bruno de e NOGUEIRA, Maria Alice. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares In: **Educação-** Revista do centro de Educação da UFSM, v. 43, n 1, jan/março 2018.

PEREIRA, Fábio Hofmann. Configuração do ofício de aluno: meninos e meninas na escola. São Paulo, FEUSP, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Paris: Porto Editora, 1994.

PEISNER-FEINBERG, E.; BURCHINAL, M. R., CLIFFORD, R. M., CULKIN, M. L., HOWES, C., Kagan, S. L., ZELAZO, J. **The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: technical report**. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill,

2000.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. Regulação e ação pública na política de educação infantil em Belo Horizonte, 2014 (Tese de doutorado orientada por Adriana Maria Cancellata Duarte). UFMG, Faculdade de Educação.

READY, D. D; CHU, E. M. Sociodemographic Inequality in Early Literacy Development: The Role of Teacher Perceptual Accuracy. **Early Education and Development**, vol 26, issue 7, 2015, p 970-987.

RESENDE, Tânia F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: NOGUEIRA, Maria Alice e ZAGO, Nadir (orgs). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. A Cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 8, p. 221- 233, ago./dez.2009a.

RIBEIRO, Luiz; KOSLINSKI, Mariane. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. Disponível em: EURE, **Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales**, Dec 2009b, vol 35(106), PP-101-129, *acesso em 25/06/2018*, (<http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612009000300006>).

RIESSMAN, F. **The culturally Deprived child**. New York: Harper and Row, 1962.

_____. **Teachers of the poor: a five point program**. Burlingame: California Teachers Association, 1965.

RIST, RAY C. Student Social Class and Teacher Expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. In: **Harvard Educational Review**. Vol 40, nº3, August, 1970. P 411-451

RIST, R. C. On Understanding the Process of Schooling: Contributions of Labeling Theory. In J. Karabel, &A. H. Halsey (Eds.), **Power and Ideology in Education** (pp. 292-305). New York: Oxford University Press, 1977.

RIVIÈRE, Claude. Os ritos profanos. Tradução: Guilherme João Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROBBINS, L. C. The accuracy of parental recall of aspects of child development and of child rearing practices. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, 66(3), 1963, 261–270. In: <https://doi.org/10.1037/h0049084>

ROSE, A. **The negro in American**. Boston: Beacon Press, 1956.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1968.

ROSISTOLATO, R. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. **Pró-Posições**, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200004>

_____. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 1-9, 2018.

ROSISTOLATO, R; PRADO, A; MARTINS, L. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2018, vol.26, n.98, pp.112-132. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601074>.

RUBIE-DAVIES, C. Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, vol 80, july 2010, p 121-135. DOI: 10.1348/000709909X466334.

RUBIE-DAVIES, C. M.; PETERSON, E.R.; SIBLEY, C. G.; ROSENTHAL, R. A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, vol 40, January 2015, p 72-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.003>.

RUBIE-DAVIES, C.; WEINSTEIN, R.; HUANG, F.; GREGORY, A.; COWAN, C.; COWAN P. Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol 35, 2014, p 181-191. DOI: 10.1016/j.appdev.2014.03.006

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. **Ensaio: aval.pol.publi.educ** (online). 2009, v. 17, n. 65, p. 613-632.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SAMMONS, P., Sylva, K., MELHUIH, E., SIRAJ-BLATCHFORD, I., TAGGARTT, B., & HUNT, S. (2008). **Influences on children's attainment and progress in key stage 2: cognitive outcomes in year 6**. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios de criança. In: ACTAS do Congresso Internacional Os Mundos Sociais da Infância. Braga (Portugal): Instituto dos Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2000, vol. 2, pp. 125-145.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina de Soares. Estudos da Infância: Educação práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. The reinvention of child's and student's craft. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SILVA, Carmen Lúcia da. Interacionismo simbólico: história, pressupostos e relação professor e aluno: suas implicações. Disponível em: **Revista Educação por escrito**, 01 January 2012, vol3(2), pp-73-84, acesso em 25/06/2018.(<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11243/8591>)

SILVA, Luciano Campos da; PEREIRA, Edilaine Aparecida dos Santos. Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 2022.

SLOT, Pauline; LERKKANEN, Marja-Kristiina; LESEMAN, Paul. The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). In: **CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC**. Call Identifier: FP7-SSH-2013-2. Early childhood education and care: promoting quality for individual, social and economic benefits, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303985621_The_relations_between_structural_quality_and_process_quality_in_European_early_childhood_education_and_care_provisions_secondary_analyses_of_large_scale_studies_in_five_countries. Acesso em: 05/04/2020.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, José Francisco; RIGOTTI, José Irineu e ANDRADE, Luciana Teixeira de. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben (orgs). **A cidade contra a escola**. Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro:

Letra Capital, FAPERJ,2008.

SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.14, n.50, 2006, p.107-126. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410>>. Acesso em: 09/04/2020.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 87-113. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>

SOARES, Tufi Machado. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no SIMAVE-2002. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 103-124, jul./dez. 2003.

SOARES, Tufi Machado et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 157-170, mar. 2010.

SOUZA, Alberto de Melo e DA SILVA, Gabriel Fonseca. Considerações sobre a importância da turma no desempenho dos alunos em escolas municipais. In:*REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2007, Vol. 5, No. 2.

SMALL, M. L. **Villa Victoria**: the transformation of social capital in a Boston barrio. University of Chicago Press, 2002.

SMALL, L.M.; NEWMAN, E. Urban poverty after the truly disadvantaged: the rediscovery of family, neighborhood, and culture. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, v. 27, p. 23-45, 2001.

SPEYBROECK, S.; KUPPENS, S.; VAN DAMME J.; VAN PETEGEM, P.; LAMOTE C.; BOONEN T.; et al. The Role of Teachers' Expectations in the Association between Children's SES and Performance in Kindergarten: A Moderated Mediation Analysis. *PLOS ONE*, vol 7, issue 4, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034502>.

SYLVA, Kathy *et al.* 2010. **Early childhood matters**: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project. London: Routledge.

SYLVA, K., MELHUIISH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORDS, I. & TAGGARTT, B. **Final report from the primary phase**: Pre-school, school and family influences on

children's development during Key Stage 2 (7-11). Nottingham, United Kingdom: Department for Children, Schools and Families, 2008.

TIMMONS, K. Educator expectations in Full-Day Kindergarten: Comparing the factors that contribute to the formation of early childhood educator and teacher expectations. **Early Childhood Education Journal**, vol 46, issue 6, 2018, p 613-628. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0891-0>.

TIMMONS, K. Kindergarten expectations and outcomes: Understanding the influence of educator and child expectations on children's self-regulation, early reading and vocabulary outcomes. **Journal of Research in Childhood Education**, vol 33, issue 3, 2019, p 471-489. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1609144>.

THIN, Atenael A. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues e Paixão, Lea Pinheiro (orgs). **Educação – diferenças e desigualdades**. Cuiabá: Ed UFMT, 2006, p. 17- 55.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRANG, K. T.; HANSEN, D. M. The roles of teacher expectations and school composition on teacher-child relationship quality. **Journal of Teacher Education**, vol 72, issue 2, february, 2020, p 152-167. DOI:10.1177/0022487120902404.

VALLADARES, Licia do Prado. **A gênese da favela carioca**: a produção anterior as Ciências Sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais v15. N44, 2000. P. 05-34.

_____. **A invenção da favela: do mito de origem a favela.com**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas Urbanas**: Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003. P 11-19.

VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas Urbanas**: Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.

VIEIRA, Ricardo e VIEIRA, Ana. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v 13, n 26, pp.1-18,

2018.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n° 33, p. 07-47, jun. 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>>.



1- Imagens.

Imagem 9: Espaço da biblioteca da Escola Municipal Maria Montessori destinado para a Educação Infantil.



Fonte: A autora, 2019.

Imagem 10: Espaço da biblioteca da Escola Municipal Henri Wallon destinado para a Educação Infantil.



Fonte: A autora, 2019.

Imagem 11: Material pedagógico de apoio na sala de aula da turma de Educação Infantil na Escola Municipal Henri Wallon.



