

NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NÓS TEMOS MENINAS NO LUGAR DE PROFESSORAS?

KRAMER, Sonia – PUC-Rio

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo.

Mikhail Bakhtin

Introdução

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que teve o objetivo de investigar a formação de profissionais de educação infantil implementada por redes públicas municipais de educação. Para compreender se há políticas públicas de democratização da educação das crianças de 0 a 6 anos e formação de professores, a pesquisa colheu dados sobre a situação da educação infantil nos municípios do Estado, incluindo organização do sistema de ensino, cobertura do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, gestão, formação de profissionais; ingresso e carreira, recursos financeiros e materiais, instituições ou agências sociais e culturais existentes nos municípios. Um questionário foi enviado a 92 secretarias municipais de educação. Ao mesmo tempo, para compreender as políticas de formação de profissionais da educação infantil, procuramos conhecer as histórias das propostas de formação e as histórias dos profissionais responsáveis, nas secretarias municipais de educação, pela gestão da educação infantil. Foram analisados também modos de implementação de propostas de formação e suas práticas educativas e culturais, através de estudos de caso feitos como monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Este texto trata de uma das categorias identificadas na pesquisa: o fato das professoras da educação infantil serem identificadas como “meninas”. Inicialmente, delineamos os fundamentos teóricos do estudo; em seguida, apresentamos desafios metodológicos enfrentados. No terceiro momento, trazemos do campo o que foi possível ouvir, aprender e se surpreender. Ao final, algumas considerações críticas visam problematizar todo o processo.

1. Dos fundamentos teóricos – entrevistas coletivas e o conhecimento do outro

Os dados obtidos através do questionário e da análise de documentos permitiram conhecer as condições concretas que afetam as políticas locais, suas dificuldades e necessidades. Contudo, para compreender a educação e os processos educacionais na sua complexidade foi preciso conhecer também as histórias daqueles que a fazem no cotidiano, ouvindo seus relatos. Com esta consciência, focalizamos as trajetórias dos responsáveis pela educação infantil em especial no que se refere a suas histórias de vida e formação. Influenciados por Ferrarotti (1982), Nóvoa (1991, 1992, 1997), entre outros, entrevistamos profissionais que estavam atuando na gestão da educação infantil e da formação de professores. Essa ênfase acompanhou e influenciou também a coleta dos dados quantitativos: mesmo lidando com dados, sabemos que por trás de cada número, há rostos, nomes, percursos vividos, dificuldades, conquistas.

Com o objetivo de conhecer as histórias de formação dos profissionais responsáveis pela educação infantil nos municípios e as histórias das propostas de educação infantil desenvolvidas, buscamos resgatar as trajetórias dos/as profissionais responsáveis pela educação infantil nas secretarias municipais de educação. Histórias de vida são aqui consideradas como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro. De acordo com Bakhtin (1988a), a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido. A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os sub-textos, as intenções que não se encontram explicitadas. *“Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial”* (Bakhtin, 1988a, p, 95). O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas, e aqui se situa a abordagem histórica da linguagem. Por outro lado, comunicar significados implica em comunidade; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo. O interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação. Para Bakhtin a linguagem é social e, segundo o autor, não é a experiência que organiza a expressão; na verdade, a expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e direção.

Assim como a concepção de linguagem de Bakhtin constituiu um referencial de análise, também a teoria crítica da cultura e da modernidade forneceu o arcabouço

teórico para entender as relações na sua ambivalência e pluralidade. A teoria crítica favorece que a cultura seja encarada de uma maneira diversa, a contrapelo, na direção contrária à esperada – como diz Benjamin (1987a) a propósito da história; a partir das reflexões dessa abordagem torna-se possível estabelecer outras relações e perceber ambigüidades. Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é baseada nesta descontinuidade; somente os seres humanos têm história e por isso a linguagem é fundamental. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. É possível, então, repensar o passado para dar um novo significado à história. Entendemos, pois, que para pesquisar o campo das ciências humanas e sociais – neste caso a educação – é importante escutar/ouvir e observar/ver considerando tanto a racionalidade e a sensibilidade, a fim de compreender a história.

