

Brincar de Escolinha: relatos de brincadeiras infantis de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e os amanhãs pós-feministas

Sally Campbell Galman¹
Christine A. Mallozzi¹

¹University of Massachusetts (UMASS), Amherst/MA – Estados Unidos da América

RESUMO – Brincar de Escolinha: relatos de brincadeiras infantis de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e os amanhãs pós-feministas. Não apenas muitas garotinhas nos Estados Unidos e em outros lugares *brincam de escolinha*, mas, por vezes, ao crescerem, se tornam professoras, um ponto em que o relato de *brincadeiras de escolinha* assume uma nova função narrativa e discursiva. Por meio de teorias da narrativa e da performance e da análise de discurso, examinamos relatos de *brincadeiras de escolinha* contados como parte de um estudo qualitativo multilocal de histórias de vida de professoras norte-americanas dos anos iniciais do ensino fundamental graduadas recentemente e em formação. Analisamos estas narrativas com um olhar sobre a cultura pop e os tempos de menina a partir de meados da década de 1990 até seu final e outro sobre como o brincar de escolinha é colocado tanto em prática quanto discursivamente. Implicações para a preparação e a identidade profissional de professores, além da face sexista do trabalho docente, concluem o artigo. Palavras-chave: **Gênero. Professores em formação. Brincadeira. Histórias de Vida. Ensino de anos iniciais do ensino fundamental.**

ABSTRACT – Playing School: female elementary school teachers' stories of childhood games and post-feminist tomorrows. Not only do many little girls in the United States and elsewhere *play school*, but when they grow up, they sometimes become teachers, at which point the story of *playing school* takes on a new narrative and discursive function. Using narrative and performance theories, and discourse analysis, we analyze stories about *playing school* told as part of a multi-site qualitative study of new and pre-service American elementary teachers' life histories. We examined these narratives with one eye on pop culture and mid to late 1990s girlhood, and the other on the use to which the game of *playing school* is put both discursively and in practice. Implications for teacher preparation and professional identity, as well as the gendered face of teachers' work, conclude the paper. Keywords: **Gender. Preservice Teachers. Play. Life Histories. Elementary School.**

Madison e Lauren, ambas com sete anos de idade, estavam enfileirando caixas de papelão no chão do quarto de brinquedos no porão da casa de Lauren. 'Arrume em fileiras', disse Madison, 'não mesas, tipo, em fileiras para que prestem atenção à professora!' As duas meninas riam. Lauren colocou um lápis de cor sobre cada mesa. Madison sentou-se em uma cadeira de cozinha, atrás de uma caixa maior, na frente das fileiras com uma pilha de papéis e um lápis cor vermelho na mão. Os papéis eram sua própria tarefa da turma de 2º ano, tirados de sua pasta 'levar para casa' e reaproveitados para 'brincar de escolinha'. Ela usava uma fantasia da caixa de brinquedos e um par de óculos de sol sobre a cabeça. Lauren posicionava ursinhos, bonecas e um elefante de pelúcia, um atrás de cada caixa como 'estudantes' da turma. 'Agora, turma', disse Lauren, 'um, dois, três, todos olhando para mim'.

O elefante caiu atrás da mesa. Lauren colocou-o de volta em cima. Madison suspirou, 'Ah, tenho tantas tarefas para dar nota', colocando uma grande marca vermelha no topo de cada página. Estes estão horríveis!' Lauren disse: 'Estes estudantes vão mal! Sem intervalo!' As meninas riam. A mãe de Lauren chamou-as para o lanche. 'Vamos tomar um café na sala de professores!' disse Madison, e se foram deixando o elefante e seus colegas sozinhos, aparentemente de castigo, e esperando por instruções adicionais.

Introdução

Se você, como leitor, consegue visualizar e se conectar com esta vinheta introdutória, pode ser não tanto uma prova de nossas habilidades de escrita, mas sim um indicativo da difusão da *brincadeira de escolinha*. Você mesmo pode ter brincado disso.

Não apenas muitas garotinhas nos Estados Unidos e em outros lugares *brincam de escolinha*, mas, por vezes, ao crescerem, se tornam professoras, um ponto em que o relato de *brincadeiras de escolinha* assume uma nova função narrativa e discursiva. Por meio de teorias da narrativa e da performance, além de análise de discurso, examinamos relatos de *brincadeira de escolinha* contados como parte de um estudo qualitativo multilocal de histórias de vida de professores norte-americanos de anos iniciais do ensino fundamental formados recentemente e em formação. Analisamos estas narrativas com um olhar sobre a cultura pop e os tempos de menina a partir de meados da década de 1990 até seu final e outro sobre o uso que é feito do *brincar de escolinha*. O que estes relatos fazem para quem relata e quem escuta? O que comunicam e o que impedem que saibamos? As respostas a estas perguntas nos permitem compreender melhor as expectativas sexistas para meninas que crescem e se tornam professoras, e as nuances das garotas modernas que pensam sobre ideias de trabalho, de escolhas e de si em termos de gênero. Os relatos aqui analisados constituem um subconjunto representativo do corpus maior de dados do estudo (N = 72).

Brincar de Escolinha e Contar Histórias

O conceito de *ensaio imaginário* de Mead (1934) descreve o ato de assumir imaginariamente o papel do outro com a finalidade de *ex-*

perenciá-lo mentalmente e perceber como se sentiria naquele papel. Antes que as meninas se tornem professoras, podem imaginar a possibilidade e começar a se ver neste papel e a simulá-lo. É possível que isto ocorra em fases, incluindo tanto o *brincar de professora* na infância como as buscas mais adultas de lecionar para estudantes. Entretanto, para fins destas análises, estamos concebendo a atividade infantil de *brincar de professora* como um ensaio imaginário muito precoce porém muito importante – talvez até mesmo uma *prova de roupas* – no qual uma menina experiencia e começa a pensar sobre si mesma desempenhando um novo papel como preparação para a possibilidade de assumi-lo. Sugerimos que, para meninas pequenas, *brincar de professora* é mais do que apenas uma brincadeira infantil. É um ensaio para um futuro econômico com aspectos de gênero específicos.