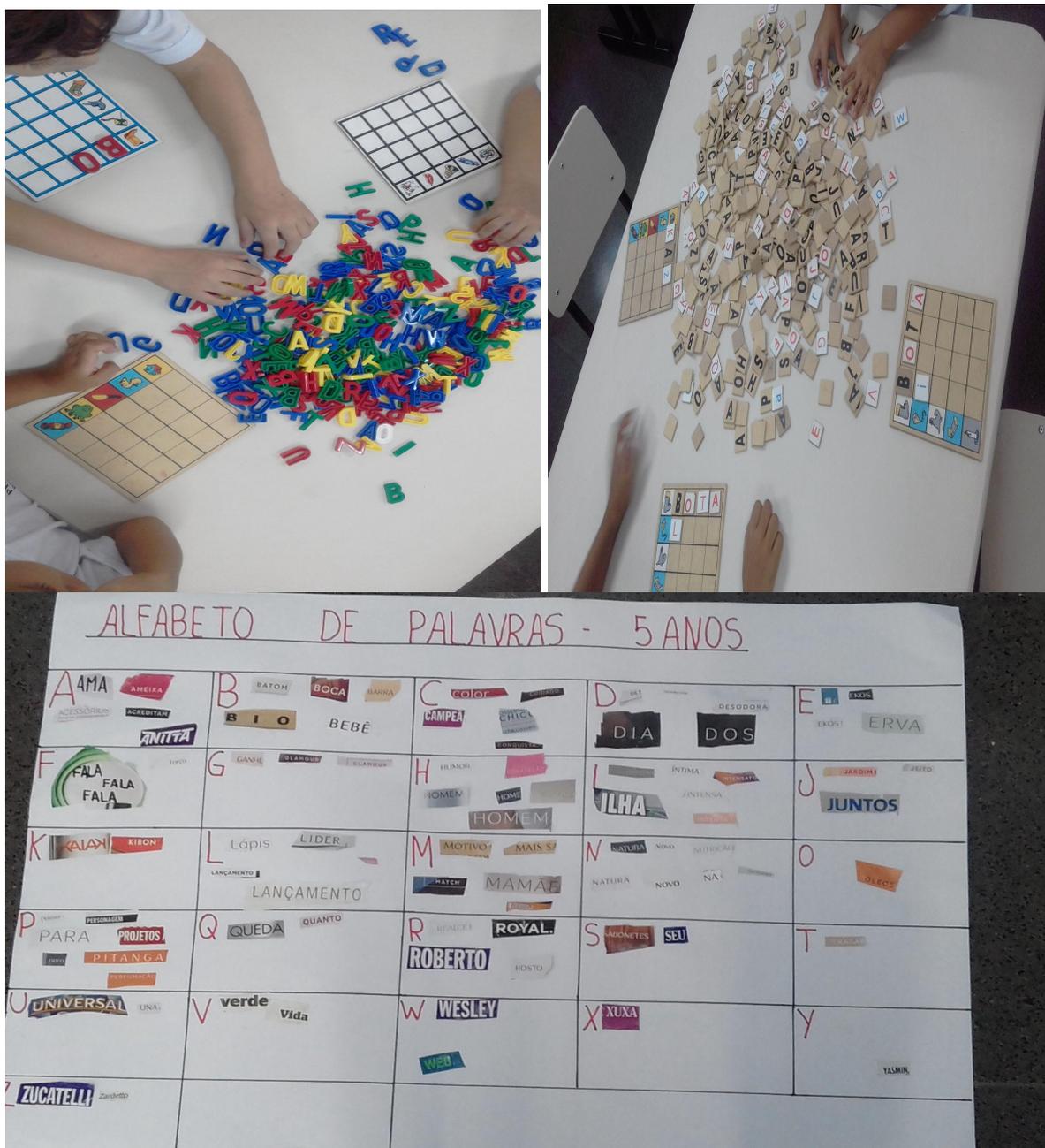
Fonte: a autora, 2019.

Imagem 12: Registro de alunos, meninas e um menino, da turma de 5 anos, da Escola Municipal Maria Montessori, brincando com painéis, bonecos e bonecas.



Fonte: a autora, 2019.

Imagem 13: Atividades propostas para a turma da Escola Municipal Maria Montessori envolvendo a dimensão de linguagem escrita.



Fonte: A autora, 2019.

Imagem 14: Diferença quantidade de comida servida aos alunos no refeitório da Escola Municipal Maria Montessori e da Escola Municipal Henri Wallon, respectivamente.



Fonte: a autora, 2019.

Imagem 15: Dependência do anexo no qual funciona o atendimento à Educação Infantil na Escola Municipal Maria Montessori.





Fonte: a autora, 2019.

Imagem 16: Dependências do espaço de atendimento da Educação Infantil na Escola Municipal Henri Wallon.