Nos seus escritos, Benjamin (1987a, p. 223) menciona dois personagens centrais na modernidade, que contribuem para pensar a tarefa do pesquisador: o cronista e o colecionador. Da mesma maneira que um cronista, o pesquisador narra grandes e pequenos acontecimentos. Como um colecionador, o pesquisador procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas, para investigá-las, quer dizer, para colecioná-las: nesse processo, a relação dialética entre ordem e desordem vai sendo estabelecida. Falando de outro lugar (o da literatura), Clarice Lispector diz: *“Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com achados e perdidos”* (1973, p. 87). Ou: *“Um instante me leva insensivelmente a outro e o tema atemático vai se desenrolando sem plano, mas geométrico como as figuras sucessivas num caleidoscópio.”* (Lispector, 1973, p. 16).

Ao longo da pesquisa, dois tipos de entrevistas foram realizados: individuais e coletivas. Tal estratégia permitiu observar uma significativa diferença no que diz respeito à diversidade, hierarquia e distribuição de poder. Nos dois tipos, o intuito era garantir os diálogos. Percebemos que a posição estabelecida entre pesquisadores e entrevistadas - o lugar de onde falam – é muito diferente nos dois tipos, devido à forte ligação entre história de vida, subjetividade e narrativa. Foram realizadas onze entrevistas individuais com responsáveis pela educação infantil de municípios da região metropolitana e cinco entrevistas coletivas reunindo 57 professoras de diferentes regiões do estado. Cada entrevista reuniu profissionais de sete ou oito municípios: foram convidados, para cada entrevista coletiva, dois responsáveis pela educação infantil de

cada Secretaria Municipal de Educação e dois da Secretaria Estadual de Educação. A interação entre pesquisadores e participantes foi intensa; este clima parece ter influenciado positivamente esta estratégia metodológica, marcada por um ambiente dialógico e pode ter assegurado ao discurso seu caráter de acontecimento (Bakhtin, 1988b, 1992). A pesquisa permitiu perceber que entrevistas coletivas contribuem para aprender com a diversidade e com o outro.

Foram entrevistados 57 profissionais (56 mulheres e 1 homem), que haviam sido professores de crianças, jovens ou adultos, com idades de 23 a 59 anos, de diferentes religiões e etnias, contextos e realidades sócio-econômicas diversas e condições de trabalho díspares – determinadas por sua classe social de origem, background familiar e pelo desenvolvimento de seu município ou região. Seu tempo de magistério era também variado: na época em que foram entrevistadas, 3 tinham até 5 anos de magistério; 9 entrevistadas possuíam de 6 a 10 anos de magistério; 20 trabalhavam no magistério de 11 a 20 anos e 10 trabalhavam como professoras há mais de 20 anos.¹ No que se refere à escolaridade, 4 das entrevistadas cursavam formação de professores a nível médio; 3 faziam graduação (sendo 2 em pedagogia, 1 em direito); 12 possuíam graduação completa (9 em pedagogia, 1 em administração, 1 em educação física, 1 em teologia); 18 fizeram pós-graduação lato-sensu²; 1 cursava e outra havia completado o mestrado; 18 entrevistadas não informaram a escolaridade.

Diante da pluralidade de contextos e histórias, as interações nas entrevistas coletivas constituíram importante experiência para pesquisadores e participantes. Tendo como objetivo identificar pontos de vista dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos (a respeito dos quais não há concordância); provocar o debate, estimular os participantes a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas, as entrevistas coletivas favoreceram que certos temas fossem colocados em discussão, problematizando o objeto da pesquisa (que é sempre, nas ciências humanas, um sujeito que fala). Enfrentamos com essa estratégia metodológica a delicada questão da alteridade, do conhecimento do outro. Como diz Bakhtin, *“até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios*

¹ 15 professoras não informaram o tempo de magistério.

² Das entrevistadas, 4 têm pós-graduação em educação infantil, 4 em psicopedagogia, 3 em orientação educacional, 2 em planejamento educacional, 1 em administração escolar, 2 em alfabetização, 1 em docência ensino superior, 1 em psicomotricidade, 1 em política social, 1 em supervisão escolar. Duas entrevistadas fizeram duas pós-graduações.

de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio” (1988a, p. 21).