É neste futuro que as participantes do estudo baseiam seus relatos de *brincar de professora* para demonstrar sua adequação para papéis docentes de verdade. Contar histórias é relacional; convida as pessoas a escutar, compartilhar e se esforçar para compreender (Riessman, 2008). Um relato oral de uma narrativa pessoal é um relato do que aconteceu; o acontecimento de contar uma história é “[...] estruturado pela cultura na qual opera” (Langellier, 1989, p. 255) e utiliza o discurso para retratar ou desafiar valores pessoais ou sociais na narrativa. Portanto, o significado da narrativa e de contar histórias vai além da interação interpessoal rumo ao campo sociocultural em que o relato ocorre.

Narrativa como Performance

O conteúdo da narrativa também é importante, pois aqueles que a contam o fazem a partir de um campo sociocultural e muitas vezes histórico, pois retratam o que ocorreu em determinado tempo e lugar. A camada de histórias a partir de narrativas pessoais contadas oralmente oportuniza, para quem relata, “[...] criar um mundo possível” usando a “[...] licença para criar um relato de algo que ocorreu” (Langellier, 1989, p. 255) da maneira como quem relata deseja que o ouvinte a escute, que fica então sujeita à avaliação do ouvinte. Um aspecto importante para este estudo é que, através desta performance de contar histórias, “[...] os informantes não revelam um eu essencial tanto quanto interpretam um eu preferido, selecionado dentre a multiplicidade de eus ou personas que os indivíduos alternam enquanto seguem com suas vidas” (Riessman, 2008, p. 337). Embora alguns possam considerar estas performances como se quem relata manipulasse as histórias em benefício próprio, defendemos que estas identidades preferidas merecem ser estudadas porque estão imersas nos valores e crenças que quem relata encarna ou deseja encarnar.

Brincadeira como Performance Encarnada

Narrativas de *brincar de escolinha* proporcionam um ponto focal para a encarnação real ou ilusória de identidade representada, particu-

larmente de professora. Conforme sugere o conceito de *ensaio imaginário* de Mead (1934), o processo de alcançar uma identidade profissional está embasado não apenas em educação e formação, mas também no ato de imaginariamente assumir o papel para *vivenciá-lo* com a finalidade de ver como seria. Para muitas jovens, alguns dos primeiros ensaios imaginários da futura vida econômica é a brincadeira comum de *brincar de escolinha* quando são pequenas, e suas professoras do ensino fundamental muitas vezes são uma entre poucas, se houver, vidas de mulheres profissionais às quais são expostas diariamente o suficiente para suscitar o ensaio imaginário. É claro que a escola, e o *brincar de escolinha*, é um conceito que provavelmente as meninas encontram em salas de aula na vida real, bem como em uma cultura mais ampla de mídia e produtos, constituindo um amplo campo de interesse para o discurso do que significa ser professora.

***Brincar de Escolinha* na Cultura Popular de Meninas e a Cultura das Meninas na Década de 1990 nos Estados Unidos**

O relato de *brincar de professora* é tanto produto de nostalgia como de um modelo cultural popular presente na mídia e na cultura das meninas da década de 1990¹. Estas imagens da mídia são embasadas em um rol surpreendentemente limitado de tropos sexistas de professoras. Afinal, a *professora* é um personagem comum que apareça repetidas vezes em relatos culturais, e certamente figura de maneira proeminente na vida de meninas pequenas nos Estados Unidos.

As imagens de professoras na cultura popular americana pintam um ideal literário comum, e esgotado, de feminilidade: a virgem e a prostituta, ou, como McWilliam (1996, p. 4) coloca, a antiga *mestra* ou a *sedutora*, em que a opção é ser uma “[...] caricatura previsível, carinhosa... generosa, resmungona, [adotando] autonegação” ou algo mais perigoso, como a feminina, sexual, sedutora e transgressora explícita. Porém, para ser uma boa professora, ou pelo menos para brincar de ser professora, descobrimos que nenhuma de nossas participantes mencionou ter representado a sedutora ou a *mestra* solteirona. Ao invés disso, buscaram uma terceira maneira, pois enquanto a cultura popular oferecia solteironas e sedutoras, a indústria de brinquedos oferecia a *professora tradicional* (Galman, 2012).

A professora tradicional é atraente, mas não ambiciosa. É jovem, bonita e simpática e, fundamentalmente focada em dar carinho às crianças. Espera na sala de aula pelo casamento e uma família própria. Significativamente, também não tem o estigma da idade e está aberta a conseguir um marido, ao contrário da *mestra*. Da mesma forma, ao contrário da sedutora, não é nenhuma ameaça à masculinidade. A professora tradicional é a performance *correta* do feminino ideal. A senhora Marquez, professora de crianças interpretada por Jennifer Lopez no filme *Jack*, de 1996, é atraente e gentil (e raramente vista lecionando) e passa o tempo inteiro atendendo as necessidades emocionais de seus

estudantes. No filme *Matilda* de Dahl (1996, adaptação do livro publicado em 1988), a personagem interpretando a óbvia identidade valorizada, Miss Honey, é gentil e atraente, sexualmente inconsciente, com a inocência (e, pode-se observar, a falta de poder) de uma criança. Deste modo, ela é supostamente mais capaz de cuidar das necessidades das crianças por ser ela mesma quase uma criança.