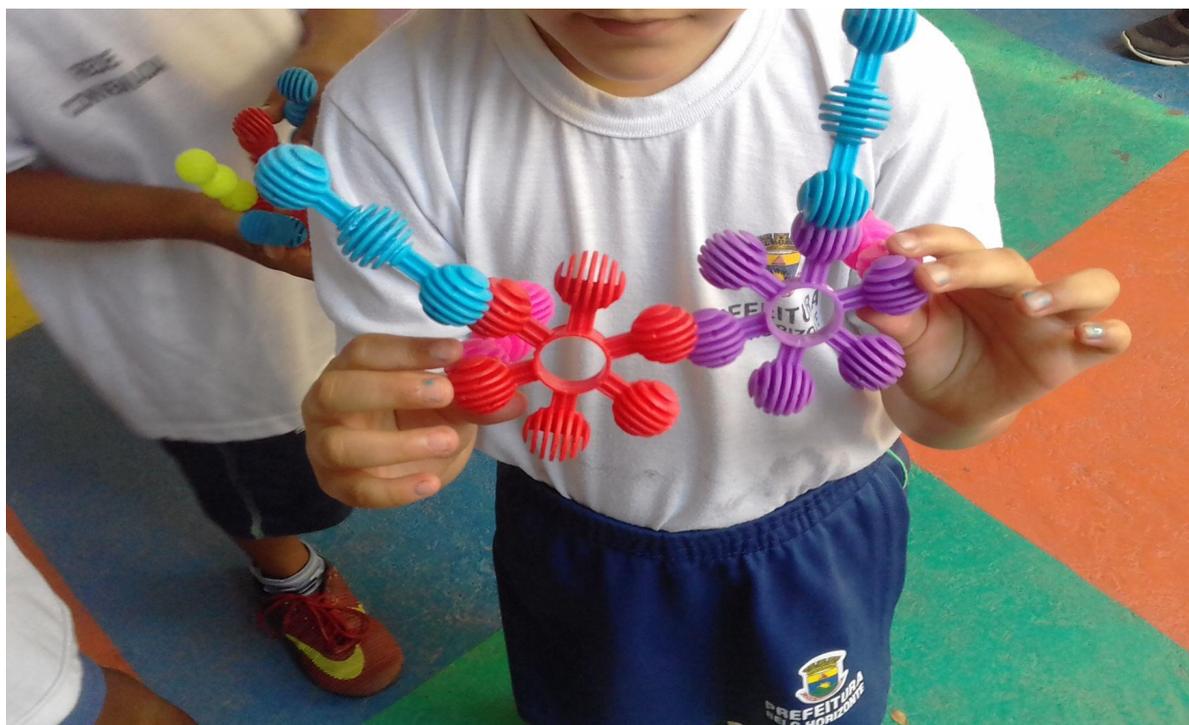




Fonte: a autora, 2019.

Imagem 17: Atividade em que as crianças brincavam com peças de montagem conduzida pela professora de apoio da turma de Educação Infantil no pátio da Escola Municipal Henri Wallon. Na imagem, as crianças montaram uma “coroa” e um “óculos”, os quais passaram a ser objetos que integravam sua brincadeira.





Fonte: A autora, 2019.

Imagem 18: Crianças em momentos de brincadeira na Escola Municipal Maria Montessori. Brincando com objetos da sala de aula e o “buquê de flores” que recebi de uma aluna durante o recreio.



Fonte: A autora, 2019.

Imagem 19: Aluno realizando atividade em xerox na Escola Municipal Henri Wallon.



Fonte: A autora, 2019.

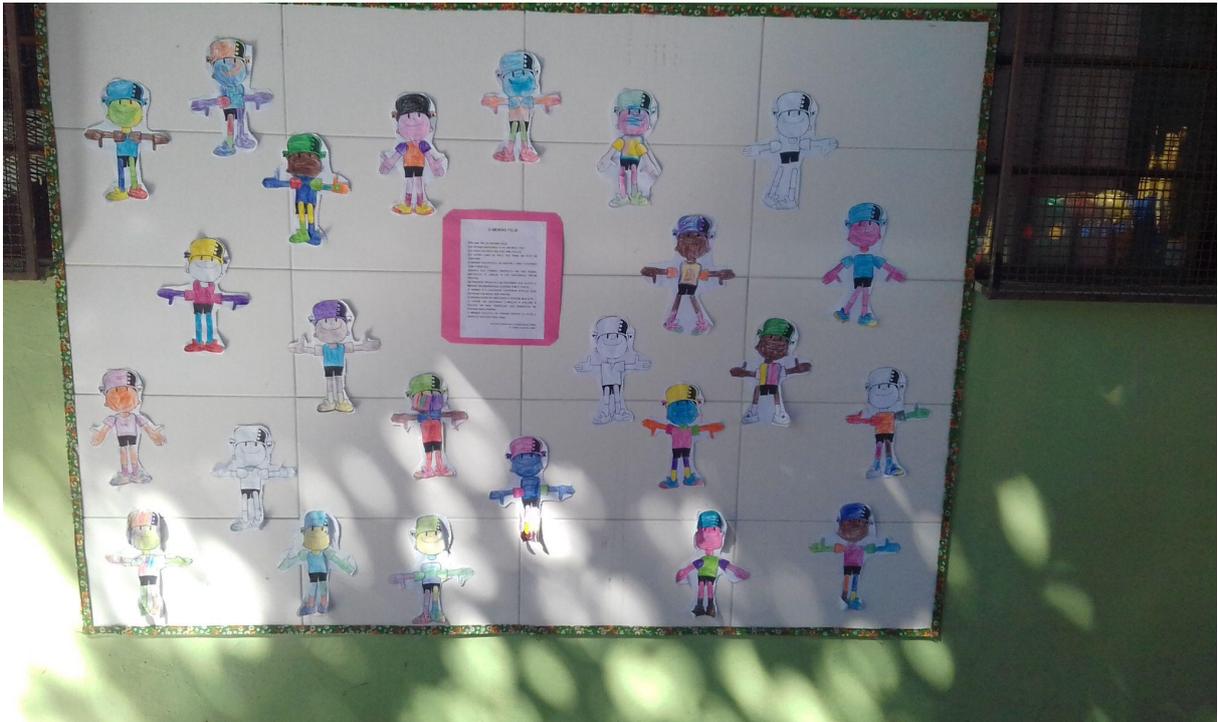
Imagem 20: Aluno realizando atividade em xerox na Escola Municipal Maria Montessori.