As entrevistas coletivas ajudaram a identificar conflitos e idéias divergentes ou posições antagônicas. Durante as entrevistas, os pesquisadores procuraram explicitar palavras, expressões ou conceitos com significados conflitantes ou ambíguos, a fim de gerar – entre participantes e pesquisadores – processos de ressignificação. Os grupos puderam refletir sobre idéias e histórias compartilhadas, repensando seus sentidos e revendo atividades, problemas e iniciativas cotidianas. Após cada entrevista, pudemos analisar questões controversas e ambigüidades encontradas. Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes ocorreram com intensidade muito maior, na medida em que professores puderam falar e escutar uns aos outros. Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica foi minimizada; problemas foram apresentados, o conhecimento foi compartilhado e confrontado, a diversidade percebida face a face. Entrevistas individuais e coletivas ofereceram diferentes condições de produção dos discursos e favoreceram que pesquisadores e entrevistadas tivessem diferentes lugares e pontos de vista. Nas entrevistas coletivas, a situação dialógica foi enriquecida, análises foram mais profundas e a perplexidade foi expressa: professoras com diversas ou opostas condições de trabalho e políticas públicas de infância mais ou menos favoráveis precisaram lidar com essa diversidade e encarar as falhas, os fracassos e a precariedade dos outros e precisaram se deparar com a sua própria fragilidade.

Nas entrevistas coletivas, mais que nas individuais, as pessoas falaram e se escutaram; a influência institucional pareceu diluir-se ou diminuir; a linguagem produzida (o discurso) pareceu revelar maior autenticidade, favorecendo a dimensão pessoal ao lado da profissional; problemas e valores estiveram mais presentes nas coletivas. Este foi um importante aspecto, já que as entrevistadas ocupavam cargos hierárquicos como responsáveis pela educação infantil nas secretarias municipais e estadual de educação. Nas entrevistas individuais, a linguagem pareceu mais limpa, como se o entrevistado precisasse expor a realidade que acreditava (ou desejava) existir, escondendo ou omitindo falhas, faltas, erros. Nos grupos, os relatos traziam dificuldades e frustrações, como se a entrevistada sentisse maior confiança na audiência coletiva; além disso, nas coletivas, umas entrevistadas faziam perguntas às outras, mudando de lugar e assumindo o papel do entrevistador. Isso evitou o constrangimento do

pesquisador ouvir relatos de práticas que sabia não serem reais ou que tinham sua relevância aumentada, e mesmo exageros quanto ao impacto de medidas locais e episódicas, como aconteceu nas individuais. Entrevistas coletivas ofereceram aos participantes a oportunidade de se manifestar e trocar. No contexto de tais contradições, as condições de produção desses discursos – além de diferentes do ponto de vista do lugar em que estavam os interlocutores – foram distintas, devido à situação dialógica das entrevistas coletivas: as histórias de formação contadas ganharam novos sentidos para quem contava e para quem escutava.

2. Contexto e coleção: enfrentando desafios metodológicos

Ao lado de ter como objetivo o conhecimento da situação da educação infantil e da formação (e, para isso, recolher os dados foi fundamental) o propósito era aprofundar a compreensão dos processos, o que se procurou viabilizar através das entrevistas e estudos de caso. O referencial teórico-metodológico, delineado com base na concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin e na teoria de Walter Benjamin, determinou o modo de tratamento do material empírico disponível a partir das entrevistas coletivas. Do ponto de vista teórico, Bakhtin forneceu a fundamentação, quanto à entrevista coletiva como estratégia metodológica para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas: de acordo com sua concepção de linguagem, para entender o que é dito é preciso conhecer não só o enunciado, mas fundamentalmente o contexto da enunciação. Esta concepção e os conceitos apresentados por Bakhtin em muitas de suas obras (1982, 1988a, 1988b, 1992, entre outras) permitem entender que, na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido. Ou seja, o contexto é importante para entender o texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras produzem sentidos. A entoação dos discursos, fala.

