



RAFAELA MARIA ALVES LOPES

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPINAS: PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO**

CAMPINAS
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAFAELA MARIA ALVES LOPES

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPINAS: PRAZER E SOFRIMENTO NO
TRABALHO**

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA RAFAELA MARIA ALVES LOPES E ORIENTADA PELO PROF. DR. JOSÉ ROBERTO MONTES HELOANI

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to read "José Roberto Montes Heloani".

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

L881c Lopes, Rafaela Maria Alves, 1975-
Constituição da identidade do gestor de educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas : prazer e sofrimento no trabalho / Rafaela Maria Alves Lopes. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: José Roberto Montes Heloani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Identidade. 2. Trabalho. 3. Gestão. 4. Educação infantil. I. Heloani, José Roberto Montes, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The identity constitution of school principals and vice-principals of early childhood public education in Campinas : pleasure and suffering at work

Palavras-chave em inglês:

Identity

Work

Management

Early childhood education

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

José Roberto Montes Heloani [Orientador]

Eduardo Pinto e Silva

Evaldo Piolli

Data de defesa: 11-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

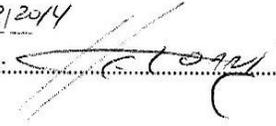
**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPINAS: PRAZER E SOFRIMENTO NO
TRABALHO**

Autora: Rafaela Maria Alves Lopes

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

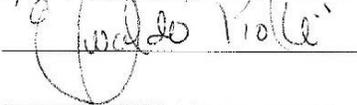
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Rafaela Maria Alves Lopes e aprovada
pela Comissão Julgadora

Data: 11/12/2014

Assinatura: 

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2014

RESUMO

O presente estudo analisa a constituição da identidade de gestores de educação infantil que atuam na rede municipal de ensino de Campinas e que passaram por longos períodos de intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções. Períodos em que se potencializam as inconsistências da aplicação de uma lógica gerencial, que privilegia o enxugamento de gastos em nome de um Estado Mínimo, para a área da Educação. Por meio da pesquisa qualitativa, os sentidos e as interpretações que os próprios gestores atribuem às suas trajetórias, às suas ações, às suas interações, a seus planos futuros, à saúde física e mental são abordados, com a utilização de relatos orais coletados por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas com gestores de educação infantil que trabalham em escolas de educação infantil em diferentes regiões do município de Campinas. Melucci (2001, 2004), Ciampa (1994, 1998), Habermas (1990), Dejours (1992, 1999), Heloani (2007), Lima (2008) e Kramer (2005) são referências teóricas que apoiam a análise e discussão dos dados coletados. Buscamos, de alguma forma, contribuir para a formação de um pensamento e melhorias acerca do trabalho e identidade do gestor de educação infantil, um campo novo a ser explorado que se difere, por suas peculiaridades, do trabalho e identidade do gestor de outros níveis de ensino, fundamental, médio e superior.

Palavras-chave: identidade; trabalho; gestão; educação infantil.

ABSTRACT

This essay analyses the identity constitution of school principals and vice-principals who work on early childhood education in municipal public schools in the city of Campinas and who have suffered work overload because of the cumulation of responsibilities of other posts for a long period of time. Periods when the inconsistencies of the application of a logic of management, which privileges the reduction of expenses for a Minimal State, to Education area grow. Throughout a qualitative research, focusing on the meanings and interpretations that the principals and vice-principals themselves attach to their life trajectories, their actions, their interactions, their future plans and their physical and mental health are focused, using reports collected through semi-structured recorded interviews with the principals and vice-principals that work on early childhood education schools in different regions of the city of Campinas. Melucci (2001, 2004), Ciampa (1994, 1998), Habermas (1990), Dejours (1992, 1999), Heloani (2007), Lima (2008) and Kramer (2005) are theoretical references that supported the collected data discussion analysis. The aim of this study is to contribute, in some way, to build up a thought and bring improvements concerning the work and identity of principals and vice-principals who work on early education municipal public schools, a new field of work to be explored which differs from the work and identity of principals and vice-principals who work on other level of education, elementary, junior high, high school and higher education.

Key-words: identity; work; management; early childhood education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. O MÉTODO	5
1.1. Abordagem metodológica	6
1.2. Delimitação do objeto.....	9
1.3. Objetivos e pressupostos.....	11
1.4. Escolha da amostra e coleta dos dados.....	13
1.4.1. Os sujeitos-informantes.....	14
1.4.2. Procedimento de coleta de dados.....	14
1.5. Procedimento de análise dos dados.....	16
CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
2.1. O surgimento das escolas de educação infantil com a inserção da mulher no mercado de trabalho: o trinômio mulher-trabalho-criança.....	22
2.2. Influências das políticas internacionais na gestão da educação infantil.....	34
2.3. Um breve panorama da educação infantil na SME de Campinas.....	54
CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE E TRABALHO DO GESTOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL..	75
3.1. Constituição da identidade.....	78
3.2. Identidade nas sociedades complexas.....	85
3.3. Descompassos no tempo e no espaço.....	88
3.3.1. Sobrecarga de trabalho e suas consequências.....	91
3.3.2. O trabalho fora e dentro de casa da gestora mulher.....	95
3.4. O sentido do trabalho.....	99
CAPÍTULO 4 – O <i>JOGO</i> ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES.....	105
4.1. Identidade.....	106
4.1.1. Projeto de vida.....	108
4.1.2. Início no cargo, o real do trabalho.....	116
4.1.3. Planos futuros.....	122
4.2. Intensificação e sobrecarga de trabalho.....	126
4.2.1. Acúmulo de cargos e funções.....	131
4.2.2. Gênero e trabalho: relações conjugais e familiares.....	138
4.3. Prazer e sofrimento no trabalho.....	142
4.3.1. Saúde e adoecimento.....	147
4.3.2. Relações de valorização e reconhecimento.....	147
4.4. Organização institucional.....	157
4.4.1. Autonomia <i>versus</i> heteronomia.....	156
4.4.2. Tensões e conflitos.....	164
4.4.3. Estratégias coletivas.....	168

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXOS.....	189
Anexo 1, Termo de consentimento livre e esclarecido.....	189
Anexo 2, Roteiro das entrevistas.....	191
Anexo 3, Síntese descritiva das entrevistados.....	192
Anexo 4, Organograma da SME de Campinas – Lei n.10.248/2009.....	193

*A todos os profissionais da Educação Infantil
que, com as condições de trabalho adequadas,
podem contribuir muito para um mundo
mais justo, mais ético, mais amoroso.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo milagre da vida.