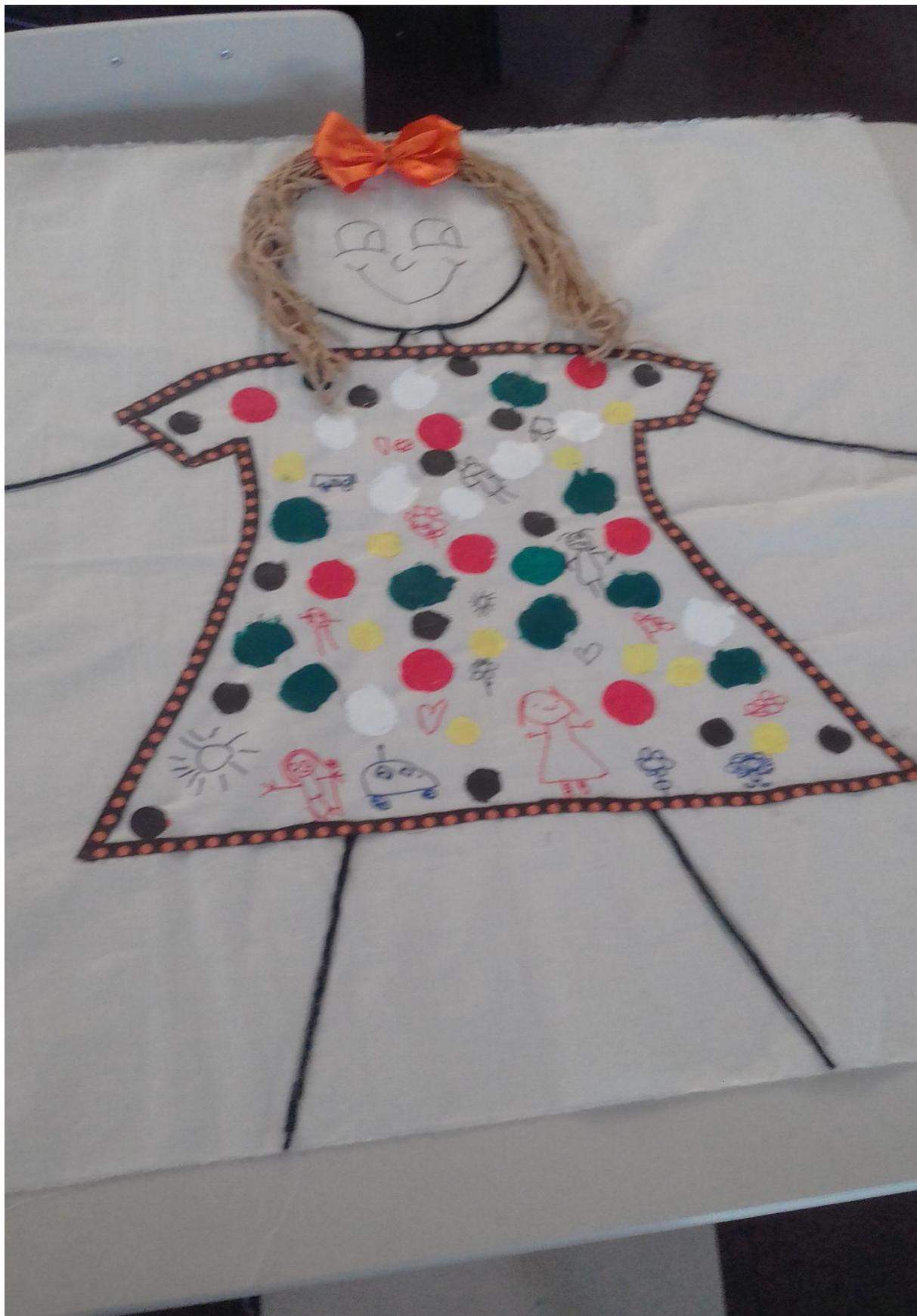


Fonte: A autora, 2019.

