

GESTÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SONIA KRAMER

Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
sokramer@edu.puc-rio.br

MARIA FERNANDA NUNES

Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
e Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
fernandanunes@domain.com.br

RESUMO

O artigo trata da gestão da educação infantil e das políticas de formação de profissionais da área. Buscou resgatar histórias de formação das profissionais responsáveis pela gestão da educação infantil nas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. O texto está estruturado em três partes. A primeira contextualiza a pesquisa, traz questões de natureza metodológica sobre o questionário aplicado nos municípios e sintetiza dados obtidos com esse instrumento. A segunda aborda as entrevistas realizadas com as profissionais no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico, traz aspectos práticos da sua realização e apresenta uma síntese das principais categorias que emergiram dos relatos. A terceira parte focaliza o tema da gestão, identidade e formação. As entrevistadas falam do contexto em que atuam, de hierarquia e poder, revelando situações em que a precariedade, a falta de condições materiais e humanas, o despreparo e o improviso convivem com a dedicação, o idealismo e o compromisso profissional.

EDUCAÇÃO INFANTIL – GESTÃO – FORMAÇÃO PROFISSIONAL – POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ABSTRACT

PUBLIC MANAGEMENT, EDUCATION AND IDENTITY OF EARLY CHILD EDUCATION PROFESSIONALS. The article addresses early child education and the policies set forth for the professional formation in this field. It sought to rescue stories about the education of professionals in charge of the management of early child education at the Municipal Secretariats of Education of the State of Rio de Janeiro. The text consists of three sections. The first contextualizes the research, addressing issues of methodological nature related to the questionnaire employed in the municipalities and summarizes the data thus obtained. The second section deals with the interviews conducted with these professionals, discussing the theoretic-methodological

framework employed, practical aspects related to the conduction of the interviews, and the main categories that emerged from the reports. The third part focuses on the themes of management, identity and education. The interviewed speak about the context within which they work, about hierarchy and power, disclosing situations in which the precariousness, the lack of material and human resources, the lack of preparation, and decisions made on the spur of the moment coexist with dedication, idealism and professional commitment.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION – MANAGEMENT – TEACHER EDUCATION – EDUCATIONAL POLICIES

Tudo no mundo começou com um sim.

Clarice Lispector

O tema das políticas de infância no Brasil evidencia relações tensas entre o Estado e a educação infantil. No sentido de compreender como os municípios estão, ou não, assumindo a responsabilidade constitucional e como é feita a gestão pública da educação infantil e da formação de seus profissionais, foi realizada a pesquisa Formação dos profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação¹, de 1999 até 2004. O material colhido e analisado está sistematizado em duas publicações coletivas: *Formação de profissionais de educação infantil: relatório de pesquisa* (Kramer et al., 2001) e *Profissionais de educação infantil: gestão e formação* (Kramer, 2005a).

Em Kramer et al. (2001), trazemos um balanço da cobertura do atendimento, da organização e funcionamento do ensino fundamental e da educação infantil, da formação, ingresso e carreira na rede pública dos profissionais de educação infantil, dos recursos financeiros e materiais e das instituições culturais, a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado às Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. O contexto da história e a política da educação infantil no Brasil são considerados na análise da formação e dos desafios enfrentados pelas políticas municipais a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996 e do impacto do Fundo de Manutenção e

1. A pesquisa foi coordenada por Sonia Kramer e obteve apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj.

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Uma síntese desse material pode ser também encontrada no artigo de Corsino, Nunes e Kramer (2003).

Ao mesmo tempo, com o intuito de compreender a gestão da educação infantil e seus problemas no que se refere às políticas de formação de profissionais da educação infantil, buscamos resgatar as histórias das propostas de formação e as histórias dos profissionais responsáveis, nas Secretarias Municipais de Educação, pela gestão da educação infantil. Foram também realizados estudos de caso, como monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado, com o objetivo de analisar modos de implementação de propostas de educação infantil, de formação e suas práticas. Uma descrição dessa produção está sistematizada em Kramer (2005).

Este artigo está estruturado em três partes. A primeira parte contextualiza a pesquisa, traz questões de natureza metodológica sobre o questionário aplicado a todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro e sintetiza dados obtidos com esse instrumento. A segunda aborda as entrevistas no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico, traz aspectos práticos da sua realização e apresenta uma síntese dos principais categorias que emergiram dos relatos das entrevistadas. A terceira parte trata do tema da gestão, identidade e formação, foco principal do texto.

A PESQUISA: CONTEXTO, QUESTIONÁRIO E PRINCIPAIS RESULTADOS

Na primeira etapa da pesquisa, foi elaborado um questionário, encaminhado aos 91 municípios do Estado do Rio de Janeiro². Obtivemos um retorno de 54 municípios.

A opção por esse instrumento de pesquisa – questionário –, capaz de levantar dados dispersos numa área geográfica extensa, foi permeada pelo desejo de que ele pudesse trazer, tanto para a pesquisa quanto para os municípios que se dispusessem a respondê-lo, o que não se pode ver, o invisível, o majoritário, a paisagem social (Villsante, 1996). Queríamos não só colher da-

2. Estado do Rio de Janeiro hoje conta com 92 municípios.

dos, mas também fornecê-los, numa rua de mão dupla em que o informante³ pudesse igualmente refletir e se nutrir das próprias constatações, num processo de formação. Ao formular questões para cada objetivo traçado, a preocupação com a clareza e concisão, bem como com o processo de construção de opções de respostas, levou a muitas idas e vindas aos enunciados e respostas, ora deixando-as em aberto, ora fechando-as em variáveis que não induzissem, mas que possibilitassem a reflexão do informante e o instigassem a pesquisar, nas fontes disponíveis no município, os dados solicitados. Tanto as repostas, quanto os vazios e as lacunas, dariam visibilidade, portanto, para pesquisadores e pesquisados, do que se tem, do que se faz, do que falta, do que pode ou não ser feito pela instância pública municipal em relação à educação infantil e à formação dos seus profissionais.

Os quesitos selecionados neste campo de estudo tiveram por objetivo saber: 1. como cada município organiza seu sistema educacional; 2. se possui ou não sistema próprio e Conselho Municipal de Educação; 3. que Secretarias prestam serviços educacionais à população; 4. como as Secretarias Municipais de Educação – SME – estão estruturadas, se têm ou não uma equipe de acompanhamento pedagógico às escolas de educação infantil; 5. que dados dispõem sobre cobertura do atendimento da educação infantil (número de crianças atendidas, modalidade de atendimento, número de docentes, de auxiliares, de turmas, horário, entre outras)⁴; 6. a organização e funcionamento da educação infantil: se as Secretarias de Educação têm um setor específico, se há acompanhamento pedagógico às creches e pré-escolas ou não, e a frequência com que ele é feito.

Diante dos questionários devolvidos, percebemos que muitos municípios não tinham acesso aos dados, deixando as tabelas sem preencher e/ou come-

3. Para favorecer a troca de informações, achamos conveniente que o informante ou informantes fossem os responsáveis pela educação infantil no município. Por isso, pedimos a sua identificação com nome, cargo que ocupa e telefone para, no caso de dúvidas no preenchimento, podermos entrar em contato.
4. Nesta parte do questionário, algumas perguntas foram organizadas em forma de tabelas para serem preenchidas. Como tínhamos alguns dados do IBGE, MEC/Censo Escolar, pensamos, inicialmente, em levar algumas tabelas já preenchidas com espaços para atualização dos dados. Porém, por questões operacionais, optamos por deixar as tabelas em aberto, com espaço para informarem a fonte e o ano dos dados fornecidos.