A decorrência metodológica desta concepção de linguagem é a de que a totalidade do discurso (o contexto da enunciação) não pode ser perdida. Neste sentido, o texto de cada entrevista foi analisado na sua integridade e unidade, sem cortes; o texto transcrito a partir de cada entrevista gravada foi considerado peça importante na análise das falas. Para delinear esse contexto, foram elaborados, a partir dos relatos, perfis das 57 professoras entrevistadas, com aspectos de sua trajetória, formação e escolaridade, estratégia que deu visibilidade aos relatos dos professores, numa apropriação dos que pareceram os principais tópicos do material das entrevistas, tomadas na sua

profundidade. Ouvindo as falas, mergulhando nos textos e atravessando cada transcrição, procuramos captar, compreender, explicitar significados.

Além disso, foi necessário outro caminho para lidar com os depoimentos e aquilo que deles emerge, tomando esse tema – o da relação da teoria com a empiria – como a questão central do processo de pesquisa. A fundamentação para tal discussão foi buscada em Benjamin (1987a) e sua concepção do conhecimento como coleção. Segundo Benjamin, é necessário descontextualizar o objeto para que ele possa funcionar como texto; o colecionador é capaz de fazer – como um historiador - tal descontextualização, de modo que cada um (neste caso, cada pesquisador), ao interagir com cada fala atribua a ela um de seus inúmeros possíveis sentidos. Falas colocadas lado a lado a partir do tema, ênfase comum ou afinidade de significado, ainda que tenham sido pronunciadas em diferentes contextos, produzem um efeito de coleção onde, reunidos por aquilo que têm em comum, os enunciados permitem uma compreensão dos discursos e uma identificação de significados que ficavam escondidos ou pouco visíveis na íntegra das entrevistas. Oferecem, portanto, outra possibilidade de leitura. Organizando as falas como coleções, no sentido benjaminiano, ou seja, descontextualizando cada fala e reunindo-as pelo que dizem, dirigimos a elas outro olhar, num movimento contrário ao que visa entender o contexto para compreender o texto.

Por outro lado, foi preciso reunir, agrupar os discursos em verdadeiras coleções de falas. Nesta perspectiva, usamos o programa de análise de pesquisa qualitativa Nudist³, um organizador que precisa ser alimentado com as categorias. O trabalho de identificar e nomear categorias foi longo e construído também a partir das entrevistas transcritas, legendadas uma a uma. Das confusões e descosturas, entre a ordem e a desordem como diz Benjamin (1987a) outros significados vão sendo encontrados; pouco a pouco se vai obtendo conhecimento sobre a realidade em que se está mergulhando. Na nossa pesquisa, o processo de tomar cada entrevista e identificar nela as categorias ou de tomar cada categoria e buscar a(s) entrevista(s) de onde emergiram, permitiu viver na prática a provisoriedade e a parcialidade do conhecimento. O passo seguinte, como numa montagem, foi reagrupar as falas, encontrar os elos, ouvir os silêncios, refletir também sobre o que não foi expresso. Em suma, categorizar de forma dialética.

³ Nud-ist é um *software* desenvolvido para trabalho com pesquisas humanas qualitativas, onde se estrutura um banco de dados, a partir do qual é favorecido o desenvolvimento de análises.

A pesquisa procurou dialeticamente garantir as duas visadas: tanto a que não perde a noção do todo e que assegura a unidade do contexto de enunciação, quanto a que organiza as falas em coleções a partir de um significado comum. A definição das categorias ou dos temas recorrentes – enquanto uma questão epistemológica - nem pode se dar como uma atividade a priori, baseada tão somente na teoria que fundamenta e orienta a investigação, nem pode tampouco se deixar guiar apenas pela empiria, pois o olhar do pesquisador está longe de ser um olhar desavisado, desinformado, desarmado. Esta é uma das proposições de Benjamin (1984) e de vários estudiosos de sua obra, tais como Rouanet (1981) e Muricy (1998). Assim, transitando entre o que a teoria informa e o que emerge dos corpora (conjuntos de campos empíricos estudados), as categorias vão se constituindo enquanto o estudo teórico prossegue e o pesquisador se deixa inquietar e surpreender pelos dados. A pesquisa se desenvolveu desta forma. Nem orientada só pela teoria nem desarmada e movida apenas pelos dados, o movimento foi se delineando nos dois sentidos. O objetivo da categorização ou tematização foi o de possibilitar a compreensão do objeto estudado, de oferecer uma chave para a entrada na empiria – neste caso a fala das entrevistadas. Longe de pretender classificar todas as falas, como se fossem caixinhas ou gavetas onde os discursos seriam formatados, as categorias são uma das maneiras possíveis de organizar os achados da pesquisa, favorecendo a leitura, dando ao pesquisador um dos recortes, de tal modo que possa ver, ler, interpretar, concluir, perceber as convergências e os afastamentos. O conjunto de categorias foi construído lenta e delicadamente. Nesse processo, contradições, dúvidas e incertezas foram sendo explicitadas e discutidas pela equipe, à medida que líamos e analisávamos as entrevistas coletivas tanto nas transcrições feitas na íntegra, a partir das fitas gravadas, quanto no Banco de Dados das Entrevistas, confeccionado a partir do Nudist.