Com certeza estes temas estão em sintonia com pesquisas sobre as crenças de meninas e jovens a respeito do que é uma *boa* professora. A boa professora, ao seu ver, está obviamente dentro do arquétipo de professora tradicional, e ensaiar a performance deste tipo de professora – tanto para crianças como para adultos – está irremediavelmente ligado à feminilidade ideal (Galman, 2012). Como Weinstein (1989) descobriu, ao ser solicitado a professoras em formação que descrevem uma *boa* professora, as cinco principais categorias de consenso repetem as Normas Ocidentais Femininas de Mahalik et al. (2005): ser carinhosa, compreensiva, acolhedora, amável e se relacionar ou gostar de crianças. Inteligência, conhecimento ou habilidades pedagógicas, sagacidade política e similares não apareceram nas principais categorias de Weinstein. Obviamente, isto corresponde a muitas crenças das participantes em formação de nosso estudo de que as habilidades mais importantes de boas professoras são inatas e generificadas: tinham que cuidar de seus estudantes e atendiam as necessidades afetivas das crianças de maneira doce, carinhosa, sendo mais fácil que as mulheres tivessem estas habilidades – e têm muito pouco a ver com o verdadeiro trabalho docente. A pedagogia, por exemplo, parece secundária.

Os formadores de professores também reconhecem a dominância do arquétipo da professora tradicional como a identidade apreciada por seus estudantes. Conforme Meiners (2002, p. 89) escreve, a persistência de imagens de *Lady Bountiful* preenche este arquétipo:

No primeiro dia de aula, eu rotineiramente peço que todos ‘se apresentem brevemente e falem à turma um pouco sobre porque estão aqui’ – um exercício que sempre achei muito doloroso, mas que repito agora por convenção. Invariavelmente, a maioria das estudantes em minhas aulas começa a evocar a mesma figura. Esta senhora – futura professora de anos iniciais do ensino fundamental – sempre adorou crianças. Sua mãe, seu marido ou namorado (até mesmo desconhecidos na rua) observavam sua aptidão natural com crianças e pequenos animais. Ela é graciosa, carinhosa, muitas vezes tem a voz suave e, em geral, é casada (ou noiva). Raramente as palavras dinheiro, carreira, sindicato, trabalho ou até mesmo emprego são mencionadas – deixando os ouvintes com a impressão de que ela não precisa se basear apenas em sua renda como professora para sobreviver. Para ela, ensinar é um chamado ou uma vocação, e ela sempre soube que queria ser professora (de 1º ao 5º do ensino fundamental).

O trabalho em si está ausente. A maior parte das imagens de ensino na mídia, se não todas, raramente, se alguma vez, mostra professo-

ras no ato de ensinar (Gunderson; Haas, 1987). É raro que as professoras na mídia simplesmente ensinem, muito possivelmente porque tornar-se/ser professora nas histórias culturais comuns tem mais a ver com o indivíduo do que com o *ato* ou a *tarefa* de ensinar, ou porque o mito de que, como as pessoas observaram professoras durante o ensino obrigatório (Lortie, 1975), então todo mundo sabe o que elas fazem. Assim, mostrar as realidades do trabalho docente é considerado desnecessário. Não é nenhuma surpresa, então, que as participantes de *brincadeiras de escolinha* raramente interpretem a docência – ao contrário, era majoritariamente montagem do cenário, seguido por biscoitos na sala de professores.

A vasta maioria das participantes do estudo seguia a tendência geral de professoras de anos iniciais do ensino fundamental em formação na época, o que significa que eram mais conservadoras política e socialmente do que seus colegas de idade em outros cursos e trajetórias universitárias (Galman, 2012). Para esta população, isto incluía religiosidade cristã protestante, ênfase na virgindade e na heterossexualidade e uma orientação *pós-feminista* à sua própria experiência generificada.

Como já foi observado, em relação ao período da coleta de dados, estas participantes seriam escolares do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na década de 1990 nos Estados Unidos, uma era de prosperidade econômica que criou as condições para uma geração de reivindicações pós-feministas em torno da irrelevância do feminismo e do alcance de uma suposta igualdade (Douglas, 2010). Diferentemente das meninas das décadas de 1970 e 1980, as meninas que brincavam na década de 1990 podem ter tido modelos mais amplos e maiores de mulheres poderosas além da mãe e da professora, mesmo que não tivessem acesso diário a estes modelos. Esta época também foi a dos *riot grrrls* [movimento *punk* feminista *underground*] e das Spice Girls, cuja mensagem de poder e liberação feminina parecia estar em toda parte, criando contradição e confusão quando as meninas avaliavam a mídia em comparação com uma cultura de juventude feminina em rápida transformação. Como Galman (2012, p. 179) escreve, quando o *Girl Power* da década de 1990:

[...] chegou ao primeiro plano da cultura pop, promovia o ativismo briguento, faça-você-mesma para meninas e mulheres, resistência ao consumo exagerado e, conforme consta no *Oxford English Dictionary*, 'o poder exercido por meninas; especificamente, uma atitude autoconfiante entre meninas e moças manifesta em ambição, autoafirmação e individualismo'. O discurso do *Girl Power* da década de 1990 [...] evaporou e [foi] substituído por uma cultura de meninas definida por retórica 'pós-feminista' (Douglas, 2010). Esta retórica implica em que, como cultura global, somos 'pós-feministas' – isto é: não precisamos mais do feminismo e podemos retornar a nossa programação usual organizada.

