

4

AO ENCONTRO DO OUTRO: A METODOLOGIA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Não há trabalho de campo que não vise a um encontro com um outro, que não busque um interlocutor.
Marília Amorim (2004, p.16)

*Para além da orelha existe um som,
à extremidade do olhar um aspecto,
às pontas dos dedos um objeto
– é para lá que eu vou.*
Clarice Lispector (1980, p.95)

Neste capítulo reflito sobre o processo de construção da metodologia utilizada na pesquisa e as repercussões dessa metodologia para os dados construídos ao longo do trabalho de campo. Além disso, apresento os sujeitos da pesquisa e seus contextos de trabalho, analisando as razões que os levaram a oferecer sua contrapalavra no diálogo proposto neste estudo.

4.1.

A construção da metodologia de pesquisa

Um dos pressupostos teóricos desta tese, que encontramos desenvolvido na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, é o de que o conhecimento e a própria subjetividade se constroem no plano interpessoal, sendo internalizados e passando a constituir o plano intrapessoal. Esse pressuposto está desenvolvido na abordagem que Vygotsky (1991a, 1991b) faz da constituição das funções mentais superiores, que são aquelas funções tipicamente humanas. Para Vygotsky a relação do sujeito com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por instrumentos, que orientam a ação humana externamente e por signos, que a orientam internamente. A centralidade atribuída à linguagem como mediadora da constituição social da consciência humana é um ponto em comum entre os postulados teóricos de Vygotsky e Bakhtin. Para ambos os autores o sujeito se constitui imerso no social. Ao analisar o conceito de mediação em Vygotsky, Freitas (1998) destaca:

Nós agimos à luz de uma leitura da realidade que fornece ao nosso comportamento uma resposta apropriada para perceber a situação. Essa posição coloca a semiótica no âmago da relação entre o sujeito psicológico e a realidade: o mundo é um ambiente visto com significado e a trajetória do comportamento do sujeito é determinada pela significação que este sujeito tem do mundo. O sujeito age e a sua

ação é descrita através de **palavras** que dão significado à ação, à luz da interpretação subjetiva da situação (Freitas, 1998, p. 28).

Portanto, a ação humana se estrutura tendo como referência uma interpretação que o sujeito faz do contexto social mais amplo em que essa ação se desenvolve.

No caso dos saberes mobilizados pelos professores nas atividades de docência, estes vão se constituindo durante toda a vida, em diferentes momentos da história pessoal e profissional desses sujeitos, atravessados pelos processos de formação. Quando atuam em seus contextos de trabalho, as ações dos professores e aquilo que as determinam deriva de experiências vividas no plano intersubjetivo e que são internalizadas pelo sujeito. Considerando que, para Vygotsky, a internalização é uma reconstrução interna de uma atividade externa (Vygotsky, 1991 a, p. 63), e que esse processo de reconstrução envolve sempre uma atividade interpessoal, o outro é um parceiro constante do eu em seu processo de desenvolvimento e em suas diferentes formas de apropriação do mundo. Por essa razão, no processo de construção da metodologia da pesquisa que deu origem a esta tese busquei considerar alguns princípios que permitissem uma coerência entre o objeto de pesquisa e a forma de abordá-lo, de modo que a metodologia:

- possibilitasse a abordagem dos saberes docentes enquanto um processo que ocorre no plano social e histórico, nas interações que o professor estabelece com as crianças, com os objetos do conhecimento, com seus pares etc, e que são internalizadas pelo sujeito;
- privilegiasse a compreensão dos fenômenos e de suas relações, em detrimento do estabelecimento de relações de causa-efeito;
- permitisse a interpretação das questões relativas à prática dos professores e à sua formação a partir da ótica dos sujeitos envolvidos, favorecendo a apreensão dos sentidos que estão sendo produzidos para esses fenômenos no plano intersubjetivo.

Em função dessas exigências da natureza do objeto de estudo, a pesquisa interpretativa se mostrou um caminho profícuo para a consecução dos objetivos propostos, uma vez que nessa modalidade de pesquisa a ênfase se coloca na compreensão em profundidade de um contexto específico sob a ótica dos atores desse contexto. Neste estudo, privilegio a ótica dos professores, sujeitos da pesquisa, e sua participação ativa no processo de investigação, sem me furtar à tarefa de interpretação própria ao pesquisador.

A revisão bibliográfica esteve presente em todas as etapas do trabalho de pesquisa, subsidiando a definição das estratégias de investigação, as análises ao

longo do trabalho de campo e posteriormente a ele. Foram três as estratégias de investigação adotadas, além da revisão bibliográfica: observação participante da prática de professores da educação infantil nas escolas nas quais os professores atuavam; entrevistas individuais com os professores e reuniões para discussão da prática dos participantes da pesquisa.

As observações tiveram duração aproximada de dois meses na turma de cada um dos sete professores que participaram da pesquisa e foram registradas em notas de campo. Segundo Freitas (2003),

a observação, numa pesquisa com abordagem sócio-histórica se constitui (...) em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (Freitas, 2003, p. 33).

Nessa perspectiva o observador - que, para Bakhtin “não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado” (Bakhtin, 1997a, p.355) - é partícipe dos eventos que observa. Como parte integrante da realidade que produz no campo de pesquisa, sua voz se encontra com as vozes dos sujeitos, produzindo novos sentidos para as experiências vividas.

Durante o período de observação, uma das atividades desenvolvidas pelo professor e escolhida por ele foi registrada em vídeo. As reflexões de Jobim e Souza sobre o uso do vídeo na pesquisa em Ciências Humanas podem ajudar a explicitar o papel que esse instrumento tecnológico desempenhou neste estudo. A autora afirma:

(...)o uso da videogravação em pesquisa acadêmica não se caracteriza somente como um rico instrumento de coleta de dados, mas operacionaliza a condição na qual o pesquisador e sujeitos envolvidos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações tecidas nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual. Podemos com isso refletir sobre o estranhamento que o uso do vídeo permite; um estranhamento que se refere ao distanciamento em relação ao que, na esfera do cotidiano, se torna hábito, uma conduta que não é julgada pelo pensamento reflexivo (Jobim e Souza, 2003, p.91).

No âmbito desta pesquisa, usar a videogravação como estratégia metodológica provocou um movimento de estranhamento dos sujeitos com relação à sua prática que motivou e favoreceu a reflexão compartilhada entre os professores sobre essa prática. Nesse movimento de estranhamento, busquei compreender o processo de constituição de saberes que os professores mobilizam em suas atividades de docência pelo confronto de posições e percepções manifestas pelos sujeitos da pesquisa.

Além das observações, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cada um dos professores participantes, nas quais a história profissional dos docentes foi enfocada. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Nelas, a partir de uma questão geral, formulada pela pesquisadora, desenvolvia-se um diálogo com os sujeitos no qual eram abordados aspectos relativos à experiência profissional do professor que, muitas vezes, entrecruzavam-se a aspectos da vida pessoal.

Finalmente, a terceira estratégia metodológica adotada na pesquisa teve o objetivo de promover a discussão sobre a prática de cada um dos professores entre todos os participantes do estudo. Para isso as gravações em vídeo, feitas durante o período de observação, foram utilizadas em reuniões com o grupo de professores participantes do estudo como um deflagrador de discussões sobre a docência na educação infantil. Esse procedimento metodológico inspira-se na estratégia do grupo focal, como meio de proporcionar o diálogo entre os sujeitos da pesquisa e desses com sua prática, motivando a reflexão a partir do movimento de estranhamento dos professores diante dessa prática.

