

---

# CONHECIMENTOS DISCURSIVOS NO ESPAÇO DA CRECHE: O CASO DA CRECHE MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS

*Heloisa Josiele Santos Carreiro\**

## RESUMO

O presente artigo traz a discussão de uma das tramas de minha dissertação de Mestrado. Assim, o objetivo é evidenciar algumas questões que surgiram no processo de desenvolvimento da pesquisa, relacionados aos discursos que são produzidos no cotidiano escolar, a partir da necessidade de atrair *crentes* para o trabalho pedagógico que é desenvolvido. Para isto, intencionalmente, as educadoras produzem diálogos com os conhecimentos que são produzidos nas relações *tramadas* na creche e os desconhecimentos que os sujeitos da pesquisa se encontram envolvidos. A pesquisa revela que ao reconhecermos que estamos em busca do autoconhecimento, nos são revelados desconhecimentos, isto é necessário para despertar o desejo pela investigação na escola e na vida, se nos entendemos inacabados, em construção.

**Palavras-chave:** Creche, discursos, autoconhecimento

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa se desenvolve na Creche São Francisco de Assis que atende crianças entre quatro meses e seis anos de idade e se insere no sistema municipal de ensino de Petrópolis/RJ, onde atuo como coordenadora. Ela traz como proposta de investigação a compreensão de como as educadoras desta creche – muitas sem formação específica para trabalhar com a educação infantil – produzem seus registros de avaliação sobre as crianças com as quais trabalham e convivem cotidianamente.

A pesquisa com o cotidiano acontece, a partir de meu envolvimento com ele e requer que como pesquisadora, eu encontre no espaço de investigação fios que têm a ver com minha história, porque isto me ajuda a reconhecer a minha identidade e a identificar como sou *afetada* nele, no reconhecimento daquilo que sou e daquilo que ele é, para que poder dialogar com as questões da pesquisa. Ao realizar este movimento de reconhecimento de identidades: a minha, a do espaço e da pesquisa, envolve-me em uma trama investigativa sobre os conhecimentos e outros tantos desconhecimentos discursivos que se tecem no cotidiano da creche com os quais preciso dialogar para tentar desenvolver a pesquisa do mestrado.

O desafio, naquele momento, era entender que pesquisar com o cotidiano não era mais somente uma questão de aplicação de procedimentos e coleta de dados, mas que tratava-se de uma pesquisa discursiva, portanto exigia um movimento de ir-vir/ vir-ir-vir... Não somente no espaço onde se desenvolvia a pesquisa, mas também na própria proposta metodológica da pesquisa revendo suas estruturas e questões. Tramar com o cotidiano é dialogar com uma lógica, não-linear. E esta situação era movimento de aprendizagem para mim, pois necessitava de uma ruptura de paradigma em relação aos caminhos da pesquisa com o cotidiano escolar, que era o campo de confluência ao qual eu pertencia no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF),

---

\**Mestranda em Educação da UFF. Coordenadora de Creche Municipal São Francisco de Assis em Petrópolis.*

---

ou seja, pesquisar aprendendo a reconhecer e respeitar as diferenças, onde o diálogo com a complexidade me ensina a criar minha própria caminhada metodológica e investigativa em diálogo com as já existentes, evitando a reproduções de formar, mas reconhecendo a necessidade das reconfigurações em diálogo com as apropriações que faço e dos contextos que me encontro, no entanto, sem perder o compromisso com a produção de um trabalho de qualidade. Esta perspectiva de trabalho evidenciava o reconhecimento de que cada um de nós sabe algumas coisas e que têm muitas outras para aprender, sendo preciso um *autoconhecimento* como um ser inacabado e que o diálogo é um espaço privilegiado não somente para o preenchimento deste *inacabamento*, mas também para sua ampliação.

## UM PROCESSO DE CONHECIMENTO E AUTOCONHECIMENTO

A pesquisa para promover um espaço discursivo com as educadoras, a partir dos instrumentos de registros que elas produziam, adotou como procedimento investigativo a idéia de que a pesquisa com a complexidade escolar cotidiana se desenvolve um movimento constante de vai e vem, onde exploramos e buscamos expandir os conhecimentos e os desconhecimentos de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para isto busquei fazer, junto com as educadoras, um movimento de leituras e releituras dos relatórios que foram sendo produzidos sobre as crianças. Ao mesmo tempo, nos foi permitido fazer questionamentos, tais como: o que dizer diante de uma folha em branco, em que, aparentemente, cada um escreve/faz o que quer? Sendo assim, o que querem as educadoras? O que as educadoras fazem? Parece que, diante da folha em branco, elas não fazem o que querem, elas fazem o que podem. Diante da folha em branco, onde se poderia fazer qualquer coisa, cada um produz um texto com um conjunto determinado de informações, o que se relaciona ao conhecimento que cada um possui. Ali, de fato, estão muitas possibilidades de escolhas, mas nossas escolhas estão orientadas pelos nossos pressupostos, pelos nossos conhecimentos, pelas relações que estabelecemos... As educadoras imprimem os conhecimentos que têm, porque diante de múltiplas possibilidades era preciso que se realizasse uma escolha.