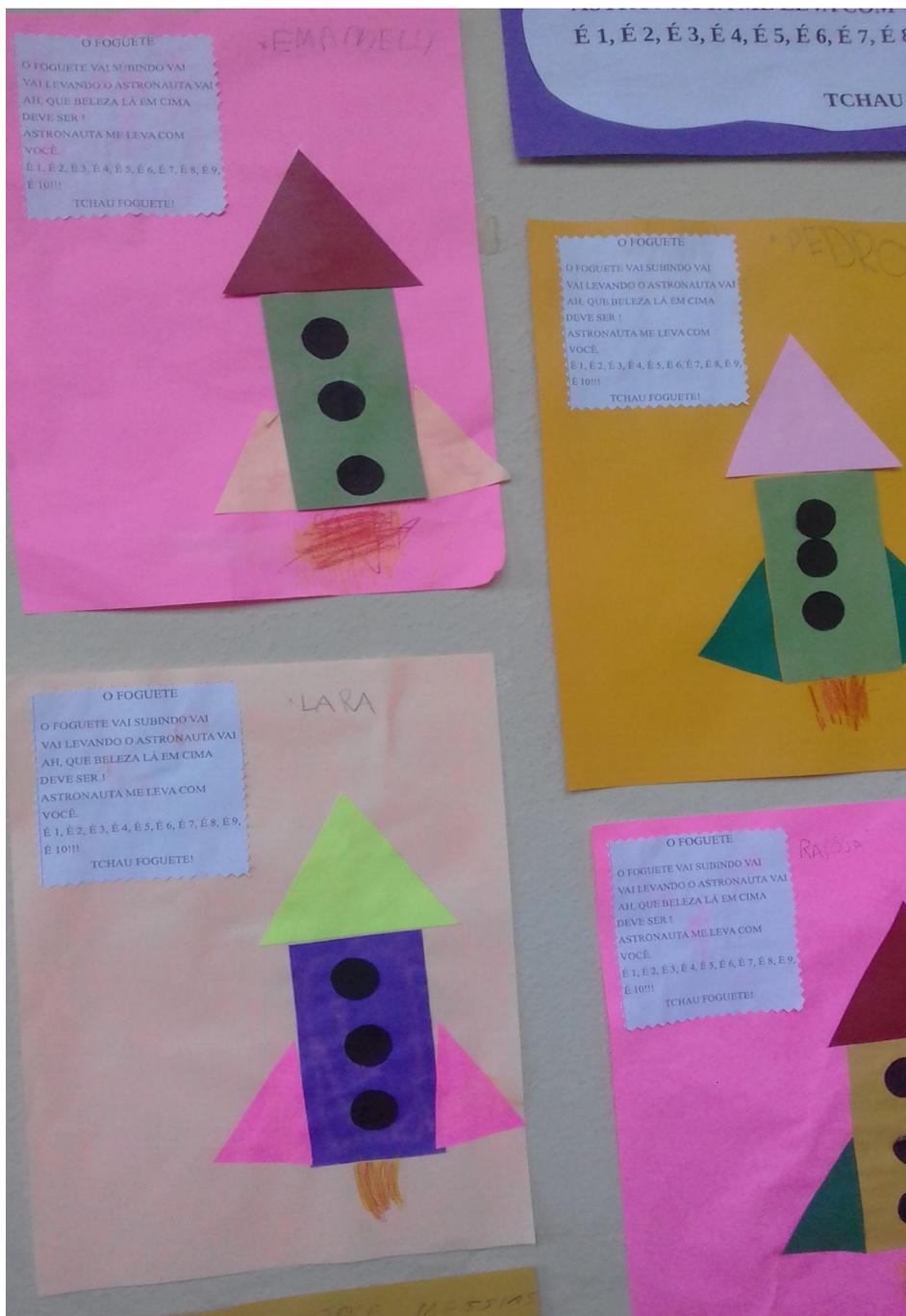
Imagem 21: Murais externos expostos no espaço da Educação Infantil da Escola Municipal Maria Montessori.







Fonte: A autora, 2019.





2.1-Roteiro entrevista com Gestão (diretor geral e coordenador pedagógico de cada escola).

A- Quebra gelo:

1- Você se considera? () branco () preto () pardo () amarelo ()

indígena. 2- Qual sua formação?

3- Qual a profissão dos seus pais? Existem outros membros de sua família que exercem o magistério? Quem?

4- Quantos anos de experiência profissional no Município?

5- Há quanto tempo trabalha enquanto gestora (gestor)? Trabalhou enquanto docente antes de assumir a função de gestão? Por quanto tempo trabalhou enquanto docente?

6- Há quanto tempo trabalha nesta região? Trabalhou enquanto docente em alguma escola nesta região? Trabalhou enquanto docente na escola na qual atualmente exerce cargo de gestão? Já trabalhou enquanto gestora em outra escola? A mesma situa-se nesta região?

B- Características da escola:

7- Quando a escola foi fundada? Qual a marca dessa escola? Você conseguiria definir essa escola em uma palavra ou expressão?

8- No ano letivo de 2019 a escola atende a quantos alunos? Em quantas turmas? Qual o quadro de funcionários da escola?

9- Quais os principais problemas que a escola enfrenta atualmente? Quais são as soluções encaminhadas para resolver ou minimizar estes problemas?

C- Percepção da comunidade:

10- Você considera que tem bom conhecimento da região na qual trabalha?

11- Considerando sua experiência de trabalho nesta região como você percebe a mesma? Você identifica situações oriundas desse território que interfiram tanto de maneira positiva como negativa na formação escolar dos sujeitos dessa

região?

C- Características da gestão:

12- Quantos funcionários fazem parte do quadro da gestão? Que função cada um desempenha?