A origem do termo grupo é o latim *gruppo*, que designa vários indivíduos, oriundos do campo das belas artes (pintores, escultores), formando um só sujeito. É possível estabelecer uma relação entre a estratégia do grupo focal e os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin no que se refere à filosofia da linguagem, uma vez que, para Bakhtin, a consciência individual se constitui no plano social, portanto, indivíduo e grupo se constituem numa relação de reciprocidade na qual tanto o grupo se forma pelas contribuições dos indivíduos que o integram, quanto os indivíduos constroem sua subjetividade a partir daquilo que vivenciam no plano social.

A aplicação dos grupos focais em pesquisas mercadológicas data dos anos de 1950, mas sua utilização em pesquisas acadêmicas vem sendo explorada a partir dos anos 1980. O método do grupo focal oferece "vantagens estratégicas que possibilitam obter informação sobre percepções, sentimentos e atitudes do ponto de vista dos interessados, possibilitando respostas abertas, sem limitações de escolha" (Abramovay, 1999). Nos grupos focais "os entrevistados falam, dividem opiniões, discutem, trazendo à tona os fatores críticos de determinada problemática, que dificilmente aparecem tanto nos questionários fechados como nas entrevistas individuais abertas" (idem). O grupo focal, enquanto situação peculiar de produção de linguagem, permite o acesso aos sentidos que os sujeitos produzem para suas experiências a partir da ótica desses sujeitos.

Na apropriação feita da metodologia do grupo focal nesta tese, a interação entre os participantes, durante as reuniões com o grupo de professores, permitiu não

apenas a emergência de impressões, opiniões e sentimentos entre os docentes, como também o confronto entre diferentes perspectivas. Nesse sentido, o diálogo que se estabeleceu entre os participantes da pesquisa configurou-se como uma situação peculiar de produção de linguagem, num contexto no qual cada participante teve nos demais um excedente de visão que complementou e interferiu em suas próprias formas de significar a realidade.

Nesse sentido, a metodologia adotada se inspirou na dinâmica do grupo focal como meio de provocar o diálogo entre os sujeitos da pesquisa e desses com sua prática, mas posso afirmar que houve uma apropriação bakhtiniana da metodologia, pois, para além da emergência de diferentes opiniões e pontos de vista sobre um determinado assunto, cada um dos encontros com o grupo de professores se constituiu numa situação de produção de linguagem da qual emergiram temas ligados à atividade profissional dos sujeitos ressignificados pelo olhar de seus pares. Considerando que os saberes mobilizados pelos professores se constroem nas relações com o outro, que se dão em tempos e espaços definidos que, por sua vez, remetem a outros tempos e espaços, em cada reunião do grupo de professores estiveram em foco diferentes temas em relação aos quais os enunciados dos professores foram analisados numa perspectiva dialógica.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram construídos com o objetivo de proporcionar não apenas o registro da ação dos sujeitos no seu campo de trabalho, como também a reflexão **sobre** a ação, mediada pelo olhar de outros professores, num momento posterior.

De acordo com Bakhtin, a reflexão individual do sujeito sobre sua ação pode captar apenas parcialmente a essência dos fatos, uma vez que a percepção de si mesmo só acontece de forma plena a partir do olhar do outro.

Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver (...), toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (Bakhtin, 1997a, p.43).

No momento em que age, a reflexão pelo sujeito sobre sua ação só é possível parcialmente, uma vez que este sujeito está envolvido em seu fazer, buscando alternativas para estruturá-lo em função das demandas da situação imediata.

Minha consciência atuante só formula perguntas deste tipo: por quê? como? está errado/está certo? útil/inútil? oportuno/inoportuno? eficaz/ineficaz? Ela nunca formula perguntas tais como: quem sou? o que sou? como sou? O que me determina não entra, para mim, na motivação do ato.”(Bakhtin, 1997a, p.154)

Portanto, é necessário que a reflexão sobre a ação se dê num movimento de afastamento que possibilite retomar o acontecido, construindo um olhar capaz de captar os sentidos que os sujeitos produzem para suas ações.

A reflexão sobre a ação, que tem lugar em momento posterior à ação, permite retomar o vivido com um olhar capaz de produzir novos sentidos para o acontecimento, razão pela qual a metodologia adotada na pesquisa buscou contemplar uma forma de registro da prática docente - a filmagem - que permitisse que ela fosse retomada e refletida pelos professores.

Considerando que o sentido se constrói no encontro/confronto entre diferentes vozes que se manifestam no ato dialógico, a compreensão dos sentidos que os sujeitos produzem para suas experiências requer a análise contextualizada dos enunciados produzidos e da contrapalavra que tais enunciados suscitam em outros sujeitos. O termo “sentido” é usado aqui numa acepção bakhtiniana. Bakhtin estabelece uma diferenciação entre significado e sentido. A significação se constitui nos elementos repetíveis, reiteráveis do discurso. O sentido – que Bakhtin denomina tema (unidade temática) – é individual, não reiterável e expressa uma determinada situação histórica concreta que deu origem à enunciação. A significação se atualiza no tema, sem o qual ela perde sua capacidade de significar. É o tema que, ao atualizar o potencial de significação da palavra, encarna-a numa situação concreta, real, na qual essa palavra adquire um sentido (Bakhtin, 1997b). Portanto, a análise da enunciação pode se dar a partir de uma abordagem da palavra no sistema da língua, atendo-se ao que Bakhtin denomina um estágio inferior, o da significação, ou a partir de uma abordagem da significação contextual, em condições concretas de enunciação, orientando-se em direção a um estágio superior, o tema (Idem). É a partir dessa segunda abordagem que, nesta tese, são analisados os enunciados proferidos pelos professores nas diferentes situações de interação vivenciadas ao longo da pesquisa.

Os enunciados transcritos nos capítulos 5 e 6 desta tese foram selecionados a partir do estabelecimento de um diálogo entre textos, no qual cada enunciado pode ser lido como contrapalavra, como forma de compreensão responsiva a outros enunciados, muitas vezes distantes no tempo e no espaço.

Para explicitar as condições concretas em que os enunciados são proferidos, é necessário conhecer os sujeitos que enunciam e seus contextos de atuação, que contribuem para a construção do horizonte social desses sujeitos.

4.2.

Quem são os sujeitos e por que aderem à pesquisa

Do encontro e de seu fracasso, do diálogo e do equívoco se tece a produção de conhecimentos em Ciências Humanas. Conhecimento que se constrói portanto no paradoxo e na vertigem, pois sua possibilidade é alternativamente negada e afirmada.
Marília Amorim (2004, p. 32)

A perspectiva epistemológica que fundamenta esta tese tem nas relações de alteridade construídas na linguagem o cerne dos processos de produção de conhecimentos. Tais relações se estabelecem tendo como referência diferentes lugares que os indivíduos ocupam na sociedade, em momentos diversos de sua história pessoal e profissional e de onde proferem seus enunciados¹. Esses lugares definem um ângulo de visão possível a cada sujeito, num momento específico de sua caminhada pessoal e profissional, sendo que é desse ângulo que seu excedente de visão complementa e dá acabamento ao outro.