Para destacar ainda mais o choque e a reorganização cultural que formaram o cenário para a infância das meninas entre a maioria das

participantes, precisamos ressaltar que as brincadeiras de professora eram, e são, entrelaçadas com feminilidade idealizada e o olhar masculino. Uma busca casual na Internet por *brincadeira de professora* não revela brincadeiras infantis, mas mulheres adultas hiper sexualizadas em poses provocantes. Não muito distante do sucesso de Van Halen de 1984, *Hot for Teacher*, a década de 1990 estava cheia do habitual: fantasias de alunas e professoras de meia-calça e minissaia plissada para o *Halloween*.

Embora as participantes mencionassem que criavam salas de aulas a partir de caixas de papelão e que, se tivessem sorte, teriam tarefas antigas para fingir que davam nota, a menina de hoje pode desfrutar de uma variedade de materiais de apoio de fabricantes de brinquedos. Aqui se incluem o conjunto de brinquedos *Schoolltime* de Melissa & Doug, que contém um quadro branco, apagador, canetas para o quadro, blocos lógicos, adesivos, cartões com atividades, agenda escolar e outros itens. Na frente da caixa, em geral há uma menina pequena ensinando um menininho. É difícil diferenciar este conjunto de brinquedos do material docente de verdade. No entanto, as meninas da década de 1990 tinham a Barbie Professora, uma beleza de óculos com sapatos vermelhos de salto alto, gravata vermelha e camisa branca em tecido *oxford* e um vestido coberto de números, maçãs e régua. É acompanhada por cavalete/quadro-negro, um relógio que serve como sineta escolar e dois bebês para *ensinar*. O que os bebês farão com letras, números e mesas é uma pergunta não respondida. Os bebês são parecidos com dois meninos em muitas imagens promocionais, mas na embalagem em si uma menina e um menino. Os estudantes também são da mesma raça que a professora (assim, a Barbie Professora negra somente é comercializada em uma embalagem com bebês negros – sugerindo que ela tanto pode ser mãe como professora deles, uma confluência muito próxima da meta). Pode-se ver em fotos promocionais que no quadro-negro está escrito *Amamos a Barbie*. Como os bebês são pequenos demais para escrever e alcançar o quadro-negro, sem dúvida isto é autopromoção da própria Barbie. Ela também fala, dizendo *Bom trabalho!* ou *Tente outra vez!* Não fica claro se isto é dito aos bebês ou, de novo, para si mesma em uma tentativa de autoestímulo positivo. Este produto fazia parte da coleção Barbie Profissões, na qual a boneca também podia ser adquirida como bombeira².

Uma busca no *Google Image* por *Crianças brincando de professora* revela intermináveis imagens de meninas pequenas ensinando outras crianças, inclusive menininhos, e mulheres adultas ensinando crianças, mas nenhuma imagem de meninos ensinando outras crianças pequenas, bem como muitas imagens sexualmente sugestivas de mulheres jovens como *professoras sexy* (Johnson, 2005) ou similar. O ensinar, mesmo que seja brincar de ensinar, parece ser carregado de política de gênero, desejo e elaborado out sob o olhar heterossexual masculino.

Metodologia: análise de discurso para compreender as narrativas

Este artigo analisa relatos de *brincar de escolinha* contadas como parte de um estudo qualitativo multilocal de histórias de vida de professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental norte-americanas recentes e em formação. As narrativas aqui incluídas são consideradas representativas de tópicos e tendências específicos encontrados em grandes programas de formação docente de nível superior no nordeste, sudoeste e sudeste dos Estados Unidos. As participantes incluídas nestas análises estavam ou no último ano do curso preparatório para professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e atuando como docente em tempo integral, ou estavam no primeiro ano de sua prática profissional como professoras atuantes neste segmento. Todas eram mulheres com menos de 25 anos de idade e brancas; embora houvesse homens na amostra maior, eram menos de 5 no grupo total de participantes e não estão incluídos nas análises primárias aqui. Os dados das entrevistas foram coletados entre 2004 e 2012 nas três instituições, sendo analisados coletivamente aqui.

Depois que realizamos as entrevistas de história da vida, utilizamos técnicas de análise de discurso para examinar os dados. Aceitando a indicação de Riessman (2008, p. 107) para “[...] interrogar palavras específicas, escutar as vozes de personagens menos importantes, identificar discursos ocultos, falantes subestimados e localizar lacunas e seções indeterminadas em narrativas pessoais”, utilizamos a análise de discurso como uma maneira de enxergar as ideologias, o sistema de afirmações ativos nas narrativas. O discurso é uma maneira de enxergar que a ideologia está ativa. Por sua vez, manter o discurso mantém a ideologia pujante. Deste modo, a análise discursiva das narrativas pessoais oferece uma via para examinar o âmbito sociocultural mais amplo nas narrativas individuais, tanto gerais como específicas (Barbre, 1989).

Ideologia e discurso alimentam-se recursivamente um ao outro, mas o relacionamento simbiótico tem suas falhas. Há épocas em que o discurso e a ideologia se separam temporariamente e a interação entre os dois não é tão perfeita. Aqui o discurso pode se sentir forçado. Aspectos de um discurso que não pareçam se encaixar de maneira racional, mas são aceitos de qualquer maneira, são sinais de que a ideologia está operando para mascarar estas irracionalidades. A relação de discurso e ideologia é muito complicada de se ver, então analisar estes pontos de desconexão, em que as regras do discurso e o momentum da ideologia são incongruentes, é útil ao invés de supor que haja alguma verdade absoluta em ação. Entretanto, as descontinuidades simplesmente se transformam em pontos interessantes para análise; não fazem com que o sistema inteiro se desintegre.