3. O que ouvimos nas entrevistas: nós temos meninas ou professoras?

Ouvir as responsáveis pela educação infantil revelou muito sobre as interações cotidianas estabelecidas com as professoras nos municípios. Em seus depoimentos, as entrevistadas explicitaram sua visão da história e do contexto em que estão inseridas, falando do coletivo em que atuam, numa referência às relações de hierarquia e poder. Identificamos nos seus discursos o lugar de onde falam, observando a maneira com que se situam na cidade, na rede escolar que coordenam, na escola onde trabalham. Um aspecto identificado se refere ao modo com que as coordenadoras de educação infantil

evocam sua relação com as professoras e com a rede. Nesse processo, nos surpreendemos com o fato de várias entrevistadas se referirem às professoras da educação infantil como “as meninas”, expressando neste modo concreto de falar, sua concepção de gestão e de ser professora. Mas talvez a surpresa não se justifique: observando diferentes situações da prática escolar, podemos perceber que esta é uma denominação usual; a maioria das coordenadoras e diretoras se refere às *meninas da educação infantil* quando fala das professoras. E isto é o interessante de todo processo de pesquisa: passamos a ver o que já estava ali, mas permanecia invisível aos nossos olhos. Com a pesquisa, estranhando o familiar (Velho, 1978), distanciando-nos dele, podemos captar o que ficava imperceptível. Assim, escutar e observar possibilitou a reflexão sobre o lugar em que as entrevistadas se situam.

Os próximos itens tratam dessas instigantes questões, analisadas com base na concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin.

“Eu tenho”, “nós temos”, “o município tem”: no sujeito que fala, a concepção de gestão

Somos muitas escolas; a minha rede; nós temos; eu tenho 130 professores; as minhas crianças; a sala é minha: nestes modos de falar estão presentes modos de conceber a relação daquele que fala com as professoras, as crianças, as escolas. Mais do que um discurso de quem ocupa um lugar no poder público, parece haver aqui sujeitos que julgam dispor de um poder pessoal, conquistado por cada um individualmente. A dupla presença do pronome possessivo e do verbo ter, conjugado na primeira pessoa do singular, (*eu tenho, eu tinha, minha sala, minha rede*) foi uma constante nos relatos, como transcrevemos nos depoimentos abaixo:

Eu sempre trabalhei em escola pública... [Quando era professora] eu procurava dar para as minhas crianças o melhor. Então tudo que eu pudesse fazer de novidade eu fazia. (Coordenadora de educação infantil)

De outra parte, muitas entrevistadas falam da cidade, do município, como sujeito da ação como, por exemplo, *a gente tem 20 escolas, o município possui 14 escolas*. Raras entrevistadas, no entanto, se colocam como sujeitos que expressam alguma inserção no coletivo, tal qual enunciado em *somos muitas escolas*. O pronome pessoal “nós” aparece pouco nas entrevistas, mas aparece, indicando um sujeito que, de algum modo, se assume como coletivo. Perguntamos: este “nós” deixa entrever um sujeito ou,

ao contrário, ele ocupa uma posição onde ora é o sujeito que fala, ora é o município? Nos discursos, as entrevistadas se assumem como “nós” ora para ocupar o lugar, ora para desocupar.