Discutindo a concepção de dialogismo de Mikhail Bakhtin, Machado (2001) destaca que o autor “concebeu o ato dialógico como um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinado” (Machado, 2001, p. 225). O que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz. Entretanto esse lugar não pode ser compreendido apenas em referência ao lugar ou momento em que se dá a enunciação, mas, numa perspectiva mais ampla, como o lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade, pois o conceito de dialogismo de Bakhtin não se confunde com o diálogo face-a-face, mas compreende uma relação entre discursos, em diferentes tempos e espaços.

Na introdução desta tese, ao abordar como construí o objeto de pesquisa a partir de minha trajetória pessoal e profissional, busquei explicitar meu horizonte social e o que dele trago para o processo de construção de conhecimentos que é a pesquisa. Entretanto, pesquisar com o outro, tomando-o como sujeito desse processo, implica assumir que os sujeitos da pesquisa se expressam sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde advêm experiências, expectativas, desejos. Compreender o que levou os professores a se sentirem implicados pela pesquisa e nela permanecerem, investindo seu tempo e seu desejo num momento específico de suas trajetórias pessoais e profissionais é uma questão relevante para explicitar o lugar de onde esses professores ofereceram sua contrapalavra no processo da pesquisa.

¹ Para Bakhtin o enunciado é a unidade real da comunicação verbal e comporta não apenas o conteúdo semântico das palavras, mas a situação em que são proferidas. (Bakhtin, 1997a), Numa perspectiva bakhtiniana, o enunciado só pode ser compreendido em referência à situação extraverbal, da vida. (Brait e Melo, 2005)

Segundo Bakhtin, a *palavra se dirige*. Para compreender a palavra é necessário compreender a quem ela se dirige. Se por um lado o pesquisador, ao definir o perfil dos sujeitos, escolhe a quem sua palavra se dirigirá no decorrer do processo da pesquisa, por outro os sujeitos, ao aderirem à pesquisa, também escolhem o pesquisador como um outro a quem dirigirão sua palavra.

No caso desta pesquisa, os sujeitos participantes foram sete professores e uma auxiliar de pesquisa, que tinha a função de registrar aspectos dos encontros que poderiam escapar à pesquisadora, uma vez que a função desta última era dinamizar as reuniões. A auxiliar de pesquisa, também ela professora da educação infantil, revelou-se especialmente importante como elemento de triangulação dos dados, constituindo-se numa interlocutora com a qual foi possível compartilhar impressões sobre vários aspectos dos acontecimentos discursivos.

A seleção dos professores baseou-se no interesse e disponibilidade dos docentes. Foram distribuídas em torno de cinquenta e cinco cartas-convite (Anexo 1) a professores da rede pública municipal de ensino que atuavam em EMEIs² (Escolas Municipais de Educação Infantil) da cidade de Juiz de Fora.

Nas EMEIs são atendidas crianças entre 4 e 6 anos. Os professores que trabalham nessas instituições podem ter ou não experiências anteriores na educação infantil e/ou cursos específicos para atuar na área, o que faz da própria escola um espaço de formação para aqueles que não têm uma experiência anterior na educação infantil, como pode ser constatado a partir do depoimento de alguns professores participantes da pesquisa, transcritos a seguir³.

Eu não tinha experiência nenhuma, nem de 1^a. a 4^a e de educação infantil muito menos. (...) As próprias crianças me ajudaram. Tinha uma aluninha que ela era muito esperta. E ela começava a falar assim: “E agora vamos fazer a rodinha?” (...) Ela dava dicas e eu pescava rapidinho. (...) Ela me ajudou muito. (Angélica – entrevista individual em 19/05/2004)

Estamos na sala de atividades e converso com Frany sobre o professor que acaba de chegar à escola. Ela diz que está com pena dele, porque ele está meio ‘perdido’. Diz saber bem o que é isso, pois quando começou na educação infantil quem a ajudou foi uma professora que já se aposentou (sobre a qual ela já falara anteriormente). Sobre o rapaz, Frany afirma que ele pode contar com ela para o que for preciso e que o está orientando com relação à rotina da instituição. (Notas de campo da Escola Amarela – 07/06/2004)

² A história da constituição dessas instituições na cidade de Juiz de Fora foi abordada no capítulo III desta tese.

³ Ao longo da tese, os nomes dados aos professores e às escolas são fictícios, para resguardar as identidades dos profissionais e das instituições onde trabalham. No caso de professores aos quais é feita alguma referência, mas que não participaram da pesquisa enquanto sujeitos é utilizada apenas a letra inicial do nome.

Essas e outras histórias de chegada, sobrevivência e permanência na profissão foram sendo narradas pelos professores que participaram da pesquisa e que se dispuseram a compartilhar com a pesquisadora e também com outros docentes suas experiências de vida e trabalho. Professores e pesquisadora acabaram estabelecendo laços atados pelos fios dos discursos que foram sendo tecidos nas observações, nas entrevistas e nos encontros com o grupo de professores. Entretanto o processo de constituição desse grupo não se deu sem angústias e ansiedades.

O contato com os professores que participaram da pesquisa foi feito, em alguns casos, diretamente pela pesquisadora mediante autorização prévia da Gerência de Educação Básica de Juiz de Fora (GEB) e, em outros, as cartas-convite foram entregues ao coordenador pedagógico da instituição de educação infantil, que se encarregou de repassá-las aos professores.

Num estudo no qual o objetivo é a imersão na experiência do outro, buscando captá-la nos termos desse outro que se oferece como sujeito, mas também como objeto do olhar do pesquisador, a adesão é fundamental. Apenas quando os sujeitos se sentem implicados com a pesquisa, instigados pelas questões que movem a investigação, cúmplices do objeto de pesquisa construído pelo pesquisador, é possível levar a termo as intenções iniciais. É essa cumplicidade entre os sujeitos e o objeto de pesquisa que o pesquisador tenta estabelecer quando de sua entrada no campo de investigação. O campo é o território do outro, do qual o pesquisador tenta se apropriar. Entretanto, essa apropriação deve ser consentida, um modo de se apropriar que não exproprie o outro de seu saber, de suas experiências, mas que busque a partilha.

Houve preocupação inicial em expor aos professores as etapas do trabalho de pesquisa, que exigiria a adesão do grupo por um período relativamente longo de tempo, considerando-se que, além da observação dos professores nas escolas, estavam previstas uma entrevista e a presença dos mesmos nos encontros com os demais participantes, o que exigiria deslocamentos e disponibilidade de horários.

Aos professores que participaram da pesquisa foi oferecida uma declaração de participação em estágio de convivência interdisciplinar, emitido pelo Núcleo de Educação para as Ciências UFJF⁴ (Anexo 2). Entretanto, para além do interesse em receber esse certificado, a convivência com os professores mostrou que os estes aderiram à pesquisa também por razões de ordem pessoal e/ou profissional. A diversidade de histórias e trajetórias enriqueceu não apenas a pesquisa, mas a própria

⁴ O Estágio de Convivência Interdisciplinar é uma iniciativa do Núcleo de Educação para as Ciências – NEC - que funciona na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem por objetivo favorecer a professores que atuam em diferentes segmentos a possibilidade de encontros para troca de experiências e conhecimentos.

convivência do grupo. O quadro a seguir tem o objetivo de oferecer um retrato dessa diversidade, que será explorada nos capítulos posteriores da tese.