A Economia da Brincadeira de Professora

Para as participantes, seu desejo de lecionar manifestou-se primeiro em brincadeiras de faz-de-conta: a imensa maioria relatou que

enfileirava bichos de pelúcia, caixas e até mesmo cadeiras ou cestos de roupa e *conduzia* a turma como uma suposta professora. O *trabalho* da professora estava mais relacionado a atividades burocráticas e repreensões imaginárias por mau comportamento (e muitas vezes os punindo com palavras ásperas), mas era uma imaginação muito inocente, inicial do que é o trabalho docente, informada em grande parte pelas próprias professoras e escolas da criança. Disse uma participante,

Eu queria ser professora desde meu primeiro dia de aula no jardim de infância.

Quando eu era pequena, costumava brincar de escolinha sozinha no porão da minha casa e tinha este imenso conjunto de sala de aula de brinquedo com quadro-negro e tudo mais. E eu descia e fingia ser professora. Hummm, eu elaborava planos de aula e listas de presença e eu realmente gostava de toda a burocracia – me fazia sentir oficial [...] ensinar sempre foi uma paixão e agora é o que eu quero fazer (Ashley, 21 anos, branca).

É importante observar aqui que, quase sem exceção, todas estas mulheres brancas participantes podiam e contaram histórias idênticas descrevendo quando pensaram primeiro em ser professoras.

Uma participante, que refletia sobre dar nota às tarefas de casa de seus bichos de pelúcia, gastava toda sua mesada na loja de material didático:

Ontem, eu estava contando para minha professora mentora que eu chegava em casa da escola e brincava de escolinha. Como nos anos iniciais [...] eu tinha um pequeno conjunto de brinquedos na casa dos meus pais. O quadro-negro e o quadro branco e a mesa e todo tipo de material (McKenzie, 23 anos, branca).

A questão de gastar dinheiro em material didático levanta a questão de quem é legitimada como vir-a-ser-professora. Embora os materiais para brincar possam ser inventivos e abertos à imaginação, um ponto óbvio na história de McKenzie é que ela usava dinheiro da própria mesada para comprar suprimentos em uma loja de material didático de verdade. Ela contou isto tanto como evidência de seu compromisso com a profissão em uma idade precoce como uma prova da seriedade de sua brincadeira como professora. Duas desconexões são dignas da nota.

Primeiro, a justaposição da seriedade com o brincar vai além das frequentes citações de especialistas do desenvolvimento como Piaget, Montessori e Spock com a ideia de que a brincadeira de uma criança é o trabalho dela. O sentimento nesta narrativa é que a concentração intensiva no porão de McKenzie era seu primeiro estágio profissional e ela, sua própria supervisora. *Brincar de escolinha* não era simplesmente adquirir habilidades de desenvolvimento para operar com maior propriedade no mundo; era sua prática para uma profissão e incorporava o conceito de ensaio imaginário de Mead (1934).

Em segundo lugar, McKenzie enfatizou o uso de sua própria mesada para investir em sua brincadeira infantil, retroativamente para um futuro adulto. A legitimidade que isto trazia a sua brincadeira e à finalidade de sua narrativa (isto é, demonstrar seu compromisso com a

docência) era inegável; entretanto, considerando a esmagadora designação de classe média da maioria das professoras, não podemos negar as estruturas econômicas recursivas em vigor que mantêm a profissão docente como um empreendimento de classe média. No caso de McKenzie, sua família é rica o suficiente para lhe dar uma mesada e tem um automóvel para levá-la à loja de material didático. McKenzie tem segurança financeira suficiente para gastar este dinheiro em brinquedos, em vez de necessidades como alimentação ou roupas. Quando McKenzie cresceu, conseguiu frequentar um curso universitário de quatro anos para se graduar em uma profissão que pagava um salário mais baixo do que algumas alternativas abertas a sua geração, e talvez menos do que o custo de sua própria formação. As redes de segurança financeira de McKenzie são evidentes ao tornar a docência uma opção viável para ela. Na medida em que mais indivíduos de classe baixa e média-baixa estão se esquivando da docência, levanta-se a questão de que, embora qualquer criança possa *brincar de escolinha*, talvez haja algumas que consigam fazê-lo com maior legitimidade do que outras, negando o sentimento comum que a brincadeira infantil é limitada por sua imaginação.

Educadora Meiga ou Disciplinadora Severa

Quase sem exceção, as participantes contaram histórias como as citadas falarem de si-como-professora. Aspectos em comum associadas à *brincadeira de professora* envolviam meninas pequenas, sozinhas ou com amigas, montando uma sala de aula, fazendo trabalho burocrático e se envolvendo em ensaios imaginários em torno de ser professora. Quando pequenas, todas brincavam de fingir ser tanto a professora carinhosa como a disciplinadora. Conforme descreve uma jovem, brincar de professora tinha menos a ver com o trabalho de ser professora do que com a prática de um papel desejado:

Claro, eu brincava de professora como todas as meninas pequenas – arrumava as mesas com meus bichos de pelúcia e bonecas, me vestia com as roupas da minha mãe e corrigia supostas tarefas antigas – o que realmente fazíamos era repreender nossos alunos e fingir que eles estavam conversando com o colega ao lado em vez de fazer sua tarefa! Naturalmente, não tínhamos ideia alguma do que estávamos fazendo, mas era divertido. A certa altura, eu tinha até mesmo um quadro-negro com giz de verdade e ficávamos cobertas de pó. Minha casa era o lugar para brincar!

Annie descreve o *brincar de professora* em termos similares, porém, ao invés de ter bichos de pelúcia ou caixas de papelão em pé como professores, fazia suas amigas fingirem ser crianças malcriadas – embora esta tenha sido uma estratégia de curta duração.