QUADRO I
REGIÕES DE GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Regiões de Governo	Municípios*
Capital	<u>Rio de Janeiro</u>
Metropolitana	<u>Duque de Caxias</u> , Itaboraá, Itaguaí, Magé, Maricá, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, São Gonçalo, São João de Meriti, Belford Roxo, Guapimirim, Queimados, Japeri, Seropédica, Tanguá
Noroeste	Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, <u>Itaocara</u> , <u>Itaperuna</u> , <u>Laje do Muriaé</u> , <u>Miracema</u> , <u>Natividade</u> , <u>Porciúncula</u> , <u>Santo Antônio de Pádua</u> , <u>Italva</u> , <u>Varre-Sai</u> , Aperibé, São José do Ubá
Norte	<u>Campos dos Goytacazes</u> , <u>Conceição de Macabu</u> , <u>Macaé</u> , São Fidélis, São João da Barra, <u>Quissamã</u> , <u>Cardoso Moreira</u> , São Francisco do Itabapoana, <u>Carapebus</u>
Serrana	Bom Jardim, <u>Cantagalo</u> , Carmo, <u>Cordeiro</u> , Duas Barras, Nova Friburgo, Petrópolis, <u>Santa Maria Madalena</u> , São Sebastião do Alto, <u>Sumidouro</u> , Teresópolis, <u>Trajano de Moraes</u> , São José do Vale do Rio Preto, Macuco
Baixadas Litorâneas	Aruama, <u>Cabo Frio</u> , Cachoeiras de Macacu, <u>Casimiro de Abreu</u> , <u>Rio Bonito</u> , <u>São Pedro da Aldeia</u> , Saquarema, <u>Silva Jardim</u> , <u>Arraial do Cabo</u> , <u>Rio das Ostras</u> , <u>Iguaba Grande</u> , <u>Armação dos Búzios</u>
Médio Paraíba	Barra do Piraí, <u>Barra Mansa</u> , <u>Piraí</u> , <u>Resende</u> , <u>Rio Claro</u> , Rio das Flores, <u>Valença</u> , <u>Volta Redonda</u> , Itatiaia, Quatis, Pinheiral, <u>Porto Real</u>
Centro Sul Fluminense	Engenheiro Paulo de Frontin, Mendes, <u>Miguel Pereira</u> , <u>Paraíba do Sul</u> , Sapucaia, <u>Três Rios</u> , Vassouras, Paty do Alferes, Comendador Levy Gasparian, <u>Areal</u>
Baía da Ilha Grande	<u>Angra dos Reis</u> , Mangaratiba, <u>Paraty</u>

Fonte: Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro, 2001.

* Os municípios sublinhados são aqueles que devolveram o questionário.

tendo erros de preenchimento. Muitos dados fornecidos eram, por sua vez, contraditórios, pois fontes distintas tinham sido consultadas. As diversas lacunas de informação mostraram que vários municípios não dispõem de dados importantes para a implementação de políticas para a educação infantil. As lacunas e as divergências de fonte e ano dos dados fornecidos pelos municípios nos fez optar, após consultar especialistas em estatística, pela utilização de dados do Censo-IBGE e Censo Escolar/MEC/Inep de 1999. Essa opção se fez necessária para

ampliar as possibilidades de análise das variáveis, especialmente da cobertura do atendimento às creches e pré-escolas como: compará-las, cruzá-las e ver o grau de dependência entre elas (Kramer et al., 2001; Nunes, 2005).

O quadro 1 apresenta todas as regiões e municípios do Estado do Rio de Janeiro, assinalando os que responderam o questionário preenchido.

No que se refere ao contexto da educação e da formação nos municípios pesquisados⁵, com base nos dados pode-se perceber que a maioria das Secretarias Municipais de Educação desconhece quantas crianças de zero a seis anos residem no seu município, o que dificulta o delineamento de políticas públicas municipais de educação infantil, já que não é possível traçar políticas sem saber quantas crianças com direito à educação infantil residem no município. É expressiva a disparidade da cobertura de educação infantil nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, num contexto marcado por desigualdade. Municípios que apresentam alto índice de atendimento são os que possuem menor população de crianças de zero a seis anos de idade. É muito baixo o acesso à educação infantil nos municípios com maior densidade demográfica, em especial na Região Metropolitana. Poucas são as propostas pedagógicas existentes sistematizadas por escrito pelas Secretarias (oito foram enviadas em anexo ao questionário) e a análise evidencia sua fragilidade (Nascimento, 2001).

Quanto à consolidação de uma política para a infância, apesar de a Constituição de 1988 assegurar o direito das crianças de zero a seis anos à educação infantil, e de estar em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, poucos municípios do Estado do Rio de Janeiro têm uma política de educação infantil integrada a uma política para a infância. A desigualdade econômica e social e a precariedade das políticas públicas municipais são agravadas pela omissão do governo federal em definir políticas articuladas para a infância. Por questões de verba, o Fundef provocou a inserção das crianças de seis anos ou menores no ensino fundamental, impondo uma reorganização administrativo-pedagógica do sistema educacional. A falta de uma política educacional trouxe problemas sérios a este nível de ensino quanto à organização em série ou ciclo, número de séries, adequação do espaço e do tempo escolar, formação de professores. O Estado do Rio de

5. Uma análise detalhada dos dados pode ser encontrada em Kramer et al. (2001).

Janeiro (em particular a Secretaria Estadual de Educação) é praticamente ausente no delineamento de políticas para a educação infantil, não assumindo seu papel de traçar a política de formação para os profissionais da educação infantil.

Dos 54 municípios que responderam aos questionários, 46 afirmaram ter uma proposta para a formação continuada de profissionais de educação infantil, com visível diversidade de modalidades, predominando atividades episódicas ou eventuais, que tendem à descontinuidade. É reduzida a participação de universidades ou faculdades públicas na formação realizada pelos municípios; parcerias são estabelecidas com grupos privados. Poucos são os projetos que habilitam os profissionais envolvidos. Na formação realizada pelos municípios, a participação de diretores de creches e pré-escolas no planejamento é pequena. Diretores nem planejam nem são alvo da formação. A carga horária destinada à formação de professores e auxiliares e ao planejamento é pequena; o número de horas reservadas à formação dos auxiliares (profissionais de apoio, limpeza ou cozinha) é ainda menor que o número de horas para a formação dos professores. Na maioria dos municípios estudados não há exigência de preparação prévia do professor para atuar com as crianças, nem para o acesso (apenas três municípios na época faziam concursos públicos específicos para professor de educação infantil). A indicação é o mecanismo de nomeação dos diretores de creches e pré-escolas para a maioria dos municípios. Só metade dos municípios afirma ter planos de carreira.

Não foram relatados repasses de recursos do governo estadual nem federal. Não há, segundo respostas ao questionário, outras fontes de recursos, dispondo os municípios apenas de verbas do próprio orçamento.

Esses resultados evidenciam a urgência de políticas públicas de formação – direito de todos os profissionais – que assegurem condições dignas para o trabalho com as crianças e sejam formuladas e executadas por diferentes instâncias do Estado (federal, estadual e municípios), incluindo diretrizes e estratégias de formação (prévia ou continuada), formas de ingresso no sistema de ensino e planos de carreira que incorporem, nos salários, os níveis crescentes de escolaridade dos profissionais. É indefensável que o piso salarial dos professores oscile de dois a três salários mínimos e que seja definido pelo grau de escolaridade em que atuam.

AS ENTREVISTAS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A pesquisa, além de ter como objetivo o conhecimento da situação da educação infantil e da formação, pretendeu aprofundar a compreensão dos processos, o que justificou a realização de entrevistas. Dois tipos de entrevistas foram desenvolvidos pelo grupo de pesquisa: individuais e coletivas. O nosso objetivo era o de garantir o diálogo e, por isso, procuramos conduzi-las como espaço de narrativa tanto dos entrevistados quanto nosso, dos pesquisadores.

Porém, percebemos a diferença dessas duas formas de entrevista em relação ao lugar daqueles que falam. Na entrevista coletiva 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. Com isso, o método permitiu a manifestação de grande diversidade de idéias, opiniões, conceitos, mostrando atitudes e valores, num ambiente em que os indivíduos interagem como na vida real. Não buscou o consenso, e sim, mais que tudo, a emergência de posições. Quando se procura conhecer o mundo tomando como referência o ponto de vista dos atores, é necessário descobrir as suas atividades diárias, os motivos, os significados, as emoções e as reações. O grupo permite que esses dados sejam trabalhados, dando espaço para que os entrevistados sejam "experts" de seu próprio mundo, fazendo com que a influência e o poder do pesquisador sejam minimizados, pois o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face. Assim, o método trouxe pistas aos "porquês?" e aos "como?" dos comportamentos sociais (Abramovay, 2004).