Quadro 1 – Perfil dos professores, sujeitos da pesquisa

Profes.	Idade	Formação	Situação funcional	Tempo magistério	Escola	Tempo de serviço na escola
Angélica	45	Curso normal de nível médio; graduada em Pedagogia; especialista em Psicopedagogia.	Professora efetiva	21 anos	Escola Azul	8 anos
Frany	40 anos	Curso normal de nível médio; acadêmica do Curso Normal Superior.	Professora efetiva	17 anos	Escola Amarela	13 anos
Rosa	39 anos	Curso normal de nível médio; graduada em Letras; graduada em Pedagogia; especialista em educação infantil.	Professora efetiva	15 anos	Escola Amarela	12 anos
Sueli	39 anos	Curso normal de nível médio; graduada em Pedagogia; especialista em Psicopedagogia.	Professora efetiva	16 anos	Escola Amarela	14 anos
Lucas	28 anos	Graduado em Pedagogia (com habilitação para Magistério).	Professor contratado	6 meses	Escola Amarela	Chegando à escola
Geisa	33 anos	Complementação em Magistério ; graduanda em Pedagogia.	Professora contratada	10 anos	Escola Verde	1 ano (incompleto)
Patrícia	27 anos	Curso normal de nível médio; graduada em Pedagogia; especialista em Arte Educação Infantil	Professora contratada (1 ^a matrícula); Professora efetiva (2 ^a . matrícula)	8 anos	Escola Verde	1 ano (incompleto)

Fonte: entrevistas individuais com os professores que participaram da pesquisa.

Como é possível observar, os professores que participaram da pesquisa compõem dois grupos com características peculiares. Um primeiro grupo é aquele formado pelas professoras que têm em torno de 40 anos, exercem o magistério há mais de 15 e estão há pelo menos 10 anos na mesma escola. Num segundo grupo, os professores que têm em torno de 25 anos, exercem a profissão há menos de 5 e têm um ano ou menos de trabalho na mesma escola. As repercussões que essa diversidade de trajetórias tem no modo como os professores percebem e vivem a docência serão exploradas nas análises desenvolvidas ao longo da tese. Por ora, cumpre apresentar os docentes e seus contextos de trabalho.

A primeira professora a aceitar ao convite para participar da pesquisa foi **Angélica**, com quem fiz contato por intermédio de um amigo em comum. O interesse

manifesto pela professora como justificativa para estar na pesquisa era ter um espaço de interlocução com pessoas do meio acadêmico, com vistas a dar prosseguimento a seus estudos, possivelmente num curso de Pós-graduação.

Em nosso primeiro encontro Angélica falou bastante sobre sua formação, sua vida profissional e até sobre alguns aspectos da sua vida privada. Falou bastante sobre a turma que ficaria sob sua responsabilidade naquele ano, descrevendo as características das crianças, sua ansiedade por ainda não estar definido se ela trabalharia pela manhã ou à tarde, o que me fez refletir que talvez ela desejasse, também, uma interlocutora com a qual pudesse compartilhar aspectos ligados à sua atuação junto às crianças.

As observações na turma de Angélica tiveram início após uma visita feita por mim à escola onde a professora trabalhava, quando obtive permissão da diretora para realização do trabalho de pesquisa naquela instituição.

A **Escola Azul** é uma instituição de educação infantil conveniada ao sistema municipal de ensino, localizada em um prédio no centro da cidade. Pertencente a uma ordem religiosa, a escola é administrada por irmãs de caridade mas os professores e coordenador pedagógico da instituição são cedidos pela Prefeitura.

No primeiro andar da escola estão localizados um refeitório, que é também um salão de festas com um palco para apresentações, um pátio com brinquedos de ferro (balanço, gangorra, gira-gira e escorrega) e as salas destinadas às crianças de três anos. No andar superior estão a sala de professores (que funciona também como sala de vídeo), a sala da direção, uma secretaria, banheiros para os pequenos, um pátio coberto onde as crianças de 4 a 6 anos são reunidas no horário de entrada para rezar e cantar e as salas de atividades. Estas últimas são equipadas com mesas e cadeiras em tamanho adaptado à altura das crianças, armário de ferro para guarda do material de uso diário, mesa e cadeira para a professora. Além do mobiliário há murais nas paredes e um quadro de giz colocado à altura de uma pessoa adulta. Janela e porta das salas se comunicam com o corredor que dá acesso ao pátio. Para compensar a ventilação precária do ambiente, há um ventilador em cada sala que recebe, em média, 25 crianças. Há pouco espaço para a circulação de pessoas no ambiente. Para lanche e brincar, as crianças são conduzidas ao primeiro andar, sob o controle severo de uma irmã de caridade que as adverte sobre a necessidade de descerem devagar e tomarem cuidado com a escada.

No início do período de observação, Angélica parecia bastante ansiosa com a minha presença, entretanto com o passar dos dias a ansiedade da professora foi diminuindo, dando lugar a uma relação de troca entre nós: em várias ocasiões

Angélica telefonava para minha casa para conversarmos sobre alguma criança ou para falar sobre seus problemas na instituição.

Quando já estava realizando as observações na turma de Angélica, recebi resposta positiva de algumas professoras de uma segunda EMEI. Nessa escola, que chamarei **Escola Amarela**, três professoras aderiram à pesquisa: Frany, Rosa e Sueli.

A Escola Amarela, que pertenceu à rede estadual de ensino, foi incorporada à rede municipal em 1997. Está localizada num bairro de classe média da cidade, num prédio de dois andares. No andar térreo encontram-se: uma secretaria (também utilizada como sala de professores); uma sala para a direção e coordenação; um salão onde alguns brinquedos, fantasias e material utilizado em aulas de educação física são guardados e onde acontecem aulas de música; um refeitório, uma cozinha e uma copa, onde os professores se reúnem para lanche. Na área externa há um pátio descoberto, com um escorregador de ferro e uma pequena área protegida por uma cobertura de telhas. Numa espécie de subsolo está localizado um auditório com palco e, aproximadamente, 150 cadeiras. No segundo andar, ligado ao térreo por uma escada, estão quatro salas de atividades bastante amplas, uma sala que funciona como biblioteca e sala de vídeo, um banheiro utilizado por professores e crianças, além de bebedouros. As salas de atividades dispõem de mesas e cadeiras de madeira adaptadas ao tamanho das crianças, mesa e cadeira para o professor, armário para guarda do material de uso diário, quadro de giz em altura proporcional à altura dos adultos e murais pelas paredes. A iluminação e a ventilação se fazem através de basculantes que dão para a rua.

Iniciei o trabalho de campo na Escola Amarela nas turmas de Frany e de Rosa. A primeira trabalhava com um grupo de 17 crianças com idades em torno dos 4 anos. **Frany** era professora da rede pública municipal há 12 anos quando decidiu voltar a estudar, motivada pela indicação da LDB nº 9394/96 de que os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tivessem a formação de nível superior. À época da pesquisa, a professora cursava o 4º período do Curso Normal Superior numa Faculdade privada da cidade de Juiz de Fora. Quando nos conhecemos, Frany mencionou o fato de ter voltado a estudar como uma razão para ter aceito participar da pesquisa: queria continuar aprendendo. Durante o período de trabalho de campo, conversamos algumas vezes sobre as leituras que Frany estava fazendo na faculdade, sendo que numa oportunidade ela trouxe um livro sobre o qual preparava um seminário para que eu visse: “Como encantar alunos da matrícula ao diploma”. Parecia especialmente importante para a professora compartilhar com alguém um período de mudanças em sua trajetória pessoal e profissional, motivadas pelo ingresso no curso superior.