Diante da folha em branco, as educadoras imprimem informações que expressam os conhecimentos que elas possuem. Assim, me parece importante perguntar: com que saberes se avaliam os saberes dos outros e como a escola trata os possíveis desencontros de saberes? Diante da folha em branco, cada educadora diz o que elege como importante sobre a percepção que tem dos saberes de suas crianças.

Então, a partir daí, busquei recuperar que categorias, perspectivas e concepções de avaliação as educadoras expunham em seus relatórios e quais teorias de avaliação e conhecimento estavam ali refletidas. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram usados dados obtidos em reuniões programadas para discussão dos relatórios, com duração de duas horas. Essas reuniões tiveram a intenção de propor/criar espaços de diálogos com as educadoras, tentando provocar situações em que pudéssemos coletivamente refletir, sobre como elas vinham produzindo os relatórios das crianças com as quais trabalhavam. Também foi, obviamente, importante a constante observação das ações das educadoras nos diversos momentos em que estavam com as crianças.

A reunião, num primeiro momento, aconteceu da seguinte forma: as educadoras iam produzindo seus relatórios descritivos sobre a avaliação das crianças em rascunhos e iam me entregando para que eu lesse e sinalizasse questões que levassem o grupo ou a educadora a refletir sobre

---

possíveis lacunas, afirmações contraditórias, perspectivas de observações, modos de entendimento sobre os saberes da criança que estava sendo avaliada e sobre o próprio processo de construção deste instrumento que nos foi apresentado pela Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis (SMEP) – sem a imposição instrutiva de como usá-lo. Destas reuniões, trabalhamos especificamente sobre o processo de produção desta forma de registro, apenas uma foi possível realizar com a presença de todas as educadoras trabalhando especificamente sobre a grande trama de possibilidades, impossibilidades, enfim, das complexidades e contradições que o instrumento nos colocava na prática. Ocorreram outras reuniões com o grupo em que refletimos sobre como elas entendiam e praticavam o ato de avaliar, observar, planejar, o registro diário da criança na sua ação cotidiana e como entendiam/compreendiam quem era esta criança com a qual trabalhavam no espaço da creche. Nestas reuniões coletivas, busquei trabalhar com a perspectiva de que todo conhecimento é autocohecimento (SANTOS, 1997). Assim, investigava e procurava melhor conhecer as práticas das educadoras para nos ajudar a perceber seus conhecimentos e desconhecimentos, suas limitações, buscando meios para superá-las. Tínhamos como proposta procurar dar sentido às atividades, eis o que faz um professor competente, sabendo que cada atividade traz a possibilidades de novas aprendizagens e provoca novos desenvolvimentos, como revela a pesquisadora Garcia (2001, p.17). Conhecer-se era a oportunidade que a educadora tinha de redefinir suas práticas, porque com este ato ela tomava consciência de seus avanços e entraves.

Ainda em relação ao processo de produção dos relatórios descritivos de avaliação das crianças, muitos dos encontros para discuti-los aconteceram apenas entre a educadora e a pesquisadora-coordenadora. Isto aconteceu porque encontramos dificuldades em manter as reuniões coletivas periodicamente pelos seguintes motivos: algumas das educadoras não traziam os rascunhos de seus registros na data marcada – segundo elas, porque não tinham tido tempo de prepará-los – e, também, pela falta de um espaço-tempo para produzir estas reuniões sem prejudicar/interromper o movimento da creche junto às crianças. Desta maneira, na medida em que as educadoras iam produzindo seus registros avaliativos sobre as crianças, íamos conversando sobre eles num “confronto dialético” entre os saberes que as crianças revelavam e os saberes que a educadora valorizava.