(...)nós temos 44 turmas, então, eu trabalho diretamente com os professores, estas turmas em auxílio, ao todo são 17 escolas. Nós tivemos um acréscimo muito grande de educação infantil este ano, nós temos em torno de 1.100 alunos em educação infantil. Até o ano passado, não era dada muita ênfase à educação infantil, isso teve uma maior abrangência a partir do ano 2000. (Coordenadora municipal de educação infantil)

(...)o município passou por vários estágios: a princípio a gente tinha pouquíssimas turmas de educação infantil; o Estado é que tomava conta ... Devagarinho o município foi implantando uma turma em cada escola e hoje nós temos 62 turmas funcionando ... São 26 escolas municipais com turmas de educação infantil... foi muito bom participar do crescimento da educação infantil na rede, porque a princípio nós éramos 10 professoras. (Supervisora educacional do município)

Por outro lado, as coordenadoras reagem à autoridade manifesta, segundo elas, pelas professoras. Questionam e comentam a dificuldade de interferir que essa autoridade exagerada acarretaria. A posse (*eu tinha*) se evidencia, por exemplo, quando uma supervisora diz que veio para a entrevista *achando que só eu tinha dificuldades, só eu tinha professores sob a minha orientação que não conseguiam entender exatamente o que eu estava falando, o que eu estava propondo*. Ao mesmo tempo, as entrevistadas questionam o sentimento de posse das professoras, como explicitam as falas a seguir:

(...)tem aqueles que dizem assim: eu não vou fazer porque não quero fazer; ih, não vem com essa chatice, não, não quero. Se recusa, não te ouve, não olha, não lê e não quer saber e diz que não quer saber. "ih, sou concursada, só saio daqui se eu matar, se eu roubar... não quero, não quero, não vou fazer. A sala é minha, eu fecho a porta, quem manda aqui dentro sou eu"... (Assistente de coordenação de educação infantil)

(...)é aquele problema, a sala é minha, você não pode entrar eu que sou professor, eu aqui dentro sou autoridade máxima, nesse espaço e tem, assim, ainda que se comportam dessa maneira. (Assistente de coordenação de educação infantil)

Pode-se notar um paradoxo expresso quando as coordenadoras falam da suposta posse (*minha rede*) ao mesmo tempo em que criticam e não reconhecem a propriedade ou autoridade das professoras de que falam (*a sala é minha*). Todavia, o paradoxo é apenas aparente porque nos dois casos temos a mesma visão individualizada das práticas e do papel do sujeito, formalizada nas construções *eu sou, eu tenho, minha rede*.

“As meninas da educação infantil”: formação de uma identidade profissional?

Outro aspecto presente nos depoimentos foi a forma usada pelas responsáveis pela educação infantil das secretarias ao mencionarem as professoras com quem trabalham. Algumas se referiram a elas como profissionais da educação infantil:

(...)a gente está fazendo um trabalho muito interessante que é ... todo um trabalho de sensibilização com estes profissionais da educação infantil... fora os seminários que foram tidos assim para a educação infantil. (Professora)

Muitas se referiram a professores:

(...) os professores não relaxam completamente em uma conversa com ela [que representa determinados cargos de hierarquia da secretaria], e muitas vezes não expõem o que estão pensando porque ela é uma autoridade. (Diretora de Departamento de Ensino)

Lá é muito comum a gente ver professor que vai devagar. Que não consegue ir além daquilo que ele faz, e a gente respeita! (Diretora de Departamento de Ensino)

Todas as referências à profissão foram feitas na forma do gênero masculino sempre empregado quando se referem aos “professores”.. A forma feminina só apareceu para designar alguma professora específica: *a professora fulana* ou *aquela professora que é mulher do prefeito*. Mas – repetimos - o que mais chama a atenção é o grande número de referências às professoras de educação infantil como “meninas”, sempre no feminino. Muitas são as falas desse tipo:

(...)espero que as meninas - que geralmente são muito solícitas - que elas possam estar atendendo vocês [pesquisadoras] com o carinho de sempre (Assistente de coordenação de educação infantil)