A professora **Rosa** concordou em me receber em sua turma onde trabalhava com nove crianças com idades em torno de 4 anos sem falar muito sobre suas razões para isso. Após algum tempo de trabalho de campo, a professora me questionou com relação aos objetivos da pesquisa que eu estava desenvolvendo. Diante do esclarecimento de que a pesquisa tinha por objetivo compreender os saberes que os professores da educação infantil constroem na interação com outros professores, com as crianças e suas famílias, a professora solicitou:

(...)então põe aí na sua pesquisa: o que falta é isso, essa troca entre os professores, de se reunirem. Trabalhando 15 horas semanais isso acabou, antes tinha. (Notas de campo, Escola Amarela, 10/05/2004).

Essa intervenção de Rosa, assim como a relação que estabelecemos durante o período de trabalho de campo, levou-me a levantar a hipótese de que talvez sua adesão à pesquisa se devesse ao desejo de ter alguém com quem compartilhar suas experiências profissionais, já que essa dificuldade de troca entre os professores, apontada no enunciado transcrito anteriormente, revelou-se como um aspecto que a professora considerava fonte de conflitos na escola e sobre o qual conversamos diversas vezes.

Quanto à **Sueli**, travávamos no pátio conversas acerca de aspectos da vida privada e profissional nas quais, muitas vezes, a professora se emocionava. Na sala de atividades, enquanto as 25 crianças com idades em torno dos seis anos trabalhavam, Sueli puxava sua cadeira para o lado da minha e conversava sobre seu percurso no magistério, o idealismo dos primeiros tempos, o fato de sentir-se “endurecida” pelos embates e desilusões vividos ao longo dos anos:

Sueli senta-se à mesa onde estou, à frente da sala. Ela organiza um mural e começamos a conversar. A professora fala de seu idealismo nos primeiros anos de profissão, do desejo de mudar o mundo e do fato de hoje se considerar mais “endurecida”. (...) Conversamos sobre a empolgação com a profissão que, segundo Sueli, é sempre maior quando se começa, “cheia de gás”. Depois, aos poucos, a desvalorização, os baixos salários, tudo isso vai arrefecendo os ânimos. (Notas de campo, Escola Amarela, 16/06/2004)

Pelo trecho das notas de campo transcrito acima, é possível perceber que Sueli parecia estar atravessando um momento especialmente delicado de sua vida profissional. Considerando esse fato, a participação na pesquisa pode ter representado, para a professora, um espaço de reflexão sobre sua trajetória profissional. Durante nossa convivência, Sueli mostrou-se uma parceira interessada pelo trabalho, preocupada com os prazos que eu tinha que cumprir, com os

desdobramentos que o estudo poderia ter, com os próximos passos do trabalho. Seu comprometimento me estimulava no decorrer do trabalho de campo.

Depois de alguns meses na Escola Amarela, um imprevisto trouxe à pesquisa um quarto sujeito. Rosa ausentou-se da escola em função de uma licença médica e, depois da passagem de duas professoras eventuais⁵ por sua turma, um terceiro professor chegou para assumir o trabalho até o final do ano letivo.

Lucas chegou à Escola Amarela queixando-se da falta de sensibilidade dos responsáveis pela GEB (Gerência de Educação Básica) por enviarem um homem para trabalhar com crianças de quatro anos. Embora inseguro – e talvez por isso mesmo – concordou que eu o observasse, como descrevo na nota de campo transcrita a seguir:

Pergunto a Lucas se aceitaria fazer parte da pesquisa e ele diz que sim, que posso observar o que quiser em sua sala. Diz, ainda, que se eu puder ajudar, é bom. Fico feliz, mas ele parece não estar...(Notas de Campo, Escola Amarela, 07/06/2004)

Minha impressão era a de que Lucas, ao concordar em participar da pesquisa, tinha uma expectativa de que eu pudesse auxiliá-lo de alguma forma no enfrentamento da situação profissional peculiar na qual ele se encontrava: um homem, sem qualquer experiência de trabalho anterior com crianças pequenas, diante do desafio de se iniciar numa atividade profissional tradicionalmente realizada por mulheres.

A quase exclusividade de mulheres atuando na educação infantil acaba por fazer com que essa situação seja naturalizada, mesmo quando questionamos a hegemonia feminina nesse campo. Ao entregar a carta-convite para participação na pesquisa a Lucas, percebi que ela se dirigia “à professora” o que, além de me causar um certo embaraço diante do professor, evidenciou que os preconceitos do pesquisador, seus presumidos e pressupostos, muitas vezes resistem à reflexão teórica e só se revelam plenamente quando confrontados à empiria. É também no confronto com as situações cotidianas que vai se delineando a adesão dos sujeitos à pesquisa, definida pelo tipo de relação que se estabelece entre eles e o pesquisador.

Na Escola Amarela, os professores me tratavam por “estagiária”, fazendo referência ao meu trabalho como “o estágio”, embora desde o início eu tenha dito a eles o que estava fazendo e os objetivos da pesquisa. Analisando o papel do pesquisador no espaço da escola, Carvalho (2003) alerta para o fato de que o aspecto de hierarquização presente nas relações que têm lugar nesse contexto, onde os adultos têm papéis bem delimitados, estabelece uma situação delicada para o

⁵ Os professores eventuais são profissionais contratados pela Prefeitura para suprir a falta de professores por motivos diversos: faltas eventuais, licenças eventuais, férias-prêmio etc.

pesquisador, que influencia os dados produzidos durante a pesquisa. No caso dos professores da Escola Amarela, o fato de me tratarem por estagiária parece ter criado uma situação de maior simetria em relação aos professores, evidenciando uma visão do pesquisador como alguém que está na escola para aprender com a experiência dos professores, aspecto que procurei destacar, em função da própria natureza do objeto de estudo. Entretanto, a despeito dessa aparente simetria, em algumas ocasiões os professores me questionavam, como se eu pudesse emitir um julgamento legítimo sobre determinadas situações. Essa ambigüidade de posições – ser ao mesmo tempo alguém que deseja aprender com a experiência do outro, mas que é reconhecida como possuidora de um saber “autorizado” com relação a essa experiência - foi um desafio a ser enfrentado ao longo da pesquisa e parte do processo de negociação da minha presença no campo, que não se encerra quando se obtém autorização para a realização do estudo, mas estende-se por todo o tempo de realização pesquisa. Além disso, ser identificada como alguém que tem um conhecimento legitimado sobre as situações observadas estabelece uma diferença de horizontes sociais que, sendo reconhecida pelos professores, define determinadas condições para as interações entre estes e a pesquisadora que precisam ser consideradas na análise dos dados produzidos durante a pesquisa.

Depois de alguns dias na Escola Amarela, duas professoras de outra EMEI – a **Escola Verde** - aderiram à pesquisa: Patrícia, que havia sido minha aluna no curso de Pedagogia, e Geisa, que só fui conhecer alguns meses depois, quando terminei o trabalho de campo na turma de Angélica.