À **minha mãe**, especialmente, pelo seu amor, alegria, dedicação, inteligência, virtudes e exemplo.

À **minha irmã**, pela força de espírito e constantes incentivos.

Ao meu brilhante orientador, Prof. Heloani.

À **banca examinadora de qualificação e de defesa** que com extrema competência contribuiu para o aprimoramento do presente estudo.

Aos queridos amigos gestores de educação infantil, em particular, aos que contribuíram diretamente para a realização do presente estudo pela concessão das entrevistas.

Aos **queridos amigos a quem tenho profunda admiração** Márcia, Elizandra, Priscila, Roseli, Soraia, Adriana e Airton pelas conversas sobre nossos trabalhos na área da Educação.

Ao meu ombro amigo, meu braço direito, **meu grande amor, Alexandre**.

E, sobretudo, à **Mão de Deus** que me protege, põe anjos em meu caminho e me conduz!

*Uma educação melhor, para um mundo melhor.
Uma educação capaz de impulsionar mudanças desde
o início da vida, desde o nascimento da criança,
que se dará por meio de nossa luta, de nossas ações e também
pelos estudos que podemos desenvolver, compartilhar, divulgar.
É o que nos move, é o que nos faz vivos, é o que nos constitui!*

ABREVIATURAS E SIGLAS

AG - Agrupamento

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional

CEI – Centro de Educação Infantil

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF – Constituição Federal

CIMEI – Centro Integrado de Educação Infantil

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DOM - Diário Oficial do Município

DOU – Diário Oficial da União

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

E.E. – Escola Estadual

EI – Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FCM - Faculdade de Ciências Médicas

FUMEC - Fundação Municipal de Educação Comunitária

GDAE - Gestão Dinâmica de Administração Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

OCT – Organização Científica do Trabalho
OCDE - Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMEF – Organização Mundial de Educação Pré-escolar
ONU – Organização das Nações Unidas
OP – Orientador Pedagógico
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PMC – Prefeitura Municipal de Campinas
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RMC – Região Metropolitana de Campinas
SME – Secretaria Municipal de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USAID - *United States Agency for International Development*

APRESENTAÇÃO

Gargalhadas e choros acompanham o engatinhar da educação infantil em nosso país. Gargalhadas pela conquista do direito da criança pequena a situações de aprendizagem e cuidado para além do ambiente doméstico, oportunidade de convivência e relações com outras crianças e adultos profissionais educadores, pelo acesso a descobertas que seriam impossíveis no ambiente determinado por seu nascimento, pela educação alimentar e suprimento nutricional jamais acessíveis à sua família.

Choros que se referem à precariedade de condições de atendimento da criança ora notada no aspecto físico da escola, ora nas refeições servidas em algumas redes, ora no descuido com a criança, ora na deficiência de formação dos profissionais atuantes responsáveis pela educação de crianças nas regiões mais pobres do Brasil, ora na falta de funcionários para a realização de um trabalho adequado.

Em Campinas, as unidades de educação infantil apesar de ainda não atenderem à totalidade de crianças pequenas pretendentes a vagas, não apresentam tantas deficiências na estrutura física, nas refeições servidas, de excelente qualidade, ou na formação dos profissionais atuantes que apresentam para ingresso no cargo graduação em Pedagogia ou magistério para as professoras e professores e Pedagogia para gestoras e gestores, que em muitos casos possuem outras graduações, pós-graduação, alguns mestrado, outros doutorado, além de serem também professores universitários e/ou pesquisadores na área da Educação.

O concurso de ingresso para a área da Educação na rede municipal de ensino de Campinas recebe inscrições de milhares de educadores da cidade de Campinas, da Região Metropolitana de Campinas, de outras cidades do estado de São Paulo e de outros estados do Brasil. É bastante concorrido e o ingresso representa uma boa colocação na área da Educação, que abrange profissionais que se mudam de outras cidades, regiões ou estados para Campinas em busca de uma nova carreira na área da Educação, um projeto de vida.

No entanto, por conta de uma lógica gerencial economicista de enxugamento de cargos e funções, o gestor de educação infantil se vê muitas vezes em situações de acúmulo de cargos e funções, intensificação e sobrecarga de trabalho, momentos que necessitam receber atenção para se pontuar a complexidade do trabalho na educação infantil, um trabalho, como apontado por Martins Filho (2012), repleto de minúcias, que envolve o cuidado e a educação da criança pequena, mas realizado de forma estressante, como demonstrado por Andrade (2008), atenção para que se possa pensar, elaborar, gerar e implementar novas possibilidades para que ocorram transformações para uma educação infantil melhorada para as crianças e para os profissionais que ali atuam.

Muito ainda precisa ser alcançado pela educação infantil que tem sua trajetória impulsionada por mudanças ocorridas no papel vivido pela mulher durante séculos na sociedade e transformada em direito da criança pequena por meio de movimentos sociais, reivindicações da sociedade civil e por reiteradas pesquisas em diversas áreas que enfatizam a importância da educação da criança desde o nascimento, lutas e estudos que consolidaram a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, conforme a CF/88, ECA, Lei n. 8.069/90 e a LDB, Lei 9.394/96.

No setor público, nas EMEIs, CEMEIs e CIMEIs em Campinas, os profissionais da educação infantil contam com relações de emprego mais estáveis que no setor privado, planos de cargos e carreiras e uma remuneração considerada boa em relação a outras redes públicas e privadas, no entanto, contam também, no caso dos gestores, com uma perigosa intensificação de trabalho devido ao acúmulo de cargos e funções.