Nossos diálogos eram norteados pelas seguintes questões: como a educadora sabe que a criança sabe ou não sabe? Que caminhos aparentemente a criança percorreu para evidenciar ou nos permitir ver pistas de que se movimentava em direção ao saber valorizado pela “creche”? Que possíveis equívocos se fizeram presentes no ato de planejar e escolher os instrumentos de coleta de dados e no modo que a educadora escolheu para produzir os registros avaliativos das crianças? Estas e outras questões iam surgindo em nossas “conversas informais”, o que produzia um movimento constante de escrita, leitura, discussão e re-escrita destes registros avaliativos. Certamente, nossos movimentos não deram conta de toda a complexidade do instrumento e das discussões que surgiram a partir deles. Mas estes movimentos proporcionavam às educadoras e a mim reflexões sobre todo o processo que envolvia a produção destes registros.

A intenção era de que as educadoras investigassem nos instrumentos que produziam: os conhecimentos, os desconhecimentos, os caminhos, as trilhas, os desvios, as táticas, as subversões que as crianças realizavam no ato de aprender e, também, os movimentos da educadora que procurava dialogar, validar e/ou interpretar estas aprendizagens das crianças. Como pesquisadora, compreendia que isto seria fundamental para a concretização da perspectiva de “autoconhecimento” que trabalhávamos como proposta de investigação. Os relatórios serviriam como material a partir do

---

qual poderíamos discutir as percepções de mundo, de conhecimento, de infância com as quais trabalhavam e o que suas práticas docentes evidenciavam, refletindo sobre elas.

Procurei trazer para o grupo algumas reflexões e produções que um grupo de pesquisadores vinha trabalhando sobre a avaliação e sobre o espaço da educação infantil como, por exemplo, a preocupação de Esteban com a inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas (2000, p.8) e legitimadas no espaço escolar. Garcia revela que o desafio que se coloca, portanto, para a escola é o que fazer e como fazer, no sentido de contribuir para que cada aluno, independentemente de sua condição de classe, raça ou gênero, vá se capacitando para poder pretender se tornar governante (2001a, p.12 – grifo da autora) e, como revela Gomes, a brincadeira é um dos recursos empregados pela criança para conhecer o mundo que a rodeia (2001, p.125). Refletimos e conhecemos a perspectiva do autoconhecimento (SANTOS, 1997). Buscando reconfigurar e re-significar no cotidiano da creche os trabalhos de Morin (2003), o que trouxe a evidência de que o cotidiano é um espaço de complexidade e de singularidades e, por fim, o quanto era importante estarmos atentos aos pequenos detalhes como fonte de conhecimento, como nos ensina Ginzburg (1989).

Ao decorrer da pesquisa, de suas discussões e experiências propostas sobre os instrumentos de registro da avaliação, refletimos sobre a ideologia que alguns instrumentos de registro utilizados pelas educadoras na produção de suas avaliações que por vezes eram legitimadores das desigualdades (PONTONE, 2001, p.31), o que propiciava uma classificação ainda que de forma indireta sobre as crianças, porque esta desigualdade refere-se à legitimação daqueles que sabem, que aprendem em contrapartida àqueles que não sabem, não aprendem.

No entanto, era preciso assumir como princípio educativo que os alunos são diferentes e nunca desenvolvem um mesmo percurso de aprendizagem (PINTO, 2004, p.131). Como pesquisadora, percebia como era difícil para algumas educadoras entender o que eu estava falando, pois constantemente o discurso da “homogeneização” voltava com as educadoras em suas reclamações cotidianas da creche: cada criança queria fazer uma coisa, que algumas crianças não acompanhavam o grupo e que algumas crianças nunca conseguiam entender o que elas estavam propondo em determinada atividade. As falas das educadoras aqui registradas revelavam um pouco do conflito vivenciado por elas diante do desafio que estava sendo proposto: a possibilidade de permitir que as crianças percorressem caminhos diferentes e, também de chegar a lugares diferentes (ESTEBAN, 2000), em oposição a uma proposta de trabalho que propunha uma moldura previamente estabelecida, na qual as crianças teimavam em não se encaixar (Id., *ibid.*, 2001a).

Sabendo da existência desta diferença e diante da realidade de pouco saber trabalhar com ela, propus ao grupo que continuássemos a fazer aquele movimento proposto de buscarmos conhecer e refletir sobre nossas práticas, tentando fazer que este ato fosse um processo de “autoconhecimento”, na tentativa de perceber como a diferença apareceu ou se articulou nos relatórios de avaliação produzidos sobre as crianças, de modo a contribuir para a re-definição da ação docente. Penso, como Santos, que todo conhecimento é um autoconhecimento (1997, p.52), ou seja, conhecer melhor os relatórios que produzimos foi uma possibilidade para melhorarmos nosso trabalho e para, também, nos conhecermos melhor. Isso pareceu gerar uma ruptura com o movimento que normalmente estávamos habituados a fazer: escrever e arquivar. Pelo contrário, ao escrever e estudar sobre aquilo que registramos, fazemos da nossa escrita um objeto de reflexão, uma possibilidade de autoconhecimento, que pode auxiliar a construção de práticas melhores.