Já na estratégia das entrevistas individuais, diferentemente das coletivas, a relação pesquisador/pesquisado se deu de forma mais hierarquizada, sendo os embates menos freqüentes. As entrevistas individuais se transformaram, freqüentemente, em monólogos nos quais o pesquisado se mostrava preocupado em manter um discurso teórico atualizado sobre a infância e a educação infantil diante do pesquisador. Por esse motivo, optamos, neste artigo, por analisar o material empírico obtido nas entrevistas coletivas.

As entrevistas seguiram um planejamento previamente definido: cada entrevista reuniu profissionais de sete ou oito municípios; de cada Secretaria

Municipal de Educação, dois educadores – responsáveis pela educação infantil – foram convidados. Dois profissionais da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro foram também convidados para cada entrevista. A interação de pesquisadores e participantes foi intensa e agradável; este clima parece ter influenciado positivamente a metodologia. Como os profissionais foram convidados, isso pode também ter contribuído para o ambiente dialógico.

O referencial teórico-metodológico foi delineado com base na concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin e na teoria de Walter Benjamin. Uma questão importante do ponto de vista teórico-metodológico repercutiu no modo de realização e no tratamento dado ao material empírico disponível nas entrevistas coletivas. Do ponto de vista teórico, a necessidade de fundamentar a utilização da entrevista coletiva como estratégia metodológica levou-nos ao aprofundamento do estudo de textos sobre entrevistas coletivas, delineando a concepção de linguagem da pesquisa: para entender o dito é preciso conhecer o enunciado e o contexto da enunciação. Essa concepção de Bakhtin (1988, 1992, 1999) permite 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 de onde se fala e as condições em que as palavras são proferidas produzem sentidos diversos.

A decorrência metodológica dessa concepção de linguagem é que a totalidade do discurso (o contexto da enunciação) não pode ser perdida. Assim, o texto transcrito a partir de cada entrevista gravada foi considerado peça importante e foi analisado na sua unidade, sem cortes. Para delinear esse contexto, elaboramos um breve perfil de cada uma das 57 entrevistadas, com aspectos de sua trajetória, formação e escolaridade, o que permitiu dar visibilidade aos tópicos que surgiram nos relatos. Ouvindo as falas, mergulhando nos textos, atravessando cada transcrição, procuramos captar, compreender, explicitar significados.

Além disso, tomando a relação teoria/empíria como a questão central da pesquisa, encontramos em Benjamin (1987) e sua concepção do conhecimento como coleção outro caminho para lidar com os relatos. Para Benjamin, é preciso descontextualizar o objeto para que ele possa funcionar como texto. O colecionador – historiador ou pesquisador – descontextualiza o objeto, fazendo que cada pesquisador, ao interagir com o objeto (cada fala), atribua a

ele um de seus inúmeros sentidos. Falas postas lado a lado pelo tema, ênfase ou afinidade de significado, ainda que pronunciadas em diferentes contextos, produzem um efeito de coleção. Reunidos pelo que têm em comum, os enunciados permitem compreender discursos e identificar significados escondidos, ou pouco visíveis, na íntegra das entrevistas. Oferecem, pois, outra possibilidade de leitura. Organizando as falas como coleções e reunindo-as pelo que dizem, dirigimos a elas outro olhar, num movimento contrário ao que visa entender o contexto para compreender o texto.

Como decorrência metodológica dessa concepção de conhecimento, foi preciso reunir, agrupar os discursos em verdadeiras coleções de falas. Usamos o programa de pesquisa qualitativa Nudist, um organizador alimentado com as categorias que emergiram das entrevistas. Das confusões e descosturas, entre a ordem e a desordem, como diz Benjamin (1987), outros significados foram encontrados. Tomar cada entrevista e identificar nela as categorias ou tomar cada categoria e buscar a entrevista de onde ela surgiu, possibilitou viver na prática da pesquisa a provisoriidade e a parcialidade do conhecimento. O passo seguinte foi reagrupar as falas, encontrar os elos, ouvir os silêncios, refletir também sobre o que não foi expresso e estabelecer categorias, buscando uma via de mão dupla. Procuramos, portanto, 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 pensando em um significado comum. A definição das categorias ou dos temas recorrentes – sob o aspecto epistemológico – nem pode se dar como uma atividade *a priori*, baseada somente na teoria que orienta a investigação, nem pode se deixar guiar apenas pela empiria, pois o olhar do pesquisador está longe de ser um olhar desavisado, desinformado, desarmado, como propõem Benjamin (1984) e vários estudiosos de sua obra, entre eles, Rouanet (1981) e Muricy (1999).

Transitando entre o que a teoria informa e o que surge do campo, as categorias foram constituídas enquanto o estudo teórico prosseguiu e o pesquisador se deixou inquietar e surpreender pelos dados. A pesquisa se desenvolveu assim, nem orientada só pela teoria, nem desarmada e movida apenas pelos dados, o movimento foi se delineando nos dois sentidos. A categorização, ou tematização, possibilitou compreender o objeto estudado, oferecer uma chave para a análise de forma que o pesquisador pudesse ver, ler, interpretar, concluir, perceber convergências e afastamentos. Nesse processo, as

contradições e incertezas foram sendo explicitadas e discutidas pela equipe, à medida que líamos e analisávamos as entrevistas coletivas, tanto nas transcrições, feitas na íntegra, das fitas gravadas, quanto no banco de dados das entrevistas (Kramer et al., 2002), confeccionado com o Nudist.

Foram realizadas cinco entrevistas coletivas reunindo responsáveis pela educação infantil das Regiões Norte, Metropolitana, Médio Paraíba e Capital (Estado do Rio de Janeiro). A partir da análise dos questionários e dos depoimentos feitos pelas entrevistadas foi possível compreender a configuração ambígua e pouco nítida dessas regiões. Lembremos que a fusão, em 1973, do antigo Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara (que era Distrito Federal, capital da República até sua transferência para Brasília, em 1960) justapôs realidades distintas sem, no entanto, integrá-las. As diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro não se constituem como tal, política, econômica, social e culturalmente. Ao contrário, são definidas a partir de critérios de proximidade. Houve ainda um recente e intenso processo de emancipação de municípios vivido nos anos 90. Um exemplo da tênue e frágil configuração das regiões pode ser constatado na distribuição dos municípios. Nosso grupo de pesquisa foi surpreendido ao encontrar distintas formas de organização dos municípios nos próprios órgãos oficiais: um dado município é considerado como integrante de uma Região para a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, e entretanto figura como parte de outra Região seja para o IBGE ou para o Ministério da Educação. Por outro lado, não encontramos nenhum tipo de correlação estatística significativa. Parece que as regiões não funcionam como unidade de análise, pelo menos no que se refere à educação.

As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado, visando às histórias pessoais de formação, à história da educação infantil no município e às conquistas e dificuldades dos profissionais na gestão das atividades. Foram entrevistados 57 profissionais (56 mulheres e um homem), de 23 a 59 anos, de religiões e etnias diversas, de condições econômicas e de trabalho desiguais (determinadas pela classe social, *background* familiar ou desenvolvimento de seu município). Todos haviam sido professores de crianças, jovens ou adultos. O tempo de magistério era variado: na época das entrevistas, três desses entrevistados tinham até cinco anos de magistério; nove, de seis a dez anos de magistério; 20, trabalhavam no magistério de 11 a 20 anos e dez, eram professoras há mais de 20 anos. Quanto à escolaridade, quatro entrevistadas fa-

ziam o curso de formação de professores para o nível médio; três, cursavam graduação; 12, possuíam graduação completa; 18, fizeram pós-graduação *lato sensu*; uma, estava cursando e outra, havia terminado o mestrado; 18 entrevistadas não informaram a escolaridade.

As categorias que emergiram foram: “identidade”; “gestão”; “infância e educação infantil”; “formação” e, no seu interior, vários foram os temas recorrentes.