(...)então essa menina foi ao prefeito ... foi reclamar da gente. Nós fomos lá, a equipe toda, chamamos ela e colocamos que estávamos lá só para ajudar. (Coordenadora educação infantil)

(...)as meninas que justamente fazem parte da educação infantil estão fazendo uma capacitação toda semana no município. (Professora)

Nesses e em muitos outros depoimentos, a designação de “*menina*” no lugar de professora pareceu revelar uma identidade. Será que, vistas como meninas - nem professoras (termo pelo qual optamos e que conquistamos na LDB), nem tias (que, como outros autores, questionamos por sua desprofissionalização, mas que é constante

nas escolas de ensino fundamental) - as professoras da educação infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham? Que significado tem esse modo de chamar as professoras para a visão que elas têm de si mesmas e de sua autoridade e poder? Como compreender esse chamamento às “meninas” no contexto de uma área que luta para se profissionalizar? Bakhtin ajuda a pensar os processos de constituição da subjetividade aqui presentes e os desafios que ficam colocados para a formação de professores, entendida duplamente como qualificação para o trabalho e profissionalização.

Para Bakhtin, a palavra sempre se dirige a um interlocutor e, ao mesmo tempo, o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um “*auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções, sua motivações, apreciações etc.*” (1988a, p. 112-113). Entendendo que a palavra é uma ponte entre eu e o outro, para o autor a atividade mental se situa sempre numa dada orientação social e analisa como, na relação com um ouvinte potencial, distingue-se “*dois pólos, dois limites, dentro dos quais se realiza a tomada de consciência e a elaboração ideológica*”, que denomina de “*atividade mental do eu e atividade mental do nós*” (Bakhtin, 1988a, p. 115). De acordo com essa visão, a atividade mental do nós é diferenciada: “*a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social*” (p. 115), permitindo, nesse processo, diferentes graus de modelagem ideológica. Na medida em que o pensamento é materializado na expressão, e não existe fora dela, “*o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social*” (1988a, p. 117). Mais do que isso, uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável”. (p.118). Nosso mundo interior vai sendo, assim, adaptado às possibilidades da expressão, suas tendências e orientações, processo que vai constituindo para Bakhtin a “ideologia do cotidiano” que embora não seja fixa nem ordenada em um sistema, “*acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados da consciência*” (1988a, p. 118).

Com base na teoria da enunciação, podemos dizer que há, na educação infantil, um processo de subjetivação que parece estar sendo constituído, no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam com as crianças menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças, menores, meninas. Ainda que este processo seja

contraditório e outras forças sociais e ideológicas estejam presentes – ou seja, ainda que sejam também chamadas, em outros contextos ou situações, de professoras – o horizonte social no qual a subjetividade das professoras de educação infantil vai sendo produzida, parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza. Como a palavra alheia vai se tornando palavra própria (Bakhtin, 1988b, p. 100) e como “*aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo*” (1988a, p. 147), mas alguém dotado de palavras interiores, réplicas, contrapalavras, parece que estamos diante de um processo em que diferentes significados ideológicos estão interagindo dinamicamente: o da professora (adulta, profissional) e o da menina (criança).

Se, no processo de constituição da consciência, a palavra alheia se torna palavra própria e, no cotidiano, valores ideológicos e histórias em confronto permanecem tensos na língua, pode-se indagar: haverá réplica ou as professoras continuarão a ser chamadas de “meninas”, naturalizando essa expressão e demarcando um papel social dado? Haverá contrapalavras por parte destas profissionais ao serem denominadas de meninas ou continuarão sendo identificadas com as crianças com as quais trabalham? Será que, assim, as professoras de educação infantil vão se tornando, se formando, se fazendo meninas mais do que adultas, meninas, mais do que profissionais, pessoas pequenas, como os sujeitos de que cuidam, com quem lidam, que educam? Que significados são expressos na ideologia do cotidiano com esta palavra “meninas”? O que está reservado ou destinado a estas meninas, crianças no feminino, nem professoras, nem mulheres?