---

No entanto, esse processo de autoconhecimento não me pareceu ser fácil de desenvolver, porque muitas vezes nos deparamos com questões, práticas, concepções, e imagens contra as quais lutamos cotidianamente, mas que se fazem presentes em nós, ou pelo menos, nos são apontadas por outras pessoas, que nos vêm de uma determinada forma, embora não nos reconheçamos nela. Conhecer, muitas vezes, era um processo de estranhamento daquilo que “julgamos” estar fora de nós. Era um movimento que exigia ir além da imagem aparente ou do que estava refletido; era ir ao encontro do inesperado, ver antagônicos se complementando.

O diálogo reflexivo sobre os relatórios foi o ponto de partida para o processo de autoconhecimento. Pudemos recuperar, nos instrumentos de registro produzidos, o modo como cada uma das educadoras chega àquilo que imprime como conhecimentos, não só do ponto de vista das concepções de conhecimento e avaliação, mas também sobre como essas concepções materializavam-se nas suas práticas de avaliação. Mostrava-se relevante indagar a partir de que perspectivas as educadoras foram produzindo filtros e chegando às informações que consideravam relevantes para registrar no relatório.

O movimento coletivo permitiu nossa aproximação àquilo que queríamos entender melhor: os processos de avaliação na educação infantil. Nesse movimento de autoconhecimento com o cotidiano, buscando incorporar a perspectiva apresentada por Boaventura Santos, as educadoras permitiam-se ver coisas que antes, sozinhas, não viam; vamos descobrindo que “os sujeitos”, as coisas eram isto e aquilo, num dado instante, mas também sabemos que eram muitas outras coisas que não dávamos conta de entender em um primeiro momento.

Logo pensamos: Qual destas imagens é verdadeira? De fato ambas e nenhuma (Id., *ibid.*, p.6). Como falar dessas imagens que escolhemos, que conseguimos ver/perceber? Quais argumentos nós usamos cotidianamente para defender que esta ou aquela face da imagem que vemos é real? Em que contextos as articulamos e as defendemos em nossas argumentações?

Um entendimento necessário para o trabalho de pesquisa foi que o conhecimento é íntimo e que não nos separa uns dos outros, mas que antes nos une pessoalmente ao que estudamos (Id., *ibid.*, p.53), deste modo, somente foi possível conhecer na medida em que nos dispomos a nos aproximar, envolvendo-nos com aquilo que queríamos conhecer. Nessa perspectiva, conhecer significava interagir, qualificar, complexificar, incluir, aproximar, e era a partir deste paradigma de conhecimento que pretendíamos trabalhar nosso autoconhecimento, nossa autobiografia (Id., *ibid.*), na busca de melhor entendermos nossas práticas de avaliação, que eram singulares e locais, mas que também traziam reflexos dos sistemas vigentes de avaliação. Então, ao conhecer melhor os instrumentos de avaliação que elas próprias produziam em que colocavam em evidência os seus próprios saberes, as educadoras puderam conhecer-se melhor e, dessa forma, fazendo o exercício de autoconhecimento, melhor reinventar suas práticas.

Percebi que o exercício de “autoconhecimento” e de investigação sobre o processo de produção dos registros de avaliação tinha produzido efeitos na prática das educadoras, pois ele proporcionava que elas buscassem um cuidado maior no processo de elaboração do instrumento de avaliação e uma maior consciência, em relação a suas limitações e dificuldades no que se refere à construção deste registro. Ele também indicava que parte deste cuidado não era apenas com a produção de um instrumento melhor, mas também com o medo de que ele produzisse conflitos entre o que a educadora produzia e o que os responsáveis pelas crianças interpretavam. Intencionalmente, gostaria que estes conflitos de interpretação/de análise de discursos emergissem durante a pesquisa, mas percebi que eles não apareceram, na medida em que as educadoras propositalmente filtravam o que escreviam o

---

que diziam; certamente, porque ainda não se sentiam preparadas para sustentar seus discursos; argumentar sobre suas idéias, entendendo que pessoas diferentes vêem coisas diferentes, o que não significa que um discurso necessariamente tenha que se sobrepor ao outro, pois era possível que eles pudessem trabalhar com “duas imagens”, dois olhares que eram diferentes e se respeitavam.