A categoria “identidade” engloba aspectos relativos ao que significa ser profissional de educação infantil: escolha ou opção pela educação infantil; paixão, entendida como envolvimento político, profissional e pessoal dos entrevistados; trajetória profissional, anterior à chegada na posição atual; especificidade do professor de educação infantil. Vários caminhos levaram essas profissionais ao magistério e à educação infantil: opção; escolhas possíveis (diante da falta de recursos e de alternativas de estudo nos seus municípios) e escolhas dentro da não-escolha. O desejo de continuar marca as escolhas e decisões: adaptar os estudos ao trabalho levou algumas a ingressarem na educação infantil. As narrativas contêm ambigüidades; apontam que apesar ou graças aos percursos e obstáculos, elas quiseram permanecer – “chegar foi difícil, mas sair eu não quero” – como professoras de educação infantil, aspecto que se relaciona com o envolvimento ou engajamento que têm com a educação infantil: a paixão pelo trabalho. Depoimentos sobre esse envolvimento se expressam de duas formas: de um lado, a paixão foi mencionada como fruto ou motivo de luta, devido a uma realidade difícil, num contexto em que a educação infantil não tem apoio: várias entrevistadas falam do forte compromisso com a atuação coletiva, do contexto político mais amplo ou do contexto de vida e trabalho cotidiano. De outro lado, a paixão foi mencionada sem justificativa; algumas professoras não explicam o que as fez permanecer: apenas dizem que estão na educação infantil por paixão, como se amar fosse suficiente. Além disso, aspectos identificados como conquistas constituem problemas: os responsáveis pela formação não percebem que para se concretizar uma concepção, exige-se formar os profissionais de acordo com os princípios dessa nova concepção. Dentre as conquistas e dificuldades encontradas, o tema do educar e cuidar aparece – com grandes contradições – em especial nas entrevistas coletivas realizadas com municípios da região metropolitana. “Quem educa cuida, mas nem sempre quem cuida está educando”, diz uma entrevistada. Como esta,

outros abordam o aspecto educar/cuidar. Alguns relatos acentuam o fato de que a importância educativa passou a ser reconhecida; outros apontam que o professor se sente desvalorizado ao fazer tarefas relacionadas ao cuidar; nesses casos, o cuidar aparece separado do educar e a visão das responsáveis pela educação infantil (coordenadoras e diretoras) é que os professores acreditam que tais práticas desvalorizam o profissional; para outros, ainda, o cuidar e o educar caminham juntos. Vários profissionais falam da dificuldade do cuidar por questões práticas. Os relatos evidenciam a confusão conceitual identificada também em textos acadêmicos e legais.

Na análise da categoria "gestão", o enfoque dado se refere às políticas municipais e à gestão dos sistemas. Há aspectos relacionados ao papel das Secretarias de Educação, o de formular políticas de educação infantil e implementá-las, o da concepção à concretização das políticas, a saber: o lugar do sujeito no coletivo, em especial quanto às relações de poder; tamanho da rede e seus impactos na gestão; mudança, conquista, luta; projetos de formação em andamento, propostos e organizados pelas secretarias; interferências na gestão; concepção de gestão; relação da gestão local com as políticas macro (estaduais ou federais) e interferência das políticas na gestão (impactos da LDB, Fundef etc.). Pode-se perceber uma indefinição do lugar do sujeito no coletivo, não ficando claro muitas vezes, para as entrevistadas, o papel que desempenham: ora falam como gestoras, ora como professoras. Chama a atenção o fato de que, nos relatos sobre as trajetórias, as entrevistadas se referem aos avanços da educação infantil no seu município a partir da sua própria atuação. Em diversos depoimentos, há ênfase no papel que desempenharam as entrevistadas e no pioneirismo da sua ação, como se antes da sua chegada na rede pública não houvesse nada de (ou na) educação infantil. A questão do tamanho da rede também chamou a atenção, visto que entrevistadas de diferentes municípios mencionaram esse aspecto (o fato de o município ser pequeno ou as dificuldades, por ser grande) como argumento ou justificativa para a falta de políticas no campo da educação infantil. Em diversos municípios, em especial da região metropolitana, entrevistados falam da necessidade de mudar, de "se dar um sacode no pedagógico". Nesse caso, buscam a mudança, baseando-se nas "novas" concepções de educação infantil, presentes tanto em teorias acadêmicas como em discursos oficiais. Para compreender o que as entrevistadas responsáveis pela educação infantil em seus municípios entendem como ges-

tão, buscamos identificar as prioridades, modos de organização da gestão e atuação das secretarias, participação (ou não) dos/nos movimentos sociais, formas de distribuição de poder e mecanismos de decisão, existência de concursos específicos no município. Os relatos trazem uma concepção de gestão fragmentada, individualizada, sem continuidade nas políticas. A tendência centralizadora ainda é muito forte na cultura da escola e do sistema educacional.

Outro aspecto, que pôde ser observado nas entrevistas, foi a grande interferência de políticos na gestão, com referência a vereadores, autoridades locais e outras pessoas da região que, de fora do sistema educacional, influenciam nas ações, decisões e nomeações. Nesse contexto, as políticas de formação aparecem de maneira fragmentada e episódica – dados que confirmam aqueles encontrados na primeira etapa da pesquisa por meio dos questionários – assim como a realização de eventos sem embasamento teórico coerente, apontando para uma prática de formação que é realizada somente para seguir determinações legais, mas longe das realidades dos professores, de seus anseios e necessidades. A maioria dos municípios faz referências ao Fundef, inclusive por ter atingido a educação infantil na medida em que, por um lado não repassa recursos para educação infantil e, por outro, retira os alunos de seis anos dessa etapa, transferindo-os para o ensino fundamental. Esses fatores interferem na elaboração e implementação de políticas públicas para a educação infantil e na formação de seus profissionais.

A categoria “formação” refere-se a aspectos relativos à conquista (empenho pessoal, direito, reconhecimento); teoria e prática; concepção de formação; dificuldades no processo de formação; trajetória de formação dos profissionais, formação inicial; referências citadas de autores, políticas públicas, documentos oficiais e propostas pedagógicas (Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil). As análises conduzem para a conclusão, de um lado, de que as práticas de formação são caracterizadas por iniciativas esporádicas, descontínuas, e acabam por imprimir um modelo de formação no qual teoria e prática aparecem cindidas, sendo o professor concebido como um sujeito tutelado nas práticas de formação que a ele se destinam. De outro lado, observou-se a ausência da criança, como sujeito histórico-cultural, das pesquisas que se dedicam à infância e às práticas de educação infantil, o que parece construir representações de uma criança ideal, as quais não correspon-

dem à realidade com a qual os professores, recém-saídos da formação inicial, deparam-se, ao ingressar nas salas de aula, como profissionais, o que faz com eles constatem que a teoria estudada não corresponde à realidade. Percebe-se também que o processo de formação fragmentado, marcado pela dissociação teoria e prática, episódico, caracterizado pelo sistema de “repasses” consecutivos, desapropria o professor da autonomia sobre o seu fazer, reduzindo-o a executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer ingerência.