Eu era a professora e minhas amigas eram os alunos e eu fazia com que se sentassem em fileiras e eu as castigava. Era mais, tipo, fazer o que eu dizia e depois não ficou mais tão divertido e elas não queriam mais brincar assim. Porém, hummm, quando eu era pequena pensávamos que ensi-

nar era fazer as pessoas se sentarem em filas e dizer a elas o que fazer – a ideia veio da tevê ou algo assim – provavelmente – porque todas minhas professoras na sala de aula eram realmente legais. Além da televisão, precisávamos estar no controle e não é o tipo de coisa que se tem quando pequena. Assim, quando brincava de professora, eu era, tipo, ‘quero que as pessoas prestem atenção em mim’, como faço para que continuem prestando atenção? ‘Fiquem quietos! Não façam isso!’ Você sabe. Isso era uma das primeiras coisas que você faz, sendo mandona ou o que quer que seja para conseguir que eles façam o que você quer.

A tensão entre fingir ser a professora como educadora maternal ou disciplinadora estrita é uma questão generificada que, se as meninas pequenas soubessem, as seguiria em sua profissão. Ao responder ao que era na época uma profissão dominada pelo masculino, Beecher (1846, p. 10) instou as mulheres a assumirem a docência como uma maneira de afetar a mudança social, além de se prepararem para serem esposas e mães, pois a docência é o suprassumo de “[...] tudo que é bom e sábio e adorável”.

Annie, de maneira sábia, se não ingênua, nomeou o dilema ao descrever que, apesar de todas suas professoras terem sido legais, ela buscava algo mais em sua brincadeira: *‘Quero que as pessoas prestem atenção em mim’, como faço para que continuem prestando atenção?* Ser carinhosa, boa e sábia e adorável não significa que os outros a levarão a sério. Annie, mesmo sendo criança, descobriu que algumas pessoas (por exemplo, crianças, professoras simpáticas) são ignoradas. Maher e Tetrault (2001) embasam isto ao afirmar que uma professora que não deseje ser totalitária está sempre negociando entre sua autoridade e orientar os estudantes a desenvolverem expertise e potencialidades, deixando a professora em uma situação difícil. Portanto, conforme Annie revela em sua narrativa sobre a brincadeira, ter sucesso como cuidadoras coloca as professoras sob risco de serem rotuladas como choronas; reivindicar autoridade atrapalha a brincadeira e, como uma professora depende de seus estudantes, interromper a brincadeira também coloca sob risco a identidade de professora imaginada pela menininha.

Naturalidade ou Construção Social das Professoras

Supõe-se que as mulheres são propensas à maternidade e a cuidar das crianças e, assim, mais bem adaptadas ao trabalho docente. As narrativas das participantes demonstram esta suposição.

Para mim, era natural fazer isso. [...] Quando eu era pequena, [membros da família] me diziam que eu era do tipo maternal ou que seria professora. Parecia ser a profissão natural para mim, sempre tentei cuidar das criancinhas na pracinha quando eu era pequena e brincava na pracinha. Encontrava uma de três anos e a ajudava a descer no escorregador ou as empurrava no balanço ou algo parecido. Então, sempre me interessei por crianças desde que era criança. Li aqueles livros, *The Teenage Babysitters*, e eu realmente queria ser babá quando era pequena. Comecei a trabalhar como babá quando eu tinha 12 anos. Trabalhei como babá durante todo o ensino médio, era o único emprego que eu tinha. Eu era babá de muitas crianças e conhecia muito bem as famílias (Meghan, 20 anos, branca).

Entretanto, ao examinar os discursos envolvidos, é possível observar as influências socioculturais sobre meninas pequenas que são separadas da progressão natural. Por exemplo, na narrativa de Meghan, ela menciona familiares, crianças menores, literatura e outras famílias que formatam seu direcionamento profissional. Meghan propôs que estes fatores socioculturais apoiavam uma tendência natural que já estava presente, e assim a narrativa atende a sua finalidade de demonstrar que ela é uma professora nata. No entanto, os mesmos elementos da história poderiam ter sido usados para mostrar que uma tendência foi concretizada apenas porque foi permitido em sua infância por outras influências. De qualquer maneira, Meghan narrou o anterior e outras histórias que enfatizaram muitas vezes sua adequação à docência graças a suas próprias qualidades infantis.

Enquanto algumas participantes explicaram sua brincadeira como uma extensão ao trabalho de cuidar de crianças, outras comentaram sobre a manutenção de características infantis como um dom que apontava o caminho rumo ao ensino como uma escolha de carreira lógica. Susannah, 21 anos de idade, disse que *sabia* que seria uma boa professora de crianças pequenas:

Eu posso – hummm – há muita gente com bastante dificuldade de se conectar com crianças, e eu consigo me conectar com elas. Consigo ensiná-las e também consigo ser amiga delas e ficar no mesmo nível que elas, então sei como dizer a elas como passar por isso – gosto das crianças menores.

Quando perguntei do que se tratava o trabalho docente, Susannah ficou nitidamente um pouco insegura acerca do que os professores faziam, exatamente, no cotidiano. Embora soubesse da grande quantidade de *trabalho burocrático* e de *planejamento*, além da *disciplina*, não conseguia elaborar com clareza outros elementos gerais, estruturais além destes. Quando era criança, ao brincar de professora, ela sempre fazia o *trabalho burocrático*, preenchia os planos de aula e advertia *crianças* desobedientes em sua turma imaginária. Ela diz, *Não tenho bem certeza [do que a professora faz]*, porém, inteligentemente, *Embora eu ainda não esteja fazendo exatamente o que vou fazer [...] acho que vou saber quando for professora, e eu gosto disso*.

Embora algumas interpretações dos comentários de Susannah seriam que estava em um estágio de desenvolvimento atrasado, não tendo crescido e saído de suas maneiras e mentalidade infantis, estas participantes consideram que ser infantil é uma justificativa para ser professora. Kari (branca, 23 anos) descreveu-se como *infantil* de muitas maneiras, com potencial acadêmico no mesmo nível que um currículo em séries iniciais precoce, e disse que ser *apenas uma criança grande* é um tremendo recurso para se conectar e compreender as crianças. Ao ser questionada como acha que é ser professora, Kari sorriu, *Serei a professora que todos adoram*. A professora que todo mundo adora, diz ela, é tipicamente *jovem e legal* e delicada, não como a professora tradicional que descreveu ter visto na televisão.