13- Como as decisões são tomadas nesta equipe? Todos participam? Há reuniões periódicas? Quem participa? Existem pautas e registros dessas reuniões? Eles são disponibilizados aos professores e responsáveis de alunos? Como?

14- Quais informações são transmitidas aos pais pela gestão? Como estas informações são socializadas? (boletim, mural, circular, telefonema, etc.)

15- Que decisões da escola são discutidas com os pais e representantes da comunidade?

16- Quais informações são transmitidas aos professores pela gestão? Como estas informações são socializadas? (website ou blog, grupo de e-mails, boletim, mural, etc.)

17- Existem momentos em que professores e gestão se reúnam para tratar de assuntos da escola? Com qual periodicidade?

D- Critérios para alocação em turmas:

18- Como os professores são distribuídos entre os anos e turmas nessa escola? Existem critérios? Quem decide?

19- Como os alunos são distribuídos nas turmas? Existem critérios? Quem decide?

E- Equipe docente:

20- Como você caracterizaria o grupo docente desta escola?

21- Existe muita rotatividade de professores nesta escola? Se sim, quais seriam as causas? Há algum procedimento tomado considerando a rotatividade?

22- Como é a frequência dos professores? Existem muitas faltas? Quando tem falta de professores que estratégia se adota?

23- Existe um processo de avaliação do trabalho docente nesta escola? Como é feito? Por quem? Com qual periodicidade? Quais são os critérios?

24- Você considera que os professores estão motivados ou comprometidos com a escola? Você conta com a colaboração deles para resolver os problemas da escola?

25- Existem momentos de planejamento comum para os docentes que atuam no mesmo ano?

F- Alunos e famílias:

26- Quando os pais buscam vagas direto na escola/ou pedem transferência para essa escola, a escola busca informações sobre os alunos/famílias? A escola tem preferência por algum perfil de aluno/família? Qual?

27- Há alguma escola, ou grupo de escolas, que encaminham mais frequentemente alunos para essa escola? São escolas próximas a essa? Mesmo bairro?

28- Existem canais de comunicação quando a família tem atuação diferente da escola? Por exemplo: em relação ao dever de casa, tarefas, horários e rotina escolar.

29- Na sua opinião você acredita que a maioria dos alunos da escola concluirão até qual nível de ensino?

30- Considerando o nível de desempenho dos alunos da Educação Infantil do presente ano letivo, até qual nível de ensino você acredita que a maioria desses alunos concluirá?

31- Como você descreveria o acompanhamento familiar aos alunos desta escola (de maneira geral).

32- Como você identifica o acompanhamento escolar dos alunos por suas respectivas famílias? Há participação familiar na vida escolar dos discentes com grande ou pequena assiduidade?

33- Os alunos atendidos pela escola são, em sua maioria, moradores do bairro em que se localiza a escola?

G- Conteúdos.:

34- Há discussão na escola sobre conteúdo das matérias, sequência e avaliação, mínimos a serem ensinados? Essa discussão ou definição impacta o trabalho com todas as turmas da escola? Há material de apoio, livros? Como são selecionados?

35- Existem alunos com dificuldade de aprendizagem do conteúdo nessa escola? Em caso afirmativo, quais as estratégias utilizadas pela gestão da escola para facilitar o processo de aprendizagem?

2.2- Roteiro de entrevista com Professores (professores referência e de apoio das classes de Educação Infantil acompanhadas no ano letivo de 2019).

A- Quebra gelo:

- 1- Você se considera? () branco () preto () pardo () amarelo () indígena.
- 2- Qual sua formação?
- 3- Qual a profissão dos seus pais? Existem outros membros de sua família que exercem o magistério? Quem?
- 4- Há quanto tempo trabalha no Município?
- 5- Já teve alguma outra experiência em educação em escolas de outra região no município? Sempre trabalhou na mesma escola?
- 6- Como se deu a sua vinda para esta região? Você fez a escolha por essa região ou ela lhe foi direcionada?
- 7- Já conhecia as escolas nas quais veio a ser alocada (o)?
- 8- Trabalha nesta escola há quanto tempo? Pretende continuar trabalhando nesta escola nos próximos 3 anos? Quais os motivos que levam a esta opção?
- 9- Já havia trabalhado com turmas de Educação Infantil? Por quanto tempo? Nessa mesma escola?

B- Percepção da comunidade:

- 10- Você considera que tem bom conhecimento da região na qual trabalha? A maioria dos seus alunos moram no mesmo bairro em que se localiza a escola?
- 11- Considerando sua experiência de trabalho nesta região como você percebe a mesma? Você identifica situações oriundas desse território que interfiram tanto de maneira positiva como negativa na formação escolar dos sujeitos dessa região?

C- Percepções sobre as escolas, alunos e famílias:

- 12- Como você definiria o perfil da turma na qual leciona no presente ano?