A categoria “infância e educação infantil” permite perceber ambigüidades e diferentes pontos de vista sobre o tema. As entrevistadas dizem desejar e lutar pela educação infantil, têm uma ativa militância, reconhecem a sua importância, reconhecem os direitos das crianças à educação infantil, mas nem sempre relacionam esta concepção de educação a uma concepção de infância como ser social. Assim, vários relatos trazem a visão de uma “nova concepção de educação infantil” e contam, tendo como ponto de partida suas histórias pessoais e profissionais, como a educação infantil vai ganhando mais espaço e reconhecimento. Nesses relatos, identificamos conceitos e posições presentes nos movimentos sociais e lutas pela educação infantil, nos últimos 20 anos, na produção intelectual sobre a infância e nos documentos oficiais. Várias entrevistadas tratam da criança como sujeito social, da educação infantil como dever do Estado e direito de todos os cidadãos. Relacionado ao “novo olhar”, vem à tona o tema da formação do profissional de educação infantil e, ao tratar desse tema muitas professoras se questionam. Quanto à concepção de educação infantil, as entrevistadas falam de diferença, de preconceito e idealização, de formação de hábitos, focalizando a educação infantil como um espaço de proposta pedagógica e não como um espaço assistencialista ou de cuidado. Parecem mais voltadas ao processo pedagógico, entendendo a infância como uma fase da vida e da educação, enfatizando questões a aprender e a formação de hábito. Outras trazem, também, a importância da intuição mais do que da experiência. “Ela [a diretora] perguntou: você tem experiência? Eu disse: não, mas você pode me dar tudo o que você tem aí que, a partir de amanhã, eu vou estar afiadinha para trabalhar na escola. Aí eu comecei o trabalho”. Tais depoimentos expressam uma visão de educação infantil como instância educativa, em que não se necessita de uma formação sólida e consistente, bastando gostar, ou sentir-se desafiado, ou ter boa intenção que o trabalho “sai”. Algumas entrevistadas questionam “as pessoas [que] acham que

basta gostar de trabalhar com a criança ou ser carinhosa”. Essas, focalizam a própria responsabilidade nesse processo, “que aí está o alicerce da formação de um indivíduo e isso tem que ser uma coisa bem-feita” (Kramer, 2005a).

GESTÃO PÚBLICA: QUALIDADE DO TRABALHO, FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Nesta seção, será focalizada uma das categorias da pesquisa: a “gestão pública”. Dos depoimentos sobre as relações das profissionais responsáveis pela educação infantil nos seus municípios com as professoras que atuam junto às crianças emergem os temas do impacto da gestão na qualidade do trabalho, a formação continuada e a identidade profissional. As entrevistadas foram indicadas pela secretária de educação dos seus municípios. Algumas, são chamadas de chefes, assessoras, coordenadoras, diretoras, supervisoras ou orientadoras e trabalham nas Secretarias de Educação. Outras, são representantes de comissão ou fórum local, outras, diretoras ou coordenadoras de creches ou escolas. Escapa aos objetivos deste texto uma análise dessas diferentes denominações (que muitas vezes correspondem a funções idênticas) e dos critérios usados para a indicação das entrevistadas (sua maior ou menor legitimidade), mas esses são também aspectos interessantes para compreender os meandros da gestão.

IMPACTOS DA GESTÃO NA QUALIDADE DO TRABALHO

vamos fazer uma dança das cadeiras!

A discussão deste item está centrada no impacto da gestão político-administrativa das Secretarias Municipais de Educação Infantil na construção da identidade dos profissionais que atuam com as crianças e na qualidade do trabalho que desenvolvem, procurando entender como os diferentes profissionais que atuam na gestão percebem a criança, o professor e a educação.

As entrevistas evidenciam a disputa entre o ensino fundamental – concebido como o principal, o essencial – *versus* educação infantil – entendido como o luxo, o acessório. O espaço da militância emergiu, nos relatos, como

importante no processo de legitimação da educação infantil, ainda não reconhecida por profissionais de diversas Secretarias. Apesar da luta por maior atendimento à educação infantil, percebe-se a distância entre a realidade e a qualidade pretendida, a incoerência entre o discurso em defesa da educação infantil e a ausência de recursos e projetos efetivos. Muitas Secretarias não assumem seu papel de formular políticas, deixando vago o lugar de concepção, apoio e concretização de um trabalho de qualidade. Como diz uma coordenadora de educação infantil: "Não tinha assessoria, estava tudo muito solto e agora a gente está tentando mensalmente ter encontro com os professores". Deslocar-se de um lugar onde circulam concepções de que basta ser a "extensão do lar, dar cuidado e assistência da criança na ausência da mãe ou preparar as crianças para o ensino fundamental", para o lugar da escola e não da pré-escola, é tarefa difícil, quando não acompanhada de um processo sistemático de formação. Assim, a identidade da educação infantil é expressa nos relatos de maneira imprecisa, com muitas contradições: ora como "servicinho", ora como profissão. A identidade da educação infantil como "servicinho" produz a imagem de que realizar qualquer atividade é suficiente, não importando a formação de seus profissionais e seus ideais pedagógicos. É um vale tudo, nas palavras de uma diretora de departamento de ensino: "hoje na educação vale tudo! Profissional que não dá para a educação infantil, a gente coloca para a 3ª série, não dá, a gente coloca para a coordenação de turno, não dando a gente coloca no portão. Eu acho que a gente acaba dando um jeitinho".

Como denuncia uma coordenadora, o processo de alocação dos profissionais na escola tem sido feito mediante aproximações sucessivas do professor com as crianças e com o projeto pedagógico da instituição, mesmo quando há concurso para a seleção dos professores: "a impressão que eu tenho é que a qualidade não se controla; a gente vai dando um jeitinho". E com servicinhos, jeitinhos e massinha vai se contrapondo a educação infantil à profissionalidade. Outra, relata seu ingresso na educação infantil: "Ela [a secretária] disse: vamos fazer uma dança das cadeiras para não ficar aquele vício. Aí eu disse: eu quero ficar com a educação infantil! Ela disse: tá bom, eu vou te dar a educação infantil".

E de cadeira em cadeira, os profissionais têm ocupado diferentes lugares de um momento para outro. Muitas entrevistadas trabalham no setor público e no privado, atuam em vários segmentos (educação infantil e ensino fun-

damental; ensino médio e superior, na formação de professores) e em Secretarias de Educação de vários municípios: “hoje o que chama a atenção não é a pessoa que dobra matrícula, mas a pessoa que dobra em municípios diferentes”.

Neste cenário de conflitos, veio à tona uma questão que aflige os responsáveis pela educação infantil: “existem muitos professores novos, cheios de energia, mas sem formação e informação. Os professores antigos que têm conhecimento estão cansados”, diz uma supervisora. Na visão de alguns diretores, o velho vai sendo substituído pelo novo, pela necessidade de mudança: “está na hora de mudar, precisa de sangue novo, novas idéias”. A autoridade da experiência se mostra incompatível com o trabalho pensado para crianças pequenas. Em uma sociedade que valoriza o novo – a nova proposta, a nova teoria, o novo professor – o velho é trocado, o processo de reflexão e construção de uma prática pedagógica se perde e com ele o sentido se dilui. As idéias são perdidas, a novidade não inova e as práticas tornam-se repetitivas. Na prática pedagógica, a memória esmaece e o professor não tem mais histórias para contar.

Em cada tomada de decisão transparecem concepções diversas de educação infantil e de atendimento às crianças. Se por um lado não há lugar para os professores experientes também, por outro, não há definição de critérios de qualidade, num contexto em que a educação infantil muitas vezes decorre de práticas políticas marcadas pelo partidarismo, paternalismo, com frequentes rupturas no processo de organização da gestão. Esses aspectos se combinam com a distância existente entre intenções e ações concretas praticadas pelos gestores da Secretaria. Diz uma orientadora: “Por mais experiência que você tenha enquanto professor, (...) na hora de atuar enquanto coordenação (...) é a questão de eu fritar ovo na sua casa”.

Uma série de intenções por parte dos gestores, pela ausência de uma política de atendimento à educação infantil, não são traduzidas em ações voltadas para os professores, as crianças e a escola. As intenções se distanciam dos objetivos e refletem a cultura da fragmentação política e seus prejuízos na organização da Secretaria e na formulação de novas políticas. Ao destacar a necessidade de “seis meses na arrumação da casa” para organizar o processo educativo, a gestora não percebe a distância na relação com os profissionais, e não favorece a legitimidade da gestão da Secretaria. No momento em que se pára tudo, a Secretaria se reorganiza e “todo esse processo vai repercutir, e eu acho que nem muito bem, lá na base”.

Vários estudos sobre a gestão escolar indicam que é preciso erguer uma ponte entre gestão política, administrativa e pedagógica (Setúbal, 1997). Pertencer à escola e estar nela envolvida não parece ser objetivo da gestão: "a gente enquanto Secretaria, enquanto órgão central, se distancia muito e fica muito na crítica [ao professor]. E não chega perto, não ouve, não há espaço, reúne todo mundo numa sala, traz um grande congressista".