Períodos de acúmulo de cargos e funções na gestão da educação infantil caracterizam-se por extrema flexibilização, adaptabilidade e precariedade do trabalho do gestor de educação infantil, porque a escola é gerida muitas vezes por um único membro do grupo gestor que realiza o trabalho de três gestores, ou seja, um diretor ou um vice-diretor desempenha funções de diretor, vice-diretor e orientador pedagógico. Situação que leva o gestor a questionamentos sobre sua escolha profissional, sobre sua identidade, sobre a organização do trabalho, pois assim como aborda Habermas (1990, p.100) “os problemas de identidade resultam dos desenvolvimentos equivocados da civilização, que romperam os limites da tolerância postos pela base orgânica dos homens”.

Como esclarece Piolli (2010), o estudo sobre a constituição da identidade do diretor educacional representa um desafio complexo, pois compõe uma categoria profissional que, na hierarquia do sistema educacional, ocupa função privilegiada em relação aos demais trabalhadores que atuam na escola, mas nem por isso estão isentos de sofrer as pressões e de confrontar suas expectativas e seus desejos com os ditames da organização do trabalho.

Pesquisas bibliográficas acenam para a relevância de estudos acadêmicos sobre a gestão de instituições de educação infantil por apresentarem-se de forma muito restrita em nosso país e porque as raras pesquisas sobre o assunto demonstram a precariedade das condições de trabalho dos gestores de instituições de educação infantil (KRAMER, 2005) e a necessidade de serem produzidos novos conhecimentos que fundamentem a especificidade do fazer pedagógico e administrativo do gestor de educação infantil (TOMÉ, 2011).

Além de tudo, apresentam-se em número muito reduzido também as pesquisas sobre gestão educacional que levam em conta a voz de outros membros da equipe gestora além do diretor (DINIZ, 2008), o que ocorrerá nesta pesquisa que contará também com o ponto de vista dos vice-diretores, cujas vozes comporão igualmente a pesquisa.

Cabe ser apontado que a ideia inicial do trabalho contemplaria os três membros da equipe gestora, diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, no entanto, por não haver orientadores pedagógicos em acúmulo de cargos e funções no período da pesquisa, mas sim uma quantidade muito significativa de escolas sem o orientador pedagógico, somente trataremos de sua falta, que acarreta sobrecarga de trabalho para diretores e vice-diretores.

Desse modo, configura-se objeto do presente estudo a constituição da identidade do gestor de educação infantil representado por diretores e vice-diretores que atuam nesse nível de ensino da educação básica na rede municipal de ensino de Campinas. Estudo que busca contemplar conceitos de identidade, intensificação de trabalho, estranhamento e alienação no trabalho, prazer e sofrimento no trabalho, saúde e adoecimento dos gestores de educação infantil, relações de valorização e reconhecimento da profissão, organização institucional, autonomia e heteronomia na gestão, tensões e conflitos e estratégias coletivas de reapropriação dos gestores do sentido do trabalho que desenvolvem.

No capítulo 1, apresentamos o método da pesquisa: a abordagem metodológica, a delimitação do objeto da pesquisa, os objetivos e pressupostos, os procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados.

No capítulo 2, a contextualização do trabalho na gestão da educação infantil, o surgimento das escolas de educação infantil com a inserção da mulher no mercado de trabalho, o trinômio mulher-criança-trabalho, influências das políticas internacionais na gestão da educação infantil, as especificidades da gestão na educação infantil e um breve panorama do sistema educacional de Campinas são abordados.

No capítulo 3, os referenciais teóricos sobre identidade, relações de gênero, vida pessoal, socialização primária e socialização secundária, ressonância simbólica, descompassos no tempo e no espaço que compreendem a intensificação e sobrecarga de trabalho, assim como o sentido do trabalho são articulados com a análise de trechos das entrevistas.

No capítulo 4, será apresentada a sistematização da análise dos dados das entrevistas.

No capítulo 5, serão realizadas as considerações finais.

Os anexos contêm o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, de acordo com a resolução 196/96 do CNS e complementares, o roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas, uma síntese descritiva das entrevistas e o organograma da SME de Campinas.

CAPÍTULO 1. O MÉTODO

A palavra método, de origem grega, significa caminho para se chegar a um fim, para além de um obstáculo, caminho que surge da relação entre dois sujeitos, por meio do qual pode se desenvolver uma metodologia de pesquisa (HELOANI e CAPITÃO, 2007a), método que pode questionar como determinado fenômeno social surge, quais forças reais o constituem e o caráter histórico dos sujeitos e objetos envolvidos, questionamentos que conduzem ao método dialético materialista de pesquisa:

O entendimento do que seja o método dialético materialista inicia sua explicitação mediante a questão: como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Ou seja, quais as “leis sociais”, históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal? Esta questão indica, ao mesmo tempo, no âmbito das ciências humano-sociais, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito e objeto, em suma, o caráter histórico dos objetos que investigamos (FRIGOTTO, 2001, p.78).

No processo dialético de conhecimento, a crítica e o conhecimento buscam alterar e transformar a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Indaga-se sobre o sentido histórico, social, político e técnico da pesquisa e a serviço de quem nossas forças são despendidas (*Id.*). Assim também propõe Habermas (1990, p.13 e 14):

Na dimensão da convicção moral, do saber prático, do agir comunicativo e da regulamentação consensual de conflitos de ação, processos de aprendizagem emergem e traduzem-se em formas cada vez mais maduras de integração social, em novas relações de produção, que são as únicas a tornar possível o emprego de novas forças produtivas que perpassam as expressões das imagens do mundo, ideias morais e formas de identidade que se materializam em sistemas institucionalizados. Mutações de estruturas normativas que dependem tanto de desafios evolutivos representados por problemas sistêmicos irresolvidos e economicamente condicionantes, quanto dos processos de aprendizagem que são a resposta a tais desafios, aprendizagem feita pelo agir comunicativo de um materialismo histórico renovado.

Na presente dissertação, esforços são dedicados ao estudo do trabalho e constituição da identidade dos gestores de educação infantil, por meio da pesquisa qualitativa para se apreender os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos gestores atribuem às suas ações (LIMA, 2008) para, de alguma forma, colaborar para que melhores condições de trabalho sejam construídas na educação infantil, pois acreditamos que:

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 (KRAMER, 2007, p. 452/453).

Pois como Libâneo (2004, p.39/40), pensamos que:

[...] para enfrentar mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão sempre entrelaçadas. Podemos refletir sobre nossa ação transformando nossa ação em pensamento. Ao mesmo tempo, podemos traduzir ideias em ações. Propõe-se, assim, uma formação profissional – tanto a inicial como a continuada – baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, [...] se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática reflexiva.