Susannah e Kari podem ter razão naquilo que é útil ao ser infantil para ser professora, embora não necessariamente pelas razões que trouxeram. Tradicionalmente, as escolas dos Estados Unidos são organizadas em um estilo semelhante a um harém, em que a maioria dos professores é composta por mulheres que estão sob a *norma* de um (historicamente) único administrador homem, que se encarrega das mulheres porque são consideradas incapazes de se governar. Embora o aumento de administradoras mulheres nos últimos anos desestabilize o modelo de harém tradicional, as escolas da década de 1990 em que estas jovens senhoras foram educadas provavelmente seguiram este exemplo, emitindo uma expectativa de professoras infantilizadas precisando de seu próprio cuidado por um outro (homem) mais poderoso e experiente.

Conseguem Elas Abandonar a Infantilidade por Amor à Docência?

Estranhamente, a tensão anteriormente observada entre *Educatora Meiga ou Disciplinadora Severa* é abrandada por esta terceira opção, que é manter a brincadeira infantil. Se as meninas conseguem brincar continuamente de ser professora, para o qual treinaram durante toda a infância, podem evitar as realidades da idade adulta. É importante observar que estas participantes e outras não estavam procurando emprego, nem, de fato, um contracheque, mas sim uma identidade. E sabemos que para as jovens que saem do ambiente universitário para embarcar na vida do trabalho, esta identidade está indissolivelmente ligada à identidade de gênero valorizada, manter a carreira moral de mulher bem-sucedida que é poderosa e competente, e ainda feminina e candidata desejável a esposa e mãe. Rachel acrescenta: *Isto pode soar muito antifeminista, mas quero ter filhos e quero poder ficar em casa com eles no verão e quero estar disponível nas férias deles. Não é por este motivo que optei pela docência, mas é um grande bônus.* A narrativa da professora como carinhosa e biologicamente compelida – muitas vezes com resultados mistos e inesperados (Grumet, 1988); talvez seja permitido viver como mãe e ser modelo das mesmas expectativas generificadas para seus filhos.

Embora as opções de carreira para mulheres nos Estados Unidos sejam mais numerosas e variadas do que quando Beecher defendia que as mulheres deveriam ser professoras, ainda é evidente a expectativa de que as mulheres pensariam que lecionar é como um campo de treinamento para a maternidade. Na verdade, espera-se que uma professora carinhosa seja uma mãe carinhosa (Lightfoot, 1978). Uma participante descreveu seu grupo de professoras em formação como *jovens e bonitas todas as crianças nos adoram, e então nos casamos e ficamos em casa com nossos bebês.* Estes conceitos sobre o equilíbrio vida-trabalho e trajetória profissional estão ausentes das narrativas sobre *brincar de escolinha* quando pequenas, embora seja preocupante a disjunção entre o precioso ideal de eu-como-professora construído em memórias de infância e de brincadeiras e as realidades de um trabalho docente.

Conclusão: homens, ensaios e apostas paralelas

Embora sejam poucos numerosos e não foram analisados aqui, os participantes homens de nossos estudos nunca brincaram de professor. Isto poderia estar parcialmente relacionado às complexidades performativas das brincadeiras de meninos contra as de meninas ou as diferenças entre futuros imaginadas nesta brincadeira. Enquanto as meninas, na década de 1990, brincavam de ser mães cuidando de crianças, ou organizavam brincadeiras de casamento em que eram noivas, ou brincavam de ser professora (loci típicos do poder feminino neste escopo – a mãe, a noiva e a professora sendo posições de cuidado, beleza e feminilidade ideal), o que os meninos estavam fazendo?

Sugeriríamos que uma das razões pelas quais os meninos nos Estados Unidos raramente contavam a história de *brincar de professor* pode não ser apenas porque não acontecia no seu ambiente de amigos, mas sim porque não atende à finalidade discursiva que tem para a participante mulher. As participantes de nosso estudo contaram a história para acrescentar veracidade ao seu chamado vocacional, sentindo que precisavam fortalecer sua única possibilidade profissional de verdade (Galman, 2012) e também se envolver em um ensaio imaginário de feminilidades ideais futuras. Os meninos, entretanto, graças a sua posição como meninos em uma cultura patriarcal nos Estados Unidos, tinham uma paisagem diferente por futuros possíveis e, subseqüentemente, uma necessidade muito menos concentrada de ensaio imaginário. Suspeitamos que uma razão para os meninos não ensaiarem tornarem-se professores seria resultado do discurso em jogo que reforçava que homens valorizados simplesmente não se tornavam professores (Mallozzi; Galman, 2015). Além disso, enquanto as meninas pequenas percebiam o potencial poder feminino (e certamente um de poucos loci de emprego) situado nas professoras e nas mães que viam diariamente, os meninos enxergavam futuros e poder onde quer que olhassem.

No que tange a futuros ensaiados, os meninos tinham automaticamente o que Dworkin (1987) refere como *apostas paralelas*. São habilidades, talentos, aspirações e benefícios que facilitam encontrar caminhos alternativos. As *apostas paralelas* são a rota de fuga, o plano B; sem elas, lecionar pode ser a única opção que os indivíduos percebem que podem ter. Muitas participantes queriam verdadeiramente lecionar, mas muitas outras entraram em pânico em silêncio. Como disse uma participante que se aproximava do fim de seu curso, *Não é que eu não queira lecionar – quer dizer, adoro crianças – mas não estou pronta para realmente ‘sossegar’ com isto ainda. Posso querer fazer mais?* Também é importante existir um arco para esta narrativa que envolve um réquiem para outros planos – estas menininhas brincavam de professora, cresceram, não queriam nem um pouco ser professoras, fizeram outros planos, mas de qualquer maneira tornaram-se professoras porque aqueles outros planos eram alienantes ou não estratégicos para a feminilidade desejada. Lecionar parecia seguro e conhecido. E, assim, era uma escolha estratégica.