Ocupando uma área do campus da UFJF, a Escola Verde é uma construção térrea, circundada por árvores e gramado bem cuidado, que atende a crianças entre 4 e 6 anos nos turnos matutino e vespertino. A estrutura física da escola é composta por cozinha, refeitório (que é também uma área interna onde acontecem apresentações das crianças), seis salas de atividades, secretaria, sala da direção e sala e banheiro de professores. O recreio e as atividades de educação física acontecem num pátio externo, descoberto, com algumas árvores e um parquinho de areia com brinquedos de ferro. As salas de aula possuem mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, mesa e cadeira para o professor, armários para o material de uso diário, dois quadros de giz fixados à altura dos pequenos, murais, uma estante de livros de histórias e um aparelho de som. Na Escola Verde, comecei o trabalho de observação com Patrícia.

Acredito que **Patrícia** tenha aceitado participar da pesquisa por haver um laço anterior entre nós, já que fora sua professora na graduação em Pedagogia, e também por seu interesse em ter uma familiaridade maior com a atividade de pesquisa,

motivado pela intenção de prosseguir seus estudos no curso de mestrado da UFJF. À época da pesquisa, Patrícia atuava como professora do Projeto⁶, trabalhando com todas as crianças da escola, já que tratava-se professora efetiva e possuía, ainda, um contrato de trabalho com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora.

Quanto à **Geisa**, segundo a diretora da Escola Verde, tratava-se de uma pessoa muito interessada em aprender, tanto que, à época, estava fazendo a última etapa de uma formação de professores na Pedagogia Waldorf.⁷ Conhecemo-nos quando eu já estava realizando o trabalho de observação na turma de Patrícia e, ao sermos apresentadas, Geisa recebeu-me com um forte abraço, como se já nos conhecêssemos há mais tempo. Essa acolhida calorosa me surpreendeu, despertando uma curiosidade ainda maior com relação ao trabalho da professora, que algumas pessoas da escola já haviam definido como diferente daquele realizado nas demais turmas.

Geisa trabalhava com crianças de seis anos, no turno da tarde e sua sala, na qual Patrícia também trabalhava como professora do Projeto, era organizada de forma bastante peculiar: brinquedos artesanais, bonecas de pano, uma pequena casa de bonecas montada sob uma tenda de pano e com utensílios rústicos de madeira, panos coloridos, cartazes confeccionados com giz de cera...

Quanto à professora, afirmava haver muitos aspectos do trabalho com as crianças que gostaria de compartilhar com alguém, o que a motivou a aceitar o convite para participar da pesquisa.

Alguns meses mais tarde, quando a entrevistei em sua casa, já no fim de nossa conversa, Geisa me perguntou se eu gostaria de ter seu caderno de planejamento do ano letivo que havia terminado. Diante de minha resposta afirmativa, trouxe um caderno meio amarelado, com um desenho feito a giz de cera como capa. Ao abri-lo, já em casa, descobri que Geisa havia confiado a mim um caderno de registros que mantinha desde 1998, onde se encontravam não apenas seus planos de trabalho, mas reflexões sobre a prática profissional, além de aspectos de sua vida pessoal.

A despeito da diversidade de histórias pessoais e profissionais, dos diferentes contextos em que atuavam, o desejo de compartilhar um saber sobre sua prática parece ter movido os professores a aderirem à pesquisa. Seja por estarem iniciando na profissão, como no caso de Lucas, e precisarem de algum apoio para enfrentar os

⁶ Os “professores do Projeto” trabalham complementando a carga horária de 15 horas semanais, instituída pela Lei Municipal n.º 9732/00, dos professores regentes de turma, tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais ensino fundamental. A situação dos professores de Projeto e as repercussões, para a educação infantil, da lei n.º 9732/00 serão analisadas no capítulo 5 desta tese.

⁷ A Pedagogia Waldorf foi idealizada por Rudolph Steiner e baseia-se nos princípios da filosofia antroposófica, também criada por ele. Sobre esses princípios discutiremos de forma mais detalhada no capítulo dedicado à análise da prática dos professores, sujeitos da pesquisa.

desafios da docência junto à criança pequena; ou justamente por estarem nela há muitos anos, como no caso de Sueli e Rosa, buscando talvez compreender o sentido de sua própria trajetória na profissão; ou ainda por estarem vivendo um momento de mudança na trajetória profissional, como nos casos de Geisa, Patrícia e Frany, o que se revelou, tanto no decorrer do trabalho de observação nas escolas quanto nos encontros com o grupo de professores, que aconteceram após o período de observação foi uma busca dos sujeitos pela palavra do outro. Os professores parecem se sentir isolados no espaço de suas salas de aula, razão pela qual a presença do pesquisador é uma possibilidade de compartilhar experiências vividas de forma muito solitária, uma oportunidade de diálogo. Esse diálogo se ampliou nos encontros entre os professores, em que a possibilidade de troca entre os colegas pareceu encantar os docentes. Aspectos ligados às condições de trabalho vividas nas escolas, à relação com as crianças e suas famílias, à trajetória profissional de cada um dos professores foram compartilhados pelo grupo e ressignificados. Os encontros com o grupo de professores participantes da pesquisa para discussão de suas práticas revelaram-se momentos em que a relação alteritária esteve em foco, tanto quanto os saberes mobilizados pelos professores em sua prática cotidiana.

Nesses encontros a pesquisadora se constituiu no outro, o “estrangeiro” (Amorim, 2004) que vem em busca da palavra dos sujeitos, mas que também oferece sua contrapalavra. Do mesmo modo, cada um dos sujeitos participantes foi um outro que, de seu lugar, ofereceu sua palavra, seu excedente de visão sobre a experiência alheia, embora pesquisador e sujeitos ocupem lugares distintos no processo de construção de conhecimentos que é a pesquisa. O objetivo do pesquisador é conhecer a experiência do outro em seus próprios termos. Entretanto, a partir do momento que se estabelece uma relação entre ele e os sujeitos, essa relação passa a ser parte integrante das experiências vividas por ambos.

Ao todo foram realizados sete encontros do grupo de professores na Escola Amarela, onde a maior parte dos professores que participaram da pesquisa (quatro) trabalhava. Os encontros se deram numa sala equipada com vídeo, disponibilizada pela diretora da escola. O local foi escolhido por razões de ordem prática: a idéia inicial era realizar tais encontros numa sala da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o que se revelou inviável em função da localização do campus da Universidade, afastado do centro da cidade. Para que todos os professores pudessem estar presentes às reuniões, elaborei, em comum acordo com a coordenação pedagógica das escolas em que atuavam os docentes, um projeto de trabalho com artistas da cidade. Esses profissionais desenvolveram com as crianças atividades culturais (teatro, música, dança, modelagem) nos horários em que

os professores participavam dos encontros da pesquisa. Tais atividades estavam ligadas a projetos de trabalho desenvolvidos pelas escolas à época.