- 13- Você identifica alguma dificuldade para a realização do seu trabalho na escola? Quais?
- 14- Como você identifica o acompanhamento escolar dos alunos por suas respectivas famílias? Há participação familiar na vida escolar dos discentes com grande ou pequena assiduidade?
- 15- Considerando as percepções que tem até o presente momento de trabalho, quais as suas expectativas sobre o futuro escolar dos alunos da turma na qual leciona no presente ano letivo? Identifica uma maior probabilidade de extensão da trajetória escolar de determinado grupo de alunos dessa turma ou considera que as chances de extensão da escolaridade do grupo de alunos na turma como um todo são semelhantes?
- 16- Como você considera seu relacionamento com os alunos da turma? São estabelecidos laços de afetividade? Considera que esses laços são mais fortes com determinados alunos ou são semelhantes com toda a turma?
- 17- Como vc considera seu relacionamento com os responsáveis da turma? Existem canais de comunicação quando a família tem atuação diferente da escola? Por exemplo: em relação ao dever de casa, tarefas, horários e rotina escolar.

D- Percepções sobre o alunado e dificuldades de aprendizagem:

- 18- Você identifica dificuldades de aprendizagem dos alunos na turma na qual leciona? Caso afirmativo, você identifica alguma tática de ação coletiva da gestão da escola que tenha o objetivo de atenuar essas dificuldades de aprendizagem elevando o grau de aprendizagem dos alunos ou de alguma forma favorecendo seu processo de aprendizagem?
- 19- Como você identifica o acompanhamento familiar do desenvolvimento escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem?

F. Gestão da Escola/ Planejamento:

20- Como identifica a relação entre a gestão da escola e os professores?
Acredita que seja uma relação que promove a união do grupo?

21- Existem espaços para a realização do planejamento comum por ano na escola?

22- Quando você encontra problemas de indisciplina na sua turma ou de aprendizagem a quem você pode recorrer na tentativa de solucioná-los na escola?

G- Procedimento de seleção e alocação de turmas:

23- A turma nas qual leciona no presente ano letivo lhe foi designada pela gestão da escola ou sua alocação na mesma se deu por escolha própria?

24- Você identifica quais os critérios para a enturmação dos alunos na escola? Foram utilizados critérios por idade, por nível de aprendizagem?

25- De alguma maneira você participou da seleção de alunos para esta turma? Houve troca de alunos, inclusão de outros? Quais os critérios utilizados para essas mudanças?

26- Na sua opinião o trabalho docente é melhor desenvolvido em turmas heterogêneas em relação a níveis de aprendizagem ou em turmas homogêneas?

27- Como é a organização do seu trabalho em sala de aula? Utiliza de recursos visuais expostos no interior da sala? Esses recursos são de que tipo? São utilizados recursos de auxílio didático? São utilizados recursos que estabelecem regras de convívio no interior do grupo? Em caso afirmativo, considera que essas informações disponíveis encontram-se claras para os alunos? Utiliza-se em sua prática cotidiana desses recursos expostos para alertar sobre informações pertinentes ao grupo?

3- Roteiros entrevistas complementares (aplicadas às professoras referência, de ambas as escolas, em 2021).

1- Considerando sua experiência em sala de aula na Educação Infantil, O que você julgaria como as maiores contribuições dessa etapa de escolarização para a vida do aluno?

2- Considerando as diferentes situações que podem interferir no trabalho da escola, o que você acredita que é imprescindível o aluno sair da Educação Infantil sabendo?

3- Você vê diferença no comportamento de meninos e meninas na Educação Infantil? E quanto ao desenvolvimento cognitivo? Acredita que é necessário reforço distinto para meninos e meninas? Se sim, em quais aspectos?

4- Para você na Educação Infantil a escola prepara o aluno quanto ao comportamento que ele precisa desenvolver na escola ao longo do Ensino Fundamental? Se sim, quais seriam esses comportamentos? Existem grupos de alunos que apresentam maior resistência para apresentar o comportamento adequado às regras escolares? Se sim, identifica características comuns nesses grupos de alunos?

5- Você identifica condutas das famílias dos alunos que auxiliam nesse aprendizado do comportamento de acordo com as regras escolares? Se sim, quais?

6- Você identifica condutas das famílias dos alunos que dificultam esse aprendizado do comportamento de acordo com as regras escolares? Se sim, quais?

7- Você conseguiria definir as principais condutas comportamentais que se espera dos alunos da Educação Infantil no interior da escola?

8- Você acredita que existem condições sociais que as crianças já precisariam dominar antes de ingressarem na Educação Infantil para o seu bom desenvolvimento na escola? Se sim, quais?

9- Nas entrevistas anteriores um dos aspectos curriculares mais citados como imprescindível para os alunos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi

a dimensão de socialização. Quais aspectos da socialização você acredita que os alunos precisam sair da Educação Infantil dominando?

10- Você acredita que há diferenças entre os grupos de alunos em relação ao domínio dos aspectos referentes ao campo da socialização? É diferente entre meninos e meninas?