Sujeitos pensantes e não meros executores de decisões burocráticos, mas fatores da Educação.

1.1. Abordagem metodológica

A teoria materialista histórica dialética sustenta que o conhecimento se dá pela *praxis*, expressão da unidade indissolúvel entre duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria e a ação, conhecimento cujo ponto de partida é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos, fundamento e limite do conhecimento (FRIGOTTO, 2001).

Supõe um determinado olhar sobre o homem, a realidade e a história, olhar dinâmico e conflitivo que surge a partir de categorias materialistas de conflito e movimento. Conflitos de interesses, por basear-se na noção do ser humano como um ser social e histórico que apesar de determinado por contextos econômicos, políticos e sociais, é criador e transformador da realidade social (GAMBOA, 2001). Conflitos de interesse, como por exemplo, dilemas entre o imposto por

uma lógica gerencial distante e a ação possível vivida no contexto de ação dos gestores de educação infantil.

Frigotto (2001) aponta a importância do resgate crítico do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo para se identificar diferentes perspectivas de análise, conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas para o avanço do novo conhecimento.

Resgate crítico que reforçou a importância do desenvolvimento do presente estudo sobre o trabalho e a identidade do gestor de educação infantil, pelas peculiaridades existentes nesse nível de ensino que se diferenciam das características da gestão do ensino fundamental, pela escassez de pesquisas acerca da gestão da educação infantil e pela insuficiência de trabalhos que expusessem a condição de trabalho do gestor de educação infantil, diretores e vice-diretores.

Os trabalhos mais relevantes que se aproximaram do tema em questão foram as teses de Piolli (2010), que aborda a identidade e trabalho do diretor de escola de ensino fundamental; Diniz (2008), que apresenta estudo sobre o sentido do trabalho para gestores do ensino fundamental; Tomé (2011), que levanta a questão da gestão institucional da educação infantil, entre gestão gerencial e gestão democrática e Andrade (2008), que aborda o trabalho de professoras e monitoras de escolas públicas de educação infantil da rede municipal de ensino de Campinas.

Como demonstra Piolli (*Ibid.*), o estudo da identidade de diretores emerge como uma questão crucial no atual contexto, pois é no cotidiano do trabalho dentro da escola, *locus* privilegiado das reformas educacionais recentes, que os diretores constroem suas trajetórias profissionais por meio de suas ações. Trata-se de um contexto de mudanças envolvendo novas abordagens sobre o papel da escola, da educação e dos trabalhadores do magistério.

Mudanças que atingem igualmente a educação infantil, *locus* de ação de um profissional relativamente novo no cenário da educação, o gestor de educação infantil, que ocupa um crescente espaço na educação básica brasileira pela recente expansão desse nível de ensino, que apresenta diferenças em relação ao ensino fundamental, pelo maior envolvimento dos profissionais ali atuantes com a comunidade, com os próprios pares e com a criança pequena, pelas peculiaridades

das questões do cuidar e educar da educação infantil e por toda a complexidade que envolve o universo da criança pequena.

Diniz (2008) também desenvolve sua tese sobre a gestão do ensino fundamental, com foco em aspectos referentes à organização, condições e relações vivenciadas no ambiente de trabalho, articulados a sentimentos de prazer, sofrimento e desafios no processo de realização no trabalho assim como estratégias de autopreservação dos trabalhadores diante da intensificação e flexibilização do trabalho.

O estudo de Andrade (2008) aborda o trabalho de profissionais de educação infantil com o relato de reconhecimento social do trabalho desenvolvido por professoras e monitoras, que situam o ato educativo e de cuidado da criança pequena como fonte de prazer e gratificação no trabalho, além da contribuição para o ensinamento da cidadania, que embora se trate de estratégia coletiva de defesa, conforme Dejours (1992), aponta ser por meio dela que as professoras e monitoras se mantêm no trabalho na educação infantil.

No presente estudo, investigamos quais fatores ligam o gestor de educação infantil ao seu trabalho, que tipo de ressonância simbólica traz, se a traz, sua trajetória, suas influências, reconhecimento da comunidade, da família, remuneração e se poderiam desenvolver outras possibilidades de trabalho e caso afirmativo o motivo pelo qual não o fazem, mesmo com a ameaça constante de começar a viver novamente, a qualquer momento, dilemas referentes a longos períodos de acúmulos de cargos e funções.

Assim como acontece na gestão do ensino fundamental, a gestão da educação infantil insere-se em um contexto imposto pela lógica gerencialista (TOMÉ, 2011) de um estado mínimo que visa o máximo de eficiência a um custo reduzido, a um preço alto para o gestor educacional que convive com longos períodos de intensificação e sobrecarga de trabalho por conta de acúmulo de cargos e funções que desafiam e põem em risco a constituição de sua identidade, sua saúde física e mental, por isso justifica-se a abordagem escolhida, pois como aponta Frigotto, (2001, p. 76) “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é pois condição necessária para instaurar-se uma método dialético de investigação”.

Investigação desenvolvida por meio de relatos orais coletado com sujeitos informantes escolhidos, uma amostra intencional dos gestores que sofreram intensificação e sobrecarga de trabalho por longos períodos de acúmulo de cargos e funções, com a utilização de entrevistas semiestruturadas gravadas, transcritas, editadas e analisadas (QUEIROZ, 2008).

1.2. Delimitação do objeto

Em um contexto organizacional relativamente novo, cheio de minúcias e peculiaridades (MARTINS FILHO, 2012) e ainda pouco explorado pela pesquisa acadêmica (TOMÉ, 2011), os gestores de educação infantil, diretores, diretoras, vice-diretores e vice-diretoras, desenvolvem seu trabalho, ora estruturante ora desestruturante de sua identidade.

A delimitação do objeto do presente estudo refere-se ao trabalho e à constituição da identidade do gestor de educação infantil nesse contexto, considerando-se com muita relevância períodos em que enfrenta intensificação e sobrecarga de trabalho devido ao acúmulo de cargos e funções.