## OS DISCURSOS CLANDESTINOS SOBREVIVEM NO ESPAÇO DA CRECHE

Percebi que as educadoras fazem um uso “clandestino” de alguns espaços da creche para dialogar sobre questões que não “tinham coragem e/ou oportunidade” de colocar publicamente em reuniões pedagógicas e/ou reunião com os responsáveis. É um local onde circulam “burburinhos” que contribuem, de certa forma, para a sua formação docente. Neste texto, trago algumas discussões/ “discursos clandestinos” que circulam na creche sobre a avaliação. Chamo-os de discursos clandestinos porque uma educadora como representante das demais pede segredo sobre eles. As educadoras usam alguns espaços da creche que não são diretamente relacionados ao processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de colocar em discussão muitos elementos de sua prática ou de abordar questões da “política educacional do município” que interferem diretamente em sua “sala de aula”. Percebi que, nesses contextos, as educadoras são mais autênticas em suas colocações, são mais livres em suas exposições de idéias e adquirem posturas que muito dificilmente perceberia nas reuniões ditas “pedagógicas”. Na creche, onde se desenvolveu a pesquisa, a cozinha é um dos “espaços” que elas mais usam “clandestinamente”, pois é lá que surgem grandes projetos, delicadas discussões sobre os acontecimentos cotidianos e excelentes idéias para serem desenvolvidas com as crianças.

Um fato evidente é que a cozinha da creche é um lugar por onde todos os sujeitos que ali trabalham circulam, ou tentam circular, pois constantemente encontramos uma criança tentando abrir o portão para entrar na cozinha e conversar com a famosa Tia Vavá (a cozinheira), não por acaso o primeiro nome aprendido por muitas crianças da creche. A cozinha pareceu-me assim, ser um lugar de conversas, de troca de experiências; às vezes, cheio de murmúrios e risos, outras vezes, de rápidos silêncios, mas nunca um lugar totalmente silencioso, pois sempre há barulhos de panelas e de comidas a cozinhar no fogão. Pelo uso clandestino que as educadoras fazem, comecei a conceber a cozinha como um espaço possível à formação pedagógica, sendo instituído cotidianamente, como tal, pelas próprias educadoras.

A cozinheira e a berçarista têm uma relação muito próxima em função de janelinha que há entre os dois espaços – a cozinha da creche e a pequena cozinha do berçário –, para que estas duas funcionárias se comuniquem em relação à alimentação das crianças. Por esta janela, berçarista e cozinheira trocam mantimentos, refeições, informações sobre as crianças e conversas sobre tantas coisas, que é bem provável que nunca consigamos dar conta das tantas “tagarelices” que por ali circulam. Segundo Mayol (1996), a cozinha *serve para tudo, preparo das refeições, televisão, rádio, refeitório, pequenos afazeres domésticos* (p.75).

Certa vez foi necessário que eu assumisse a cozinha da creche, pois a cozinheira precisou faltar, para não dispensar as crianças, tornei-me cozinheira por um dia, já que não havia outra pessoa para assumir esta função quando ela por eventualidade precisava faltar. Enquanto eu estava meio atolada nas tarefas do cozinhar pela janela de comunicação entre berçário e cozinha Mere, a berçarista, “puxou” uma conversa sobre os registros de avaliação, dizia-me que achava uma grande mentira, uma falsidade, os relatórios que realizava sobre as suas crianças, pois, na verdade, ela pou-

---

co podia falar do que realmente sabia de suas crianças. Segundo ela, muitas mães não aceitariam o que ela tinha a dizer a respeito dos seus filhos e nunca aceitariam assinar embaixo do que ela, de fato, tinha a dizer sobre as crianças, o que a levou a produzir um relatório que, do seu ponto de vista, era uma tremenda falsidade, uma mentira. Viu-se na contingência de escrever aquilo que percebeu que a mãe gostaria de ouvir, ou o que acha que ela poderia ouvir. Disse-me que o que escreveu no relatório era um pouco o modo como achava que a mãe concebia a criança.

Para Mere, se o movimento de escrita dos relatórios não fosse esse, eles poderiam causar a maior confusão e ela não queria criar inimizades com as mães. Em nossa creche, muitas mães acompanhavam mesmo o desenvolvimento da criança e as ações/atividades que a creche realizava e, quando não se sentiam satisfeitas, elas questionavam, argumentavam e, se necessário, brigavam por aquilo que queriam.