A autoridade expressa nos relatos é legitimada pelo lugar de conhecimento e de autoria. "...é aquele problema, a sala é minha, você não pode entrar, eu é que sou o professor, eu aqui dentro sou autoridade máxima nesse espaço. Muitos ainda se comportam dessa maneira", diz uma assessora de educação infantil. Segundo Sennett (2001), autoridade é definida como qualidade de "alguém que tem força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior" (p.30) e se firma na competência. Tal como a identidade, a autoridade se firma na relação com o outro, é o outro que a confere.

As responsáveis pela educação infantil de diferentes municípios reconhecem que, muitas vezes, os representantes da Secretaria são vistos pelas professoras de modo negativo. "A pessoa que não está preocupada vira as costas e diz: 'aquela palhaça da Secretaria esteve aqui hoje' e ignora e continua fazendo o que ela quer. Mas tem pessoas que realmente se incomodam", como afirma uma coordenadora de educação infantil. De modo pejorativo e desrespeitoso, a coordenadora, que teria um *status* de autoridade, é chamada de palhaça.

Tal concepção política da gestão, combinada aos mecanismos instituídos de autoridade, abre espaço para a interferência de políticos da educação, o que fragiliza as relações entre gestores e professores. Comentando a escolha de profissionais para ocupar cargos e funções na Secretaria Municipal de Educação, uma orientadora pedagógica denuncia a falta de legitimidade do interlocutor:

Você não sabe com quem está se metendo, quem me colocou aqui dentro foi [nome de um vereador], então se cuida comigo. Em [nome do município] tem muito disso, é afilhado, sobrinha do vereador, amigo do subprefeito e sei lá o que do Secretário de Fazenda e a mulher é professora.

Com base em Sennett (2001), identificamos em discursos como este a postura autoritária, ligada à dominação, que favorece o medo da autoridade. O

medo resulta pois do autoritarismo, da tênue relação entre autoridade e autoria: autoridade que nega a autoria e legitimidade que se impõe pelo medo. Segundo uma representante de comissão de educação infantil, “às vezes eles não falam não é porque não têm vontade, não têm interesse, assim, não é porque não está prestando atenção. Acho que ele [o professor] ainda não se apropriou da liberdade de estar falando”. Uma assessora de educação infantil comenta:

Tem aqueles que dizem assim: “Eu não vou fazer porque não quero fazer. 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. “Sou concursada, só saio daqui se eu matar, se eu roubar. Não quero, não quero”.

A dominação existe quando a cultura da gestão a legitima: os professores não participam dos processos de gestão e os políticos intervêm nas Secretarias. Ainda segundo Sennett (2001), esse tipo de autoridade, estabelecida de fora para dentro, não é exercida necessariamente por quem tem a autoridade, mas por quem abre mão da sua autoridade. “A gente vive recebendo bilhete de vereador X; eles não pedem, eles exigem a vaga”, conta uma chefe do departamento de educação infantil.

Essas interferências ocorrem devido à centralização dos processos político-pedagógico-administrativos da Secretaria e à inexistência de gestão participativa. Tanto a descentralização quanto a gestão participativa podem trazer impactos positivos para a qualidade do trabalho das escolas, pautando-se, sobretudo, no reconhecimento de que só é possível que o órgão central ou a direção da instituição solucionem em conjunto os problemas inerentes à vida escolar. Quando não há compreensão de que todos constroem a educação, não só o sistema fica mais suscetível às transformações, como também os próprios professores perdem clareza do seu trabalho: “sem a cartilha elas não conseguem trabalhar” diz uma gestora; “alguns professores ficam brigando para trabalhar no jardim, pensando que é só colocar a criança sentada e pronto quando, na verdade, não é”, enfatiza outra.

Segundo Paro (2001), a gestão participativa e descentralizada resulta do compromisso de todos, pressupõe uma prática de discussão coletiva, envolvendo divisão de responsabilidades, definição das funções de cada um e decisões sobre encaminhamentos e ações.

Os profissionais entrevistados revelam que a tendência centralizadora ainda é muito forte na cultura da escola e do sistema educacional dos municípios. A participação plena – quando o professor toma parte das decisões políticas, pedagógicas e administrativas da escola, entre as quais, a elaboração do projeto pedagógico, a construção do calendário escolar, a destinação dos recursos financeiros – ainda não constitui prática comum no dia-a-dia, muito marcado por uma concepção de que o secretário e o diretor são os únicos “responsáveis” pela escola. Uma política de descentralização que valorize a mobilização social entendida como “participação e engajamento na administração da coisa pública” (Setúbal, 1997, p. 126), e que atue junto ao poder local, parece constituir a tarefa dos gestores que almejam uma educação de qualidade para as crianças e reconhecem o papel formador do professor.

Papel das Secretarias na formação continuada

Trata-se aqui do compromisso da Secretaria de Educação, entendendo que priorizar as políticas de formação dos profissionais de educação e valorizar essa formação passa por uma concepção de sociedade e de gestão. As entrevistadas reconhecem sua responsabilidade na formação. No entanto, dados e projetos levantados na pesquisa permitem questionar se as Secretarias de Educação têm assumido esse papel. Para uma coordenadora de educação infantil “É questão de comprometimento da Secretaria, eu acho que passa por aí, ela pode usar o dinheiro para outras coisas, mas ela acha importante investir nesta questão da capacitação”.

De acordo com Libâneo (2004, p.2), “as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão”. Segundo o autor, os professores enfrentam uma série de desafios para lidar com “novos problemas sociais e psicológicos que acompanham os alunos que entram na escola (familiares, de saúde, de comportamento social, concorrência dos meios de comunicação, desemprego, migração...)”. Entretanto, não se trata de imputar a responsabilidade unicamente aos docentes, pois os fracassos da escola são decorrentes também de fatores ligados à política educacional (salário, formação, acompanhamento do trabalho, coordenação, infra-estrutura e serviços etc.).

Muitas Secretarias, por sua vez, usam como argumento para não realizar projetos de formação o tamanho da rede. Para várias, o obstáculo é gerir uma rede muito grande: o crescimento recente de centenas ou milhares de vagas na educação infantil e a precária formação inicial, aliada à ausência de políticas de formação continuada do estado ou do governo federal, colocam o problema nas mãos do município. Mas, curiosamente, outras representantes de Secretarias identificam a dificuldade no fato de a rede ser pequena. Uma supervisora diz que "lá no município não há uma capacitação, porque só tem oito professores e não é feita só para a educação infantil". Segundo Nóvoa (1997), uma das conseqüências da precariedade da educação, fruto de políticas econômicas que geram as discrepâncias de renda, de condições sociais bastante adversas para a população, é quando os docentes passam a ser o alvo das atenções dos políticos e da opinião pública, na medida em que não se dispõe de alternativas para os problemas: "A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa" (p. 13).

Assim, enquanto alguns dizem que não implementam políticas de formação por causa do pequeno número de professores existentes na rede, outros utilizam o argumento oposto, ou seja, afirmam que grande número de professores e a extensão da rede dificultam a oferta de projetos de formação. Esse paradoxo reforça a idéia de que a realização de projetos é uma questão de vontade política (ou sua falta) e de destinação de recursos para concretizá-la. Porém, essa vontade política está relacionada à concepção de formação, de educação e de educação infantil que se tem. O que significa entretanto, no âmbito da educação, uma coordenadora da educação infantil afirmar que sua Secretaria procura "fazer um trabalho de ajudar esse processo... de formular propostas pedagógicas e ajudar as professoras a trabalhar?" Outra entrevistada, assistente de coordenação de educação infantil, ao abordar a formação enfatiza que "foi muito gratificante o início desse ano, estar com as minhas amigas professoras e poder ajudá-las a ter essa mesma linguagem, que você sabe que precisa, a gente tem que tentar..."

Os diferentes níveis de formação das professoras de educação infantil são outro agravante na formulação de projetos de formação. Uma supervisora de creche relata:

Quando a gente discutiu no grupo, essa capacitação não seria [para] professores habilitados, seria [para] auxiliares de ensino. Este projeto tem em muitos municípios, ...são para pessoas que não estão preparadas para cuidar destas crianças, de creche e pré-escola. Com isso, não seria de professor para professor, seria de orientador para estas pessoas que vão parar lá [escolas e creches] sem o mínimo.