Intensificação e sobrecarga de trabalho causadora de descompassos muito acentuados entre expectativas e realidade, geradores de sofrimento no trabalhador, que conduzem a uma dilatação forçada do tempo interior do gestor que o induz a uma espécie de insensibilização, uma anestesia por excesso de estímulos, sem poder dar vazão às pulsões de vida relacionadas aos seus ideais de gestor educacional, anulando todo o espaço interior. Anulação muitas vezes revelada pela doença, fruto de uma grande divergência entre o tempo interior e o tempo social (MELUCCI, 2004).

“A interioridade está acabando?” (ENRIQUEZ, 2001a, p.45) é o questionamento que traz inquietação, uma vez que as organizações, principalmente as de iniciativa privada mas agora também, em um processo crescente, as públicas, buscam propor valores, processos de socialização, elementos imaginários, sistemas de símbolos, sentidos prévios a cada ação dos indivíduos a fim de prendê-los nas malhas tecidas por elas para que o indivíduo se identifique com a organização,

comece a pensar somente através dela, a idealize a ponto de sacrificar a vida privada, entrando, sem saber, em um perigoso sistema totalitário que pode se tornar para ele o “Sagrado transcendente legitimador de sua existência” (ENRIQUEZ, 2001a, p. 46).

Para Enriquez (*Ibid.*), as organizações buscariam a intrusão na psique do indivíduo para destruí-la ou, pelo menos, submetê-los a ídolos não contestáveis, com a meta de homogeneização do interior. Procuram encarnar uma instituição divina, um “sagrado laicizado” que dá ao indivíduo o sentimento de transcender por meio de um “projeto a concretizar, um ideal a realizar, uma causa a defender [...]”. O indivíduo pode se considerar como um herói dos tempos modernos, inscrevendo-se no mito coletivo da organização” (*Id.*, p.46), é a “renovação do individualismo que tem por fim suprimir o sujeito e a vida interior” (*Id.*, p.45), uma dimensão já sutilmente negada (LAPIERRE, 1994). Enriquez (1997, p.18) destaca que “[...] em pleno auge do individualismo, o homem nunca esteve tão encerrado nas malhas das organizações e tão pouco livre em relação ao seu próprio corpo e ao seu modo de pensar”.

Enriquez (2001b) aborda a consideração de Castoriadis de que o indivíduo existe no interior de uma sociedade e de uma cultura prévia determinantes de sua conduta, que seriam valores heterônomos. No entanto, por serem marcados por ambivalências e contradições, esses processos sociais nunca determinam totalmente o comportamento dos indivíduos, deixando sempre uma margem de autonomia, ou seja, os indivíduos não existem de forma totalmente manipulada e heterônoma, havendo sempre uma parcela de originalidade em suas ações, uma fissura por onde pode haver a possibilidade de um pensamento criativo e questionador que pode gerar transformações.

Para Gaulejac (2005), o indivíduo se constrói como sujeito na confrontação com as contradição entre a diacronia, interiorização de maneiras de ser, pensar, agir ligadas à história pessoal, e a sincronia, adaptação de suas condutas a determinado contexto. Todavia, ele é, também, um ser do desejo confrontado com o desejo de ser, confrontado com as exigências conflituosas e dissonantes entre as fantasias e sua vida concreta. Desenvolve-se na necessidade de mediatizar as contradições entre o registro pulsional e a realidade externa, “entre o sujeito sócio-histórico, o sujeito reflexivo e o sujeito do desejo” (p.69).

Entre contradições, confrontos e conflitos:

Toda vez que, numa situação de conflito, encontramos a solidariedade de outros e nos sentimos parte de um grupo, nossa identidade é reforçada e garantida [...] Graças à solidariedade que nos liga aos outros, podemos nos firmar como sujeitos da nossa ação e suportar a ruptura que o conflito insere nas relações sociais. Não só isso: tornamo-nos, inclusive, aptos a concentrar e focalizar nossos esforços a fim de nos reapropriarmos daquilo que reconhecemos como nosso (MELUCCI, 20004, p.49).

Desse modo, questiona-se: como se constitui a identidade do gestor de educação infantil? Consegue-se sobrepular à intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções, aos conflitos entre adultos em prol do atendimento educacional adequado à criança, ideal do gestor de educação infantil? Em tempos de gestão solitária, o que ocorre com a identidade do gestor, em meio a inúmeras tarefas e com seu tempo e espaço fora do trabalho invadido completamente por questões relacionadas ao trabalho?

1.3. Objetivo e pressupostos

O objetivo do presente trabalho é investigar como se constitui a identidade dos gestores de educação infantil no desenvolvimento de sua ação gestora, com destaque a períodos de intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções. Objetivo desdobrado em:

1. Analisar a trajetória de diretores e vice-diretores de educação infantil, com a busca do entendimento de como se tornaram gestores de educação infantil;
2. Investigar sobre suas expectativas e suas vivências reais no trabalho, suas satisfações, prazeres e sofrimento no trabalho;
3. Analisar a percepção dos gestores sobre seu trabalho e de si mesmos em momentos de extrema intensificação de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções;

4. Verificar se há estratégias dos gestores para melhor se aproximar da concretude de sua identidade, frente às imposições de uma lógica gerencial que se opõe muitas vezes aos ideais dos gestores educadores, uma lógica heterônoma.

Os objetivos vinculam-se aos seguintes pressupostos:

1. Os gestores de educação infantil ingressaram na área da educação por acreditarem nos ideais transformadores da educação e por influência familiar. Com antecedente de trabalho em outras redes públicas e privadas, muitas vezes de outras cidades e até mesmo de outros estados da federação, ingressam como gestores de educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas por motivos salariais, planos de cargos e salários, carreira atrativa e condições de trabalho que consideram boas em relação a outras redes.

2. A intensificação e sobrecarga de trabalho devido ao acúmulo de cargos e funções vividos no cotidiano real do trabalho marca consideravelmente a trajetória de diretores e vice-diretores de educação infantil, por terem que dar conta de demandas dos três cargos do grupo gestor por longos períodos, o que traz consequências à constituição da identidade, à saúde e às relações familiares dos gestores.