Não concordo com Mere, quando dizia que o relatório produzido por ela fosse de todo mentiroso, como afirma. Digo isso, porque me pareceu que ela compunha seus relatórios a partir dos saberes que ela conheceu, ou intuiu, que a mãe tinha sobre a criança. Na verdade, esse relatório que ela construía ficava aprisionado às relações que ela, cotidianamente, estabelecia com as mães. Nessas relações, a educadora construiu um conjunto de parâmetros, dados e categorias que lhe parecia ser compreensíveis e aceitáveis pelas mães.

No entanto, foi ela quem fez toda esta interdição sobre o que escrever e o que não escrever e como escrever. Isso foi dando-me a impressão de que a sua avaliação, na verdade, foi constituindo-se a partir dos saberes que ela julgava que as mães tinham sobre as crianças, e não sobre aqueles que ela acreditava que as crianças, de fato, possuíam. Neste registro, a percepção que ela, educadora, tinha sobre a criança era secundária, talvez porque, para ela, poderia ser trabalhada/revelada de outras formas, por outras vias que não fosse à avaliação.

Segundo Mere, seriam necessários dois tipos de relatórios: um onde ela diz o que poderia ser dito para as mães e um outro, de uso exclusivo das educadoras, ao qual as mães não teriam acesso, onde ela poderia dizer tudo o que deseja e o que percebe sobre as crianças.

Procurei entender como se deu a resistência e a insatisfação de Mere em relação aos relatórios que produzia e a proposta que fazia. Penso na hipótese de que a atitude dela poderia estar relacionada com a incorporação de uma postura mais reflexiva da educadora, ou com um maior comprometimento dela com a sua própria prática. Ao confrontar os documentos de registro que produziu sobre as crianças com aquilo que ela julga realmente perceber/saber sobre as crianças, Mere percebeu que há entre esses dois pontos um distanciamento: de um lado, estava aquilo que poderia ser “dito/escrito” no relatório comum vindo da SMEP, que era o que ela vinha produzindo; do outro lado, o relatório que ela propõe produzir (*o relatório real*). Isso lhe permitiu refletir sobre o que fazia, deu-lhe *pistas* para perceber que o que ela fazia era pouco; que o que ela fazia não dava conta e por isso era preciso realizar uma outra coisa: *um relatório real*<sup>1</sup>. A produção de dois relatórios poderia ser lida como uma *tática de praticante*, que lhe possibilita dizer coisas que antes não podia dialogar sobre questões que antes eram escondidas por ela mesma. Essa “tática” abriu a possibilidade de a educadora tornar-se cada vez mais autora de sua própria prática, já que, insatisfeita com o seu trabalho e com a sua realidade inscrita por ele, buscava alternativas, ainda que clandestinas, para mudar a sua realidade.

---

<sup>1</sup>Termo usado para designar o outro relatório que Mere se propõe a fazer.

---

Apesar de sentir necessidade de produzir um relatório que fosse real a educadora Mere revelou ter medo destes “saberes” que possuía, porque ela fez a opção por não assinar o *relatório real*, receando de que ele caísse em *mãos erradas*: as mãos das mães das crianças. Talvez, usando uma *astúcia* de praticante, ela fez a opção pela não identificação, parecendo se proteger de qualquer *inconveniência* que o relatório avaliativo poderia gerar.

Percebo, assim, que esses encontros e desencontros existem pelas afirmações e questionamentos que são feitos entre educadora e mãe, cotidianamente, na creche: nas conversas no portão, nos bilhetes das cadernetas de aviso, nas reclamações que fazem à coordenadora da creche e, em último caso, nas denúncias feitas à Secretaria de Educação. Essa relação marcada por poder e por controle, que gera encontros e desencontros *é feita da inserção progressiva de um discurso, que tece entre um e outro parceiros de trocas, uma rede de sinais, tênues mas eficazes, favorecendo o processo de reconhecimento* (Id., *ibid.*, p.53), *rede* que cada mãe e educadora constrói sobre suas crianças e sobre si mesmas.

A partir desta necessidade passei a ficar mais atenta sobre como circulavam as discussões clandestinas nos espaços da creche. Sempre que consigo reconhecer estes *usos clandestinos dos espaços*, procuro fazer-me presente neles. Porque neles vêm acontecendo várias discussões/questões que atravessaram o processo de avaliação, ancoradas em relações de poder e de controle, por vezes silenciosas, mas presentes e em movimentos. As relações que foram estabelecidas no espaço da cozinha pareceu que não poderiam ser compartilhadas. A diferença não poderia ser explicitada, trabalhada, mas leva sempre para uma posição de confronto das mais variadas formas que se possa imaginar. Entender e trabalhar com essas relações foi de fundamental importância para a pesquisa que ia desenvolvendo sobre como se dava o processo de produção dos instrumentos de avaliação por parte das educadoras da creche.