Os encontros com o grupo de professores foram momentos de trocas intensas entre os docentes e entre esses e a pesquisadora. O objetivo desses encontros era o de provocar situações em que os professores pudessem se pronunciar sobre sua prática profissional, compartilhando suas reflexões entre pares. O desafio do pesquisador em Ciências Humanas, que está diante de um objeto de pesquisa que é, ao mesmo tempo, um sujeito que fala, que se pronuncia em relação ao mundo, é o de trazer para o texto de pesquisa a voz desse sujeito de maneira contextualizada, oferecendo ao leitor a possibilidade de reconstruir, com a maior aproximação possível, a situação em que cada enunciado foi proferido e o que ela revela sobre a posição dos sujeitos. É necessário considerar, ainda, os processos de produção de sentidos envolvidos nas relações de alteridade que se estabelecem entre o pesquisador e os sujeitos e entre estes nas diversas situações compartilhadas. O pesquisador tem acesso a alguns momentos da experiência vivida pelos sujeitos e é sobre esses momentos que construirá suas interpretações.

Considerando o objetivo inicial do estudo - compreender o amálgama constituído pelos saberes que os professores constroem em sua prática cotidiana – é necessário considerar que a interação com a pesquisadora e entre os professores participantes do grupo revelou-se ela própria um espaço de construção de saberes. Esse aspecto é abordado por Freitas (2003) quando destaca que, numa pesquisa com abordagem sócio-histórica, a situação de campo é “uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem [constituem-se] como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade (Freitas, 2003, p. 32). Ao discutirem a sua prática cotidiana, observando-se no vídeo e compartilhando suas impressões com a pesquisadora e entre pares, os professores viveram um processo de ressignificação dessa prática, produzindo novos sentidos para a condição de ser professor da educação infantil.

Perceber-se pelo olhar do outro, encontrar na palavra alheia novos significados para as próprias experiências, lutar com e contra a palavra do outro para fazer ouvir sua própria palavra, oferecer a contrapalavra à palavra ouvida... Tais movimentos realizaram, no âmbito desse estudo, a tríade que Bakhtin define como sendo o eu para mim; o eu para o outro; o outro para mim. Foi essa tríade que permitiu que a tensão entre diferentes ângulos de visão construísse percepções sobre o que sabem aqueles que fazem a educação infantil no espaço da escola pública municipal de Juiz de Fora, sobre o que é ser profissional da educação infantil nesse contexto.

Os dados produzidos ao longo do trabalho de campo desta pesquisa se apresentam na forma de textos: textos construídos no diário de campo que registra as observações realizadas nas escolas e as reflexões da pesquisadora e dos sujeitos acerca dos eventos observados; os textos produzidos pela pesquisadora e pelos professores nas entrevistas individuais e os textos construídos pelo grupo de professores nas reuniões em que foram discutidas as gravações em vídeo das atividades por eles desenvolvidas. O processo de análise teve que enfrentar o desafio de produzir sentido para o vivido e o dito, assim como na escrita se coloca o desafio de apresentar o que se criou no processo de pesquisa de forma inteligível.

Nas notas de campo, transcrições de áudio e descrições de vídeo, os enunciados dos professores aparecem numa forma bastante próxima ao gênero primário do discurso, a comunicação oral. Entretanto, quando o pesquisador se apropria desses enunciados, buscando produzir um conhecimento sobre eles e comunicar esse conhecimento no texto científico, há uma passagem do gênero primário ao secundário que traz algumas implicações para a natureza do conhecimento produzido.

Bakhtin aborda os gêneros do discurso como os tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua (Bakhtin, 1997a). Os gêneros primários seriam aqueles mais simples, próprios da comunicação cotidiana e os gêneros secundários os mais complexos, “porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política” (Machado, 2005, p. 155). Os gêneros secundários se formam a partir dos gêneros primários, os quais eles absorvem e transmutam. Nesse processo, os gêneros primários tornam-se componentes dos secundários, entretanto “perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (Bakhtin, 1997a, p.281). Compreender o modo como os gêneros primários e secundários se relacionam seria, portanto, uma condição necessária para a análise da natureza do enunciado e as relações entre língua, ideologia e visões de mundo (Bakhtin, 1997a).

No texto de pesquisa, a passagem do gênero primário – próprio da comunicação que se estabelece entre pesquisador e sujeitos ou entre os sujeitos e as pessoas com quem se relacionam nas situações observadas pelo pesquisador – para o gênero secundário implica uma forma de apreensão do discurso dos sujeitos pelo pesquisador que é uma forma de resposta a esses discursos. Essa resposta se dá a partir dos julgamentos do pesquisador, que se fundamentam em seus pressupostos, em suas crenças e valores, o que implica desafios éticos que o pesquisador deve enfrentar ao construir o texto de pesquisa. Para Bakhtin, “compreender sem julgar é

impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total” (Bakhtin, 1997a, p. 382). Essa afirmação torna impossível qualquer ilusão de neutralidade ou objetividade ascética por parte do pesquisador, que está diretamente implicado no conhecimento que produz sobre as experiências do sujeito, restando-lhe assumir essa condição. Entretanto, é preciso compreender esse julgamento como ato de responsividade, que cria algo novo, diferente da situação de campo: “na passagem da situação de campo para a situação de escrita, não há apenas transcrição de resultados, mas também descoberta e invenção” (Amorim, 2003, p. 77).

O processo de “descoberta e invenção” que se configurou na análise dos textos produzidos ao longo do trabalho de campo se apoiou no conceito de dialogia de Mikhail Bakhtin: diálogo entre textos. Portanto, a análise dos enunciados proferidos pelos professores e transcritos pela pesquisadora buscou colocar em diálogo os diferentes temas que emergem desses enunciados com os aspectos históricos e políticos discutidos nos capítulos anteriores da tese. É esse diálogo que apresento nos capítulos 5 e 6 enfocando, em cada tópico, alguns interlocutores em especial (alguns dos professores participantes da pesquisa), que evocam outros interlocutores dos acontecimentos discursivos. Para efeito de análise, os professores estão agrupados segundo alguns pontos de convergência no que se refere ao estágio da carreira no qual se encontram. Isso porque a análise dos dados da pesquisa revelou ser o percurso na carreira um fator relevante para definição do modo como os professores mobilizam determinados saberes em suas atividades de docência.

Na organização dos professores a partir de suas trajetórias profissionais, busquei apoio em alguns autores que analisam o ciclo de vida profissional dos professores a partir do foco na carreira. Foram de especial importância Michaël Huberman (2000), analisando os ciclos de vida profissional de professores do ensino secundário, e Lilian Katz, (apud Oliveira-Formosinho, s/d), em seu estudo sobre os estádios de desenvolvimento dos educadores de infância.

Ambos os autores, ao abordarem as etapas pelas quais passam os professores em suas carreiras, oferecem parâmetros para a compreensão de processos mais diversificados, que envolvem uma mescla de aspectos da vida profissional e pessoal, o que estabelece diferenças nos percursos da carreira. A análise das histórias e trajetórias dos professores que participaram da pesquisa revela que há aspectos dessas trajetórias que podem ser melhor compreendidos em referência a características comuns a alguns professores em determinadas etapas de sua trajetória profissional. Portanto, cumpre destacar quais seriam esses aspectos e como os professores que foram sujeitos desta pesquisa se colocam em relação a eles.

Huberman (2000) analisa os estudos sobre as trajetórias profissionais dos professores do ensino secundário, estabelecendo alguns estádios dessas trajetórias. No primeiro desses estádios - a *entrada na carreira* - haveria uma conjunção de dois aspectos na experiência profissional dos professores: a sobrevivência (diante do choque com a realidade das escolas) e a descoberta (o entusiasmo diante da nova situação).