3. As consequências da intensificação do trabalho agravam-se quando se dá no início da carreira do gestor ou gestora de educação infantil por se encontrar em período de avaliação probatória, sob a condição de ser julgado no sentido de dar conta ou não das demandas para se estabelecer no cargo, ao mesmo tempo em que ainda não se apropriou do saber fazer, o *savoir-faire* do gestor de educação infantil, o que o põe em dúvida, por estar sozinho na composição do grupo gestor, sobre se o que faz é correto, se comete transgressões e quais as consequências delas, colocando em cheque a constituição de sua identidade.

4. Gestores de educação infantil buscam a reapropriação do sentido de seu trabalho que motivou a escolha pelo trabalho na área da educação e na gestão da educação infantil para a construção de um projeto de vida e constituição de uma identidade possível.

5. No caso das gestoras, com a jornada de trabalho estendida em casa, onde também utilizam habilidades naturalizadas como femininas de cuidado com a família e educação dos filhos assim como o “trabalho” das relações conjugais, o que exige delas investimentos afetivos dos quais não desejam abrir mão, sofrem ainda mais pela preocupação de conciliar os papéis de gestora, de esposa, mãe, filha e de mulher para si mesma.

1.4. Escolha da amostra e Coleta de dados

A amostra da pesquisa refere-se a uma escolha intencional de gestores de educação infantil que conviveram com grande intensificação e sobrecarga de trabalho em períodos de acúmulo de cargos e funções que variaram de seis meses a mais de um ano, entre os anos de 2005 a 2011, momento em que houve diversas trocas de prefeito, de secretários de educação, diretores pedagógicos e representantes regionais na PMC.

Não partimos de um patamar zero de conhecimento (FRIGOTTO, 2001, p.87), mas de condições já dadas, existentes, de práticas vividas pelos sujeitos informantes que impulsionaram a problemática geradora da pesquisa. Nesse sentido, não só o recorte ou a problemática específica a ser investigada necessita ser apreendida com a totalidade de que faz parte, como é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere.

1.4.1. Os sujeitos-informantes

Por também ser gestora de educação infantil, a pesquisadora possui laços profissionais com os entrevistados, laços fortalecidos principalmente por ter vivido, assim como eles, o dilema de períodos de intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções. Dilema que motivou o desenvolvimento da pesquisa e que foi utilizado como critério de escolha dos sujeitos-informantes da amostra intencional de pesquisa.

Por meio desse critério de escolha, quatro gestores representaram no estudo um recorte, uma parte de um campo, de uma totalidade maior de gestores que passaram pela situação de acúmulo de cargos e funções. Gestores de diferentes regiões da cidade, pois notou-se que em todas as regiões havia gestores que passaram por críticos períodos de acúmulo de cargos e funções, principalmente nas escolas situadas nas regiões mais periféricas da cidade.

Considerando-se requisitos de representatividade, o número de entrevistados, do ponto de vista estatístico não é relevante, mas buscou-se uma representatividade que possibilitou a utilização de conceitos teóricos e abrangência nas questões identificadas, assim como a diversidade de informantes e o ponto de saturação, que é a frequência com que aparecem os mesmos dados, de forma que se tornou sem importância o prosseguimento das entrevistas com outros sujeitos (FABBRO, 2006).

1.4.2. Procedimento de coleta de dados

Por se tratar de pesquisa que envolve entrevista com seres humanos, foram atendidos os requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde. O procedimento de coleta de dados da pesquisa qualitativa ocorreu no ano de 2011, com a utilização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos-informantes escolhidos, da seguinte forma:

1. Inicialmente, a pesquisadora conversou pessoalmente com os quatro gestores pretendidos sobre a possibilidade de participação na pesquisa, convite aceito com muita solicitude e interesse por entenderem o objetivo da pesquisa que foi explicado, assim como a metodologia a ser desenvolvida e a forma de participação.
2. Antes do início da entrevista, realizada em outro dia, foi lido com os sujeitos-informantes o *Termo de Livre Consentimento Esclarecido*, conforme anexo 1, deixando-os muito à vontade para interromperem a entrevista se necessário, ou abrir mão da participação a qualquer tempo. Foi esclarecido o compromisso ético, a garantia de sigilo absoluto e a publicidade característica do trabalho científico.
3. Com o consentimento dos sujeitos-informantes, iniciou-se a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada que foi registrada em áudio, após a leitura das questões, conforme anexo 3, para elaborarem seu pensamento, questões que posteriormente serviram de roteiro para a pesquisadora, como um *check-list*. Esse encontro durou aproximadamente duas horas.
4. Transcrição dos dados.
5. Leitura flutuante, contato exaustivo com o material coletado deixando-se impregnar pelo seu conteúdo, de acordo com Minayo (2000), e por impressões e orientações, conforme Bardin (1979), para posterior análise mais pormenorizada.
6. Organização de tópicos para esboço inicial das categorias e subcategorias de análise.
7. Leitura e releitura exaustiva das entrevistas para reelaboração e refinamento das categorias que foram reorganizadas e reagrupadas para análise.

1.5. Procedimento de análise dos dados

Por meio da análise dos dados o investigador estabelece conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática da pesquisa. Trabalho que irá identificar as determinações fundamentais e secundárias do problema, como aponta Frigotto (2001, p.88):

É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.

Para isso, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de acordo com a técnica de análise temática (BARDIN, 1979), por meio da qual se descobrem núcleos de sentido que compõem a comunicação cuja presença, ausência e frequência de aparição podem significar algo para o objetivo analítico da pesquisa. É uma análise de significação. Análise imprescindível para que sejam levantadas possibilidades de mudanças, pois elas dependem, em grande parte, do entendimento do significado e do sentido do trabalho realizado pelo educador.

O conceito de significado na perspectiva histórico social, segundo Basso (1998), exige que se entenda a diferenciação entre atividade e ação. A atividade humana, de acordo com Leontiev (1978, *apud* BASSO, *Ibid.*), compõe-se de um conjunto de ações que se dá por meio das relações com o todo da atividade, com as demais ações que a formam que delas precisa manter a coerência com o motivo, que ao significado das ações confere sentido. Considerando-se o objetivo da atividade do educador gestor, o significado de sua prática, é preciso descobrir o que o motiva, o que o incita, qual o sentido desta atividade para ele.