Ainda algumas considerações

Processos de pesquisa em educação – como nas ciências humanas em geral - são árduos e lentos e, especialmente no momento da análise dos dados, podem revelar inconsistência teórica e mesmo falta de habilidade ou sensibilidade do pesquisador para enxergar o que não se mostra visível. “Estranhar o familiar” na clássica formulação dos antropólogos é tarefa essencial na medida em que investigamos tipos de situações ou instituições em que – não raro – também costumamos atuar na formação, em consultorias ou outras formas de intervenção.

Assim, quando o pesquisador descobre ou logra identificar pistas novas, ele se alegra, ainda que ao mesmo tempo o achado o inquiete. Foi isso o que sucedeu quando – ao analisar entrevistas com responsáveis pela educação infantil de secretarias municipais de educação - nos deparamos com a forma com que se referiram às

professoras: as “meninas” da educação infantil. Depois da constatação feita na análise destas entrevistas, em vários outros contextos, visitas, observações e outras entrevistas, esta forma se mostrou naturalizada. O objetivo deste texto foi analisar nos contextos discursivos, os processos que parecem estar implicados na constituição ou formação de uma identidade.

A referência às professoras da educação infantil como meninas, mais do que evocar uma metáfora, materializa um problema grave, presente na área: o fato de que na educação brasileira, as professoras ganham não segundo o nível de escolaridade que adquiriram na sua formação, mas de acordo com o nível em que atuam. Por outro lado, aliado a esta forma, o pronome possessivo “minhas” parece acrescentar um sutil significado que se vincula à autoridade e ao poder de quem fala. Como propriedade daquele que pronuncia a palavra, será paternalismo o que temos aqui? (Sennett,2001). Adultocentrismo? Ao longo de sua experiência de gestão do poder público e no cotidiano das escolas, que marcas vão sendo impressas nas professoras?

Segundo Sennett (2001), o paternalismo se destaca como modelo de autoridade no capitalismo do século XIX, superpondo a imagem do pai à do patrão. A afirmação “o patrão é um pai” é uma metáfora paternalista “*nas condições familiares mais instáveis e fragmentadas do século XIX*”, passando a ser “*usada de maneira generalizada e freqüente na nova economia, encobrindo a dura realidade material de que os patrões eram tudo, menos líderes que apoiassem, protegessem e amassassem seus empregados*” (p.74). Parece que a autoridade paternalista imprime um caráter de familiaridade às relações de trabalho, fortalecendo laços de poder onde prevalecem formas de submissão, e não de autonomia, cooperação e/ou emancipação.

Adultocentrismo é uma expressão que vem sendo utilizada por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, para designar – em analogia ao etnocentrismo – uma abordagem da infância e do mundo social e cultural em que se insere a partir do ponto de vista do adulto. Em oposição à visão adultocêntrica, trabalhos relativos aos direitos das crianças de base filosófica, ético-política, sociológica ou psicológica, têm postulado a busca de compreensão da infância e do mundo a partir do ponto de vista das crianças. Ao lado de questionamentos teóricos, o campo das artes em geral, e do cinema em particular tem oferecido importante contribuição para essa crítica ao adultocentrismo.

Por fim, a identificação das professoras como “meninas”, nos discursos, nos leva a reiterar a necessidade de estudos teóricos e pesquisas empíricas em diversos contextos concretos – dentro e fora de escolas, pré-escolas e creches - para que possamos

aprofundar a análise do tema e compreender os processos graves de apagamento que parecem estar em jogo na educação infantil, sabendo que

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (Bakhtin, 1988b, p. 100)

E que outras intenções ficam evocadas nesses modos de falar e de chamar?

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1988a.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1988b.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo, Brasiliense, 1987a.
- FERRAROTTI, F. *Historie et histories de vie*. Paris, Librairie des Meridiens, 1982.
- LISPECTOR, Clarisse. *Água Viva*. Rio de Janeiro, Antenova, 1973.
- MURICY, Kátia. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro, Relume-Lumará, 1998.
- NÓVOA, Antonio. *Profissão: professor*. Portugal, Porto Ed., 1991.
- NÓVOA, Antonio. *Vida de professores*. Portugal, Porto Ed., 1992.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro, tempo Universitário, 1981.
- SENNETT, Richard. *Autoridade*. Rio de Janeiro/São Paulo, Record, 2001.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1978, p.121-132.