Depoimentos como esse explicitam a diversidade da formação e expressam a necessidade de diagnósticos do perfil do professor e de sua formação. Mas denunciam também quem paga a conta. Uma integrante da equipe de educação infantil conta: “no nosso município mesmo, o prefeito, em parceria com algumas universidades, está pagando a metade para esse profissional que ainda não tem o terceiro grau, então é uma forma de estar viabilizando”.

Outro aspecto que chama a atenção nos depoimentos é a pequena participação de professores no planejamento da formação, ao lado de modalidades esporádicas e descontínuas: “Num ano de muita empolgação a gente promoveu 57 cursos para toda rede de professores”, diz uma gestora. Segundo outra, a formação é realizada mediante cursos, encontros de três ou quatro dias, oficinas, “mini-cursos [...] com quatro encontros”. As expressões usadas, em sua maioria, referem-se a uma formação episódica, sem continuidade. São cursos, palestras, seminários, eventos independentes que não se caracterizam como processos sistemáticos de reflexão sobre a prática por parte dos professores.

O desafio para as políticas públicas de educação no terreno da formação dos professores é, como diria Benjamin (1987), o de tornar a experiência contável, a fim de que possa ser transformada e recontada pelos professores, compreendendo os professores como sujeitos produtores da história e da cultura, inseridos na linguagem, nos termos de Kramer (1993). Se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças. A crítica do autor ao capitalismo se refere ao processo que torna a experiência humana medíocre, pelo declínio da aprendizagem no convívio social, na relação com o outro. Pelo relato das entrevistadas, parece que a experiência é substituída pela sucessão de técnicas, por métodos, por recursos (cartilhas, “trabalhinhos” e “massinhas”), o que redundaria no empobrecimento da arte de intercambiar. Uma das entrevistadas refere-se a essa contradição, quan-

do fala das dificuldades da educação infantil: “E quanto à formação: onde tem que mudar? O porquê de toda essa falha nossa, de dar a teoria? Será que a gente está dando a teoria?”. Esse depoimento permite indagar que teoria está sendo dada ou como está sendo proposta, se os professores são ouvidos e se cursos, palestras, oficinas têm significado para eles. Uma orientadora pedagógica relata:

...no primeiro dia de curso foram 45 professores, no segundo dia 30 professores, e a prefeitura pagando, gastando. Chegou no terceiro dia, tinham 15 professores. O professor endoidou, fizemos uma reunião e chamamos o pessoal do curso, o pessoal da prefeitura. Ao invés deles virem para o curso, eles saíam da escola e ficavam passeando. Ai, a Secretária colocou que quem não comparecesse mesmo que estivesse dentro de sala de aula ia ser descontado. Foi um compromisso que as pessoas assumiram, então às vezes a não obrigação faz a pessoa ficar passiva. Mas, a partir do momento que ela disse que ia descontar, porque era um compromisso que eles tinham, os 45 apareceram. E é um curso bom. [...] tu vias que não estava acontecendo, acontecia só naquele momento. E isso que a gente está querendo fazer agora, é conscientização, porque ele [o professor] é capaz... A gente se reúne muito, discute muito. Agora vai ter um encontro... com os professores, e a gente vai tentar melhorar para ver se esses professores mudam as atitudes deles, a dinâmica, a didática deles, porque infelizmente a gente vê, a gente fala...

Essas profissionais reconhecem a importância de ouvir o professor, se preocupam com ele, valorizam o embasamento teórico para uma educação com qualidade, valorizam a história no processo de formação, como resgate da humanidade e do conhecimento, e a arte de, pelas coisas simples e pequenas, compreender a complexidade do mundo, compreender a infância no que ela tem de próprio e particular. Outras levantam o problema do tempo que não é destinado à formação e comentam a “não priorização de horários para a formação profissional”. A representante da comissão de educação infantil de um município diz: “se pensa que o profissional tem que ter formação, ele tem que fazer um curso de graduação ou de especialização, de qualquer outro, que o ajude na sua prática, mas não se tem a preocupação de estar arrumando esse horário no trabalho. Então fica complicado”. O plano de carreira é citado por uma gestora como peça-chave para a formação:

No nosso município há capacitação permanente e o professor, se comparecer às 40 horas de trabalho, rende 3% ao salário. Se é o ideal ou não, nós ainda estamos discutindo. A verdade é que esse incentivo tem trazido uma melhora. O município incentiva essa formação pagando 230 bolsas para que os professores façam faculdade.

A atuação de Secretarias que viabilizam o acesso ao estudo de profissionais de educação infantil pode ser considerada parte de uma política de formação. Ao fazerem grupos de estudo, núcleos de leitura, esses municípios ultrapassam resultados, treinamentos ou modalidades convencionais de formação. No entanto, por vezes essas iniciativas muitas vezes são cobradas, recaindo como ônus aos próprios professores. A mesma representante da comissão de educação infantil diz: “essa universidade vem como uma facilitadora desse curso. A gente desconta até 50% dos professores das redes públicas, eu acho que isso aí é um mistério, é uma oferta.”

Há casos em que a formação existe, mas parece resultar dos esforços pessoais das entrevistadas. Muitas entrevistadas enfatizam seu papel na educação infantil e o pioneirismo da sua ação, como se antes da sua chegada na rede pública não houvesse nada. Tais relatos centram o foco na importância pessoal daquele que narra, por ter inaugurado a educação infantil na cidade, ou por ter protagonizado – como sujeito individual e não coletivo – a mudança. Subjacente à visão de que a história começa quando entram nela, parece que as entrevistadas desconhecem a história do município, os processos de interação e formação das equipes, a formulação de programas, a organização de ações. Não conhecendo o que aconteceu antes, tendem a considerar a trajetória pessoal como o início da trajetória institucional da educação infantil no município. Consideram como natural o fato de que a cada nova administração tudo começa do zero, ignorando as ações e conquistas da gestão anterior. Como tudo começa de novo, a cada gestão, como não há a idéia de uma história que se constrói por sujeitos coletivos, que dialogam com aqueles que o antecederam, o individual se sobrepõe ao coletivo. Os erros e acertos aparecem como sendo das pessoas, as ações são vistas como individuais porque existe uma consciência de que quando aquela pessoa não estiver mais na função o trabalho será totalmente outro, não com as marcas de um projeto coletivo, mas dos sujeitos que estiverem ocupando o cargo, desempenhando

determinada função. Esse aspecto foi tão forte e recorrente nos depoimentos, que nos leva a considerar a visão de que “a história começa quando eu entro nela” (sendo “eu” a profissional que conta a história) como a marca que caracteriza a gestão municipal.

Identidade profissional

Ouvir as responsáveis pela educação infantil revelou muito sobre as interações cotidianas que são 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. Podemos identificar nos seus discursos o lugar de onde falam, observando a maneira com que se situam na cidade, na rede que coordenam, na escola onde trabalham. Nesse processo surpreende o fato de várias entrevistadas se referirem às professoras da educação infantil como “as meninas”, expressando nesse 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 essa é uma denominação usual; a maioria das coordenadoras e diretoras se refere “às meninas da educação infantil” quando fala das professoras. E isso é o interessante de todo o 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. Escutar e observar possibilitou refletir sobre o lugar das entrevistadas.

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, tal como: “a professora fulana” ou “aquela professora que é mulher do prefeito”. Mas 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.

...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.

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

Nestes e em muitos outros depoimentos, a designação de “menina”, no lugar de professora, pôde, como dissemos, surpreender. Ao mesmo tempo, passamos a tomar consciência de que é uma expressão freqüente nas práticas de educação infantil, que foi recorrente nas entrevistas coletivas e também nas individuais. Vistas como meninas – nem professoras (conquista da LDB), nem tias (termo questionado por sua desprofissionalização, mas que é constante nas primeiras séries do ensino fundamental), as professoras da educação infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham. Cabe analisar os processos de constituição da subjetividade aqui presentes e os desafios para a formação de professores, entendidos duplamente como qualificação para o trabalho e profissionalização.