### **PRODUZINDO TÁTICAS E CRENTES: RECURSOS DE SOBREVIVÊNCIA NO ESPAÇO DA CRECHE**

O processo de produção de táticas e crentes foi surgindo como um deslocamento da produção dos “discursos clandestinos”, pois para que o discurso explícito e/ou sub-entendido se sustente como “verdade”, válida em um determinado contexto social, era preciso que quem o “idealizava” produzisse táticas, movimentos múltiplos, subvertesse as lógicas e/ou desse a elas ambivalência para que o discurso conseguisse ganhar credibilidade – a crença – dos sujeitos aos quais ele se dirige.

A partir dos estudos de Certeau, não poderia deixar de comentar as *credibilidades políticas*, questão que me foi apontada pelo grupo de orientação coletiva do grupo de pesquisa do cotidiano escolar do mestrado da UFF. Pode parecer absurdo, mas, mesmo trabalhando com a questão da avaliação, não pensava em ter de estudar as relações de poder; como se isso fosse possível no lugar onde estou fazendo a pesquisa e com a questão com a qual estou buscando produzir a pesquisa; como se fosse possível falar de avaliação, sem falar nesta rede de poderes e de saberes.

Na creche onde a pesquisa se desenvolveu, o tempo todo havia uma negociação entre as educadoras e os pais das crianças, para que, entre tantas coisas, os registros de avaliação fossem aceitos como “verdades” e, na medida do possível, verdades que fossem discutidas. Havia uma luta cotidiana para que se conseguisse fazer com que a comunidade fosse *crente* em nosso trabalho, era como uma *fábrica* tendo de produzir a maior quantidade de *crentes* possíveis. Isto foi evidenciado pela própria Mere, que dizia não escrever sobre a criança o que a mãe não acreditaria. Assim, sua

---

escrita estava vinculada às credibilidades que conseguiam estabelecer e às crenças que conseguiam implantar/negociar.

As credibilidades políticas que aparecem nos estudos de Certeau tinham por objetivo estudar a produção e a manutenção dos sujeitos crentes, nas instâncias políticas, religiosas, administrativas como empresas e tantas outras. Para manter e *recuperar essas crenças que vão embora e se perdem, as empresas procuram, por sua vez, fabricar simulacros de credibilidades* (CERTEAU, 1994, p.280).

Fabricar simulacros significava produzir imitações, falsificações, disfarces ou ainda, proporcionar uma simulação ou a realização de algum tipo de prova que pudesse servir de experiência. Como afirma Certeau, *torna-se um simulacro a relação do visível com o real quando desmorona o postulado de uma imensidão invisível do Ser (ou dos seres) escondido por trás das aparências* (Id., *ibid.*, p.289).

Assim, o movimento, no sentido de produzir credibilidades políticas que sustentavam a prática, habitava o espaço da creche de forma intencional pelas educadoras que produziam os seus instrumentos de registro avaliativo, fossem eles as fichas de registro da avaliação ou os registros descritivos da avaliação, de modo a *fabricar* uma situação em que estes instrumentos fossem aceitos pelos responsáveis das crianças sem criar conflitos. Esta produção de credibilidades políticas relacionadas aos registros de avaliação das crianças feitos pelas educadoras procurava não só amenizar os possíveis conflitos que estes registros poderiam trazer, mas também “recuperar e/ou produzir um conjunto de crenças” que pudessem vir a dar ênfase ao suposto bom trabalho que elas estariam desenvolvendo junto às crianças em sala de aula.

Este jogo de crenças *ontem constituídos em segredos agora o real tagarela* (Id., *ibid.*, p.286) foi uma ação intencional da educadora. Para realizá-lo, primeiro trabalhava com a crença dos pais, individualmente, atendendo e conversando com os pais das crianças, procurando melhor conhecê-los. Isto lhe dava pistas sobre quais eram os pais que estavam a seu favor e quais eram os que ela ainda precisava conquistar. Mas sua intenção real era de que o “segredo de seu trabalho” virasse uma “tagarelice”, que virasse uma “notícia” pela comunidade, desde que ela fosse uma boa “propaganda” de seu trabalho.

A educadora sabe que a divulgação de seu processo de avaliação certamente produziu um tipo de *tagarelice* sobre ela e sobre as crianças que estavam representadas nos registros. Neste caso, era preciso tomar cuidado, pois este processo de produção dos instrumentos de avaliação estaria diretamente ligado à *fabricação de crentes*.