O segundo estádio, denominado *fase de estabilização*, caracteriza-se pelo caráter de comprometimento do professor com a carreira que escolheu e por um sentimento de competência com relação à sua docência.

Na *fase da diversificação* os professores se permitem uma maior flexibilidade em seus procedimentos e a experimentação de novas alternativas de trabalho, questionando-se sobre os fins de sua atividade profissional.

A *fase de distanciamento afetivo* refletiria um estado de espírito dos professores em que há uma reflexão mais objetiva dos mesmos acerca de suas funções e atribuições em relação aos alunos, encarando com serenidade as situações de sala de aula.

Na fase de *conservantismo e lamentações* os professores, queixam-se dos comportamentos dos alunos e da pouca efetividade das mudanças em termos educacionais e, na *fase de desinvestimento* haveria um recuo e um processo de interiorização, principalmente no fim da carreira profissional (Huberman, 2000).

Com relação aos professores de educação infantil, Oliveira-Formosinho (s/d), com apoio em Katz (1977, 1995 apud Oliveira-Formosinho, s/d), apresenta quatro estádios de desenvolvimento desses profissionais com pontos em comum com a classificação de Huberman: sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade. Em cada um desses estádios os professores teriam alguns desafios em termos de sua relação com a carreira e necessidades de formação diferenciadas.

Na classificação feita por Katz e apresentada por Oliveira-Formosinho (s/d), o primeiro estádio vivido pelos professores em suas carreiras seria o de *sobrevivência*. Nele a maior preocupação dos professores seria fazer frente aos desafios que o "choque com a realidade" traz em termos das responsabilidades com as crianças e suas famílias. O sentimento de falta de preparação para desenvolver seu trabalho faz com que os professores busquem, nessa fase, apoio em seu contexto mais imediato de trabalho, nos supervisores e em seus pares.

No estádio de *consolidação* os professores tendem a ter o foco de suas preocupações centrado em algumas crianças e situações em particular e nos

problemas apresentados por estas, uma vez que os profissionais já venceram o desafio de sobreviver na carreira. Essas preocupações mais específicas levam o professor a buscar apoio para sua formação no diálogo com outros profissionais sobre questões práticas.

O estágio de *renovação* é marcado por um desejo de mudanças fundamentadas numa reflexão sobre as aquisições já feitas em termos da carreira, por uma busca de novas formas de conduzir suas atividades, fugindo das rotinas e buscando entre pares um espaço para discussão e reflexão sobre questões da prática.

Finalmente, no estágio da *maturidade* o professor se percebe como um profissional confiante em suas competências, colocando-se, com base em suas experiências, questões com relação à sua atuação profissional no contexto mais amplo da sociedade em que está inserido.

Embora a autora estabeleça alguns marcos temporais para a definição de cada um desses estádios, minha experiência com os professores que participaram da pesquisa evidenciou que as condições institucionais contribuem para que alguns estádios sejam vivenciados por mais tempo pelos professores, assim como para que outros levem mais tempo para serem alcançados. Essa constatação converge para o que afirma a própria autora quando destaca que esses estádios não são vividos de forma linear, mas fatores contextuais podem favorecer um retorno a estádios anteriormente vividos, assim como progressão a estádios posteriores. Enfim, o que considero produtivo nas classificações feitas por Katz e Huberman, e que tomo como referência para a apresentação que faço dos professores que participaram da pesquisa, é a possibilidade de compreender a trajetória profissional como uma construção que se dá em função de determinadas condições institucionais e no decorrer da qual diferentes saberes são mobilizados pelos professores como decorrência da necessidade de responder a desafios específicos.

No caso dos professores que participaram da pesquisa que deu origem a esta tese, embora não houvesse uma intenção inicial de selecioná-los a partir de critérios pré-definidos tais como o tempo de trabalho na educação infantil, a análise das trajetórias dos docentes que aderiram à pesquisa permitiu identificar dois grupos de professores com características semelhantes em termos de suas trajetórias profissionais.

Num primeiro grupo, formado por Lucas, Patrícia e Geisa, embora o tempo de magistério dos docentes varie de seis meses, no caso de Lucas; há dez anos, no caso de Geisa, os professores apresentam em comum o fato de que ainda não alcançaram uma estabilidade na carreira. Mesmo as professoras que têm mais tempo de magistério têm vivido mudanças constantes em suas atividades profissionais – de

espaços de atuação, de escolas, de faixas etárias com as quais trabalham. Portanto, para esses três professores o desafio da sobrevivência na carreira ainda mobiliza boa parte de suas preocupações e ações, uma vez que a educação infantil, para eles, ainda não pode ser pensada em termos de uma carreira: ela é, ainda, **um lugar de passagem**.

Um segundo grupo seria aquele formado pelas professoras que já têm uma trajetória consolidada na educação infantil e também nas escolas onde trabalham. Nesse grupo estão Angélica, Sueli, Frany e Rosa. Para essas professoras, que já conquistaram uma estabilidade profissional, os desafios da carreira se colocam em termos de avaliar as opções feitas, encontrar meios para lidar com algumas decepções, frustrações e expectativas com relação àquilo que podem ainda construir em termos de novas alternativas de trabalho, ou mesmo de carreira, fugindo à acomodação. Para essas professoras a educação infantil é **um lugar conquistado**.

Fugindo à perspectiva de enquadrar os professores em esquemas rígidos de análise, que subtrairiam das experiências vividas por e com esses profissionais a sua riqueza, essa forma de apresentar as análises desenvolvidas considera características comuns a esses profissionais que emergiram dos dados produzidos no campo de pesquisa e que têm repercussões no modo como os professores interagem com as crianças e também com seus pares, o que repercute nos saberes produzidos por esses profissionais. Portanto, os estádios anteriormente abordados não serão tomados como marcos temporais rígidos, mas como quadros de referência que darão suporte a algumas análises a serem empreendidas nos capítulos que se seguem.

Pião

Um filósofo costumava circular onde brincavam crianças. E se via um menino que tinha um pião já ficava à espreita. Mal o pião começava a roda, o filósofo o perseguia com a intenção de agarrá-lo. Não o preocupava que as crianças fizessem o maior barulho e tentassem impedi-lo de entrar na brincadeira; se ele pegava o pião enquanto este ainda girava, ficava feliz, mas só por um instante, depois atirava-o ao chão e ia embora. Na verdade, acreditava que o conhecimento de qualquer insignificância, por exemplo, o de um pião que girava, era suficiente ao conhecimento do geral. Por isso não se ocupava dos grandes problemas – era algo que lhe parecia antieconômico. Se a menor de todas as ninharias fosse realmente conhecida, então tudo estava conhecido; sendo assim só se ocupava do pião rolando. E sempre que se realizavam preparativos para fazer o pião girar, ele tinha esperança de que agora ia

conseguir; e se o pião girava, a esperança se transformava em certeza enquanto corria até perder o fôlego atrás dele. Mas quando depois retinha na mão o estúpido pedaço de madeira, ele se sentia mal e a gritaria das crianças – que ele então não havia escutado e agora de repente entrava em seus ouvidos – afugentava-o dali e ele cambaleava como um pião lançado com um golpe sem jeito da feira.

(Cinco minicontos de Kafka In: <http://www.tanto.com.br/kafka.htm> , acesso em 01/01/2006)



Menino com pião (1947, pintura a óleo sobre tela, 65 × 54 cm).