Segundo 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, suas motivações, apreciações etc.” (1988, p. 112-113). A palavra é uma espécie de ponte entre eu e o outro, e a atividade mental se situa sempre numa dada orientação social. 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. 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 constitui para Bakhtin a “ideologia do cotidiano” que “acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados da consciência” (1988, p. 118).

Com base na teoria da enunciação, podemos dizer que há, no caso da educação infantil, um processo de subjetivação, que parece constituir-se no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam junto às crianças menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças, menores, meninas. Ainda que esse processo seja contraditório e outras forças sociais e ideológicas estejam presentes – ou, ainda que sejam também chamadas, em outros contextos ou situações, de professoras –, o horizonte social no qual a subjetividade das professoras de educação infantil tem sido produzida parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza. Como “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo” (Bakhtin, 1988, p. 147), mas alguém dotado de palavras interiores, réplicas, contrapalavras, estamos diante de um processo em que diferentes significados ideológicos interagem dinamicamente: o da professora (adulta, profissional) e o da menina (criança).

Como, para o autor, no processo de constituição da consciência, a palavra alheia se torna palavra própria (1988, p. 100) e, no cotidiano, valores ideológicos e histórias em confronto permanecem tensos na língua, pode-se indagar se haverá réplica ou as professoras continuarão a ser chamadas de “meninas”, naturalizando essa expressão, ou se continuarão sendo identificadas com as crianças com as quais trabalham. As professoras de educação infantil vão se tomando por meninas, se formando, se fazendo assim, mais do que adultas, meninas, mais do que profissionais, pessoas pequenas, como os sujeitos dos quais 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 essas meninas, crianças, no feminino, nem professoras, nem mulheres?!

A referência às professoras da educação infantil como meninas, mais do que evocar uma metáfora, materializa um problema grave, concreto, 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 sua vez, acrescenta um sutil significado que

se vincula à autoridade e ao poder de quem fala. Como propriedade daquele que pronuncia a palavra, é paternalismo e adultocentrismo o que temos aqui.

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” tornou-se 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 amassem seus empregados” (p.74). A autoridade paternalista imprime familiaridade às relações de trabalho, fortalecendo laços de poder onde prevalecem formas de submissão e não de autonomia, cooperação e/ou emancipação.

O adultocentrismo é uma expressão utilizada para designar, em analogia ao etnocentrismo, uma abordagem da infância e do mundo social e cultural do ponto de vista do adulto. Em oposição a essa visão adultocêntrica, os 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 dos questionamentos teóricos, o campo das artes em geral e do cinema em particular tem oferecido importante contribuição para a crítica ao adultocentrismo.

A identificação das professoras como “meninas” nos discursos permite ressaltar a importância de estudos teóricos e pesquisas empíricas em diversos contextos, para aprofundar e compreender processos de apagamento que parecem estar em jogo na educação infantil.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Este texto, que teve a gestão como foco, resulta de pesquisa realizada durante seis anos. O percurso trilhado permitiu conhecer uma situação em que a precariedade, a falta de condições materiais e humanas, o despreparo e o improvisado convivem com a dedicação, o idealismo e o compromisso profissional. A ausência de políticas e de recursos financeiros foi constatada lado a lado com a busca de alternativas locais propostas por profissionais que têm se dedicado à educação infantil e à gestão durante várias décadas. Tudo aquilo que foi possível observar, escutar, aprender e criticar se situa na tensão das fragili-

dades das instâncias macro e micropolíticas, lugar de gestão da construção da identidade profissional e da formação continuada.

Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra “gestão”, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer “gesto grande”. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer. Na creche, na pré-escola ou na escola, na Secretaria ou nos espaços e tempos da formação, o cotidiano é cheio de miudezas, sutilezas, tarefas em que os problemas são tão variados que seria impossível listar aqui. Os profissionais são afetados por problemas práticos que por vezes tornam o trabalho quase inviável. A gestão exige cuidados e mobiliza afetos. O desafio é continuar a tomar providências em relação aos pequenos problemas e não descuidar do clima geral, do sentimento de confiança e da responsabilidade de posição de liderança na instituição ou nas políticas, seja na supervisão, na direção ou na coordenação, seja na atuação direta com as crianças. É preciso observar a si mesmo, observar o grupo de trabalho de formação, pensando na diversidade que marca todos os grupos humanos, mas pensando também em quanto eles têm em comum. A reflexão coletiva, a rememoração e a reconciliação são componentes necessários nesse trabalho que, por ser humano, envolve tantos matizes do saber e do sentir. Essas questões são delicadas também porque no cotidiano das instituições de educação infantil, as condições com frequência são precárias.

Fazer um projeto não é cumprir uma tarefa apenas técnica, mas envolve uma dimensão política e uma dimensão cultural. Crianças e adultos têm história. Na gestão, as diferentes histórias se encontram é possível construir uma trajetória comum. Crianças e adultos têm origens sociais, étnicas, culturais e geográficas diversas. Na gestão, conhecer as experiências de cada um é fundamental para construir a proposta pedagógica, organizar as rotinas, cuidar e educar. Esse conhecimento e a solidariedade são necessários para enfrentar visões preconceituosas sobre a criança e sobre os adultos e para atuar no cotidiano de forma a combater o preconceito.

Refletindo sobre essas questões, assumimos uma posição e dizemos sim a objetivos, valores e à clara responsabilidade social. É nosso entendimento que o principal papel que desempenhamos como professores, professoras e como gestores de políticas e ações públicas – não só na educação infantil, mas em

todos os setores – é um papel de humanização comprometido com a ética e com valores humanos que contribuem para a educação de crianças, jovens e adultos de uma perspectiva em que a generosidade, a solidariedade, a aceitação e o respeito sejam valores praticados no cotidiano da vida pessoal e profissional de todos nós. Esses temas são mais fáceis de estudar e discutir do que de praticar. Mas trazem possibilidades muito interessantes para o trabalho nas creches, pré-escolas e escolas. Enfrentá-los pode contribuir para uma gestão, de fato pública, com as crianças, os jovens, as famílias e com os adultos, professores e demais profissionais, homens e mulheres que merecem também um tempo e um espaço para pensar na sua própria história e em modos de alterá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. *Grupo focal*. Brasília: UNB, 2004. mimeo
- BAKHTIN, M. *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contato de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Obras escolhidas, I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Obras escolhidas, 2: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- CORSINO, P.; NUNES, M. F.; KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: um desafio para as políticas municipais de educação face às exigências da nova LDB. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.278-303.
- KRAMER, S. Entrevistas coletivas: alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. A.; KRAMER, S.; SOUZA, S. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003. p.57-76.
- _____. Infância, formação e cultura uma trajetória de pesquisa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio*, (online) n. 1, out. 2005. Disponível em: www.puc-rio.br/educação.

- _____. (org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005a.
- _____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola; leitura, escrita e formação de professores*. São Paulo: Ática, 1993.
- KRAMER, S. et al. *Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- _____. *Formação de profissionais da educação infantil: concepções, políticas e modos de implementação (pesquisa)*. Rio de Janeiro: CNPq, Faperj, PUC-Rio, 2002. Banco de dados das entrevistas coletivas.
- LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MURICY, K. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.
- NASCIMENTO, A. *Educação infantil no contato das políticas públicas: análise das propostas pedagógicas dos municípios do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2001. Monografia (curso de especialização) PUC-Rio.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.13.
- NUNES, M. F. R. *Educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento*. Rio de Janeiro, 2005. Tese (dout.) UFRJ.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.
- ROUANET, S. P. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1981.
- SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2001.
- SETÚBAL, M. A. Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.102, p.121-133, nov. 1997.
- VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. Observando o familiar, p.121-132.
- VILLSANTE, T. T. Metodologia dos conjuntos de ação. In: VILLSANTE, T. T. *Gestão contemporânea, cidades estratégicas e organizações locais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

Recebido em: junho 2006

Aprovado para publicação em: dezembro 2006