As educadoras tinham me revelado que passaram a realizar com bastante cuidado os registros descritivos da avaliação das crianças. Segundo elas, quando o registro era feito com a ficha de avaliação, o cuidado não era tão grande, pois poucas mães questionavam o motivo do “x” estar marcado em um lugar ao invés de outro. No entanto, quando o registro de avaliação passou a ser descritivo, o cuidado teve que ser redobrado, porque os primeiros pareceres descritivos geraram muitos conflitos. Alguns responsáveis pelas crianças não concordavam com o que estava sendo descrito no relatório avaliativo, nem com as justificativas dadas pelas educadoras, quando questionadas sobre o que escreviam.

Os relatórios descritivos da avaliação aparentemente eram instrumentos mais abertos que não contavam necessariamente com padronizações a serem seguidas. As educadoras se expunham conflitos e questionamentos começavam a aparecer, pois ao produzirem o relatório descritivo como registro da avaliação, os responsáveis pelas crianças começaram a expor/emitir claramente suas

---

opiniões, percepções, juízos de valores, preconceitos, preferências, ambivalências e contradições no que dizia respeito às crianças.

Assim, as educadoras buscaram eliminar estes conflitos e questionamentos, pois elas sentiam medo dos responsáveis pelas crianças e se sentiam impotentes para argumentar sobre o registro de avaliação que produziam sobre as crianças. Isto acontecia, porque elas não conseguiam constituir um conjunto de argumentações que defendessem e/ou justificassem o modo de encaminhar a avaliação.

Deste modo, as educadoras preferiam omitir e camuflar algumas de suas percepções sobre as crianças para manterem uma boa política de conveniência, *deixando a verdade das coisas em suspenso e quase em segredo (Id., ibid., p.288)*, evitando os tais conflitos, discussões, desencontro de percepções...

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando fiz o esboço do projeto não imaginava que necessitaria fazer estes movimentos de percepção dos discursos que transitavam claramente ou quase que velados no espaço da creche. Para entender em parte o que estava nas entrelinhas ou mesmo como situação condicionante, como as educadoras revelaram em alguns momentos, na produção de seus registros de avaliação sobre as crianças.

Considero que o movimento que fizemos de dialogar e refletir, a partir dos registros que as educadoras produziam foi fundamental para o processo de autoconhecimento de cada uma, enquanto profissional, na medida em que se percebia através deles, *os saberes e não-saberes que imprimiam*, quando os produziam.

Outra evidência importante revelada na pesquisa eram os movimentos discursivos que as educadoras produziam juntamente com os responsáveis pelas crianças, para terem *crentes* em seu trabalho. Elas faziam isto de muitas maneiras no cotidiano da creche, um dos caminhos era através dos registros avaliativos que faziam sobre as crianças, onde evidenciavam e omitiam intencionalmente informações, a partir das múltiplas tramas discursivas que tomavam conhecimento e/ou que criavam com seus saberes, sobre as relações que enxergavam ou interpretavam estar no jogo que articulavam naquele espaço.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CERTEAU, M.; GIARD, Luce & MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar e cozinhar*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, M. T. *Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?*. IN: Revisitando a Pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GARCIA, R. L. (org.). *Revisitando a pré-escola*. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez: 2001a.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMES, D. B. *Caminhando com arte na pré-escola*. IN: Revisitando a Pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PINTO, N. B. *Avaliação da aprendizagem como prática investigativa*. IN: Conhecimento local e conhecimento universal – Vol. 3. Curitiba: Champagnat, 2004.
- PONTONE JUNIOR, R. *Avaliação e desigualdades escolares*. IN: Revista Presença Pedagógica - Vol.7 nº 42, Nov./Dez. Belo Horizonte: Dimensão: 2001.

## RESUMEN

*El presente artículo trae para la discusión una de las tramas de mi tesis de Maestría. Así, el objetivo es evidenciar algunas cuestiones que surgieron en el proceso de desarrollo de la investigación relacionados a los discursos que son producidos en el cotidiano escolar, a partir de la necesidad de atraer creyentes para el trabajo pedagógico que allí es desarrollado. Para ello, intencionalmente, las educadoras promueven diálogos entre los conocimientos que son producidos en las relaciones tramadas en el jardín de infantes y los desconocimientos en que los sujetos de la investigación se encuentran inmersos. La investigación revela que al reconocer que estamos en busca del autoconocimiento, nos son revelados desconocimientos, esto es necesario para despertar el deseo por la investigación en la escuela y en la vida, si nos entendemos inacabados, en construcción.*

**Palabras-clave:** *Jardín de Infante, discursos, autoconocimiento.*