Não é pouco importante observar que estas participantes também acreditavam que as mulheres são biologicamente mais bem adequadas ou *naturalmente* capazes de ensinar crianças pequenas do que os homens, e também falavam em ter uma habilidade *natural* para cuidar e se comunicar com crianças. Em resultado, não desenvolveram nem fizeram nenhuma aposta paralela que poderia ter permitido que seguissem outros caminhos. Os estudantes homens na mesma amostra, mesmo sendo poucos, tinham múltiplas apostas paralelas e, não sem surpresa, vários deles sacaram e abandonaram o ensino – alguns antes mesmo de começar. É possível que a qualidade mística do *chamado* que as participantes afirmam as tenha levado para carreiras no ensino porque o cuidado é uma narrativa reforçada pela história de brincar de professora. Entretanto, a questão não é duvidar da veracidade destas lembranças, mas sim pensar sobre que uso estas histórias de brincadeiras podem ser postas ao estabelecer uma aparente inevitabilidade. Inevitabilidade tanto da docência como profissão como da dependência econômica que o trabalho do cuidado com baixo salário parece acarretar.

Recebido em 21 de novembro de 2019

Aprovado em 27 de janeiro de 2020

Traduzido do inglês por Ananyr Porto Fajardo

Notas

- 1 Todas as participantes do estudo incluídas nestas análises eram meninas pequenas nos Estados Unidos entre meados e final da década de 1990. Formavam a maioria dos participantes em ambos os locais de pesquisa, e estão de acordo com dados demográficos da época, sugerindo que a vasta maioria do quadro de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental recentes em coortes de formação de professores tinha menos de 25 anos de idade e era branca.
- 2 Ao que parece, as profissões em potencial são limitadas para Barbie. Entretanto, nos últimos anos, a linha Barbie Profissões se expandiu para incluir uma babá, uma oftalmologista, uma veterinária, uma tratadora de zoológico, uma confeitadeira e uma bastante desconcertante passeadora de cães/treinadora de cães.

Referências

- BARBRE, Joy Webster (Ed.). **Interpreting Women's Lives: feminist theory and personal narratives**. Bloomington: Indiana University Press, 1989.
- BEECHER, Catharine. **The Evils Suffered by American Women and American Children: the causes and the remedy**. New York: Harper & Brothers, 1846.
- DAHL, Roald. **Matilda**. New York: Viking Kestrel, 1988.
- DOUGLAS, Susan J. **Enlightened Sexism: the seductive message that feminism's work is done**. New York: Times Books, 2010.
- DWORKIN, Anthony. **Teacher Burnout in the Public Schools: structural causes and consequences for children**. New York: State University of New York Press, 1987.

- GALMAN, Sally Campbell. **Wise and Foolish Virgins: White Women at Work in the Feminized World of Primary School Teaching**. Lanham, MD: Lexington Books, 2012.
- GRUMET, Madeleine. **Bitter Milk: women and reaching**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.
- GUNDERSON, D. F.; HAAS, Nancy. Media Stereotypes in Teacher Role Definition. **Action in Teacher Education**, Washington, v. 9, n. 2, p. 27-31, 1987.
- JOHNSON, Tara Star. The “Problem” of Bodies and Desires in Teaching. **Teaching Education**, Columbia, v. 16, n. 2, p. 131-149, 2005.
- LANGELLIER, Kristin. Personal Narratives: perspectives on theory and research. **Text and Performance Quarterly**, London, v. 9, p. 243-276, 1989.
- LIGHTFOOT, Sara Lawrence. **Worlds Apart: relationships between families and schools**. New York: Basic Books, 1978.
- LORTIE, Dan. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MAHALIK, James et al. Development of the Conformity to Feminine Norms Inventory. **Sex Roles**, New York, v. 52, n. 8, p. 417-435, 2005.
- MAHER, Frances; TETRAULT, Mary Kay. **The Feminist Classroom**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001.
- MALLOZZI, Christine; GALMAN, Sally Campbell. The ballad of the big manly guy: Male and female teachers construct the gendered careworker in US primary school contexts. In: BROWNILL, Simon; WARIN, Jo (Ed.). **Men, Masculinities and Teaching in Early Childhood: International Perspectives on Gender and Care**. New York: Routledge, 2015. P. 46-56.
- MCWILLIAM, Erica. Seductress or schoolmarm: on the improbability of the great female teacher. **Interchange**, Toronto, v. 27, n. 11, p. 1-11, 1996.
- MEAD, George H. **Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1934.
- MEINERS, Erica. Disengaging from the legacy of Lady Bountiful in teacher education classrooms. **Gender and Education**, Carfax, v. 14, n. 1, p. 85-94, 2002.
- RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative Methods for the Human Sciences**. Los Angeles: Sage, 2008.
- WEINSTEIN, Carol. Teacher Education Students' Perceptions of Teaching. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 40, n. 2, p. 53-60, 1989.

Sally Campbell Galman é professora de Estudos da Criança e da Família na University of Massachusetts (UMASS), Amherst.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9005-7534>
E-mail: sally@educ.umass.edu

Christine Mallozzi é estudiosa autônoma em Athens, Geórgia.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9485-7966>
E-mail: christine.mallozzi@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.