O sentido atribuído por outros às posições, condutas e existência do sujeito e sentido próprio atribuído pelo sujeito ao seu lugar, comportamento, ideais, projetos e à sua vida, com suas representações, não podem ser estudados nem de dentro, como se possuísse uma essência própria, nem de fora, como puro condicionamento de fatores externos, pois há influências recíprocas permanentes entre a cena psíquica e a cena social, de acordo com Gaulejac (2005).

Para Leontiev (1978, *apud* Basso, 1998), nas sociedades primitivas existia uma coincidência entre o sentido e o significado das ações. Já na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão social do trabalho e divisão de classes, a integração entre o significado e o sentido da ação pode ser separada, distanciada, rompida, tornando o trabalho alienado.

No caso do gestor, o trabalho será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo da atividade prevista socialmente, quando o sentido do trabalho separa-se de sua significação. Um trabalho que tinha o sentido de contribuição e transformação social para o gestor e que recebe outro sentido, forjado, imposto, de ser extremamente intensificado, atabalhado, mecanizado, pode gerar um processo de alienação que descaracteriza a prática educativa do gestor de educação infantil, que possui como significado motivador o da educação e cuidado da criança pequena, reflexão, pensamento, conscientização e transformação social.

Costa (1995) levanta que o lugar dos educadores, na estrutura capitalista, sofre alterações conforme as transformações históricas e estruturais da sociedade. Ora posicionam-se ao lado das camadas populares na luta contra a opressão vivida por elas, ora buscam, com a estratégia do profissionalismo, uma posição social privilegiada, no entanto, o fenômeno da proletarização foi introduzido na área da educação com a aplicação da lógica racionalizadora do capital que culminou em condições de trabalho caracterizadas pelo:

[...] parcelamento das tarefas, pela rotinização, pela excessiva especialização e pela hierarquização. A resultante disso é a desqualificação gradativa do trabalhador que perde tanto os seus conhecimentos quanto o controle sobre o seu trabalho. [...] sem controle intelectual sobre o processo de trabalho, ocorre a erosão gradativa de sua autonomia e ele se torna dependente do controle e das decisões do capital (*Id.*, p. 106).

Segundo Costa (*Ibid.*), tal fenômeno de proletarização, uma proletarização mais ideológica do que técnica, não ocorreu sem resistência dos educadores às imposições sobre seu trabalho, pois apesar de submetidos à autoridade das organizações burocráticas, conservam certo controle sobre o trabalho que desenvolvem, remetendo à ideia de profissionalismo, “processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo [...] uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico” (COSTA, 1995, p. 89).

Larson (*apud* COSTA, *Ibid.*) aponta que a mediação do estado gera nos grupos profissionais conflitos de maneira geral, limitando a autonomia e independência das profissões. Na condição de funcionários do Estado, os educadores estão sujeitos a diversas formas de controle que interferem no desenvolvimento do grupo profissional a que pertencem, que estabelecem limites na conquista de autonomia e autocontrole, no entanto, como já apontamos, os indivíduos não são totalmente manipulados, heterônomos, pois há sempre uma parcela de originalidade e autonomia, uma fissura por onde pode haver a possibilidade de um pensamento criativo e questionador que pode gerar transformações (CASTORIADIS, 1975, *apud* ENRIQUEZ, 2001b).

A análise temática de Bardin (1979) possibilita o estudo de opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências, além de ser utilizada também para a análise de respostas a questões abertas como as utilizadas na entrevista semiestruturada a fim de se realizar uma análise do significado e do sentido que os diretores e vice-diretores de educação infantil atribuem ao seu trabalho, de importância central na constituição da identidade do gestor de educação infantil.

Buscamos, então, compreender como a intensificação e sobrecarga de trabalho vividas em períodos de acúmulo de cargos e funções no início da carreira afetaram a vida pessoal do gestor e da gestora de educação infantil, suas relações familiares, sua saúde e a constituição de sua identidade.

Após a realização da coleta de dados e transcrição das gravações das entrevistas, iniciamos a etapa de análise dos dados utilizando a análise de conteúdo que foi organizada de acordo com as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, *Ibid.*):

- 1- A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, uma preparação formal, transcrição e edição das entrevistas para uma leitura flutuante, de intuições, mas com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais de forma a conduzir a um esquema de desenvolvimento das operações sucessivas do plano de análise. Nessa fase iniciamos as formulações de hipóteses, os objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentaram

a interpretação final feita após sucessivas sistematizações, categorizações e recategorizações.

A leitura flutuante consiste em estabelecer contato com o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

- 2- A fase de exploração do material consiste na administração sistemática das decisões tomadas. Essa fase, longa e fastidiosa, consiste de operações de codificação e enumeração do conteúdo.
- 3- A fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação consiste em tratar os resultados brutos de maneira a serem significativos e válidos a fim de servirem para a proposição de inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Cabe ser apontado que algumas categorias e subcategorias de análise como identidade, intensificação e sobrecarga de trabalho existiam previamente à coleta de dados. Da pré-análise do material coletado, da leitura flutuante, emergiram outras categorias e subcategorias e outras foram construídas, reconstruídas, alteradas, reagrupadas e modificadas ao longo do processo de análise dos dados, que resultou na seguinte configuração:

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE			
Identidade	Intensificação e Sobrecarga de trabalho	Prazer e sofrimento no trabalho	Organização Institucional
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de vida • Início no cargo, o real do trabalho; • Planos futuros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acúmulo de cargos e funções; • Gênero e trabalho: relações conjugais e familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde e adoecimento; • Relações de valorização e de reconhecimento; 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia <i>versus</i> heteronomia; • Tensões e conflitos; • Estratégias coletivas.

As categorias e subcategorias de análise foram exploradas sistematicamente para o tratamento dos dados, por meio de inferências e interpretações realizadas de forma transversal, com a finalidade de se atravessar os relatos orais e dessa maneira problematizar o objeto de pesquisa, inicialmente com a busca por semelhanças e posteriormente por diferenças que emergiram por serem significativas (FABBRO, 2006).

CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se a experiência mais interessante da vida dos seres humanos é a possibilidade do convívio, do amor, da amizade, enfim, da busca da vida em comunidade, a educação infantil é a primeira experiência de convivência na diversidade. Cabe-lhe acolher as crianças, encorajando-as em suas descobertas e invenções; ouvindo-as em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiando-as em seus desafios e ensinando-as a conviver [...] (BARBOSA, 2009, p.90)

Para melhor entender o trabalho e identidade do gestor de educação infantil, não podemos prescindir de contextualizar a educação infantil, descrever um pouco de sua história, abordar as peculiaridades da gestão que ali se desenvolve e as políticas internacionais que a influenciam.

Durante muito tempo a educação de crianças pequenas esteve sob a responsabilidade exclusiva da família. Na convivência com adultos e outras crianças, aprendiam sobre tradições, normas e regras da cultura. Só muito recentemente, na sociedade contemporânea, as crianças tiveram a oportunidade de frequentar ambientes de socialização e aprendizagem como se apresentam hoje (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Há um grande caminhar para o alcance de uma educação de qualidade que atenda a todas as crianças de todas as famílias que a buscam, assim como há muito por ser pleiteado pelos profissionais que acreditam na educação infantil e atuam em sua causa, seja em nível acadêmico, político ou no contexto da ação em que é desenvolvida por monitores, professores, orientadores pedagógicos, diretores e vice-diretores.

2.1. O surgimento das escolas de educação infantil com a inserção da mulher no mercado de trabalho: o trinômio mulher-trabalho-criança

No Brasil, somente no século XX surgem as instituições coletivas de educação para crianças de zero a seis anos de idade como existem hoje devido ao desenvolvimento mundial do capitalismo, do processo de industrialização, da urbanização da população e da necessidade de reprodução da força de trabalho, que passou a utilizar o trabalho da mulher em espaços não domésticos, trabalhos remunerados, que fez emergir a necessidade de estabelecimentos que compartilhassem com a família o cuidado e a educação da criança pequena (TOMÉ, 2011) para que a mulher pudesse trabalhar e contribuir financeiramente para o sustento da família.

Na Europa, segundo Paschoal e Machado (2009), a transição do feudalismo para o capitalismo, com a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, substituição de ferramentas pelas máquinas, da força humana pela força motriz¹, provocou uma reorganização da sociedade. A revolução industrial submeteu a classe operária ao regime da fábrica e das máquinas e inseriu em massa a mulher no mercado de trabalho, de forma a alterar profundamente a estrutura social vigente, com a modificação de hábitos e costumes das famílias: as mães operárias, sem ter com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das mães que optavam pelo não trabalho nas fábricas e vendiam seus serviços de abrigo e cuidado dos filhos das mulheres trabalhadoras das fábricas.

Foram criados também outros arranjos mais formais, organizados por mulheres voluntárias da comunidade, que adotavam atividades de canto e memorização de rezas, além de atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos e internalização de regras morais. No entanto, maus tratos permeavam esses espaços: crianças reunidas em grande número em um ambiente com

¹ A força elástica do vapor descoberta por Dénis Papin no século XVII ficou sem aplicação até 1776, quando James Watt inventou a máquina a vapor, momento em que se iniciam as grandes transformações nas oficinas, que se tornam fábricas, nos transportes, na agricultura e nas comunicações, momento revolucionário de passagem da energia humana, hidráulica e animal para a motriz, ponto culminante de evolução tecnológica, social e econômica. *In*: www.ebah.com.br/content/ABAAAQ9oAH/abordagem-classica

higiene precária, mal alimentadas, aos cuidados de uma única e despreparada mulher, sofriam castigos e pancadaria para que permanecessem silenciosas e passivas. O desprezo pela criança era aceito em nome da sobrevivência das famílias pobres (RIZZO, 2003).

As primeiras instituições com o objetivo de cuidar e proteger as crianças na Europa, nos Estados Unidos, assim como no Brasil, basearam-se no trinômio mulher-trabalho-criança (DIDONET, 2001). Na Europa e nos Estado Unidos, somente bem no início essas instituições tiveram objetivo assistencialista com enfoque na guarda, higiene, alimentação e cuidado da criança, logo voltando-se também para o desenvolvimento pedagógico. Kuhlmann (2001) defende que houve a preocupação do desenvolvimento pedagógico da criança desde a criação dessas instituições.

Em 1840, no jardim da infância, *kindergarten*, criado por Friedrich Froebel, na Alemanha, com caráter eminentemente educativo, a professora, como uma jardineira, juntamente com a escola e a família, tinha a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança principalmente pelo uso de jogos. No Brasil, a tendência froebeliana recebeu colaboração dos imigrantes recém-chegados ao país, ressentidos pelo baixo nível de educação encontrado aqui, que impulsionaram o desenvolvimento do jardim de infância em nosso país com o *Collegio Convitto Dio e Patria* em 1898 e a *Escola Alessandro Manzoni* em 1900 (KISHIMOTO, 1988).

A proposta pedagógica de Froebel figurou como uma das principais tendências a subsidiar os fundamentos pedagógicos orientadores das práticas educacionais dirigidas à criança pequena, cujo requisito principal seria ouvir o conhecimento da criança. Arce (2002) defende que Froebel e Pestalozzi foram os pioneiros em adequar a educação aos princípios do capitalismo e aos ideais liberais de homem e sociedade, sob o amparo da alienação da sociedade burguesa, buscando adaptar o indivíduo desde cedo a viver na sociedade capitalista.

Havia grande diferença entre o atendimento nos jardins de infância baseados nas ideias de Froebel e nas creches e pré-escolas para filhos das trabalhadoras da indústria. Abramowicz (2006) explica que o modelo de creche para as crianças pobres se pautava em uma educação

assistencialista com base no cuidar, alimentar, higienizar, colocar para dormir, de forma a viabilizar o trabalho remunerado da mulher de baixa renda e sua dupla jornada de trabalho, o sustento da família e a criação dos filhos (PACHECO; DUPRET, 2004), enquanto nas instituições pagas, a educação tinha caráter civilizatório para o desenvolvimento do indivíduo para a construção da nação brasileira (ABRAMOWICZ, 2006).

Tomé (2011) aponta que as primeiras escolas maternais destinadas aos filhos de operários e operárias, no Brasil, foram criadas em 1902 por Anália Franco, fundamentadas no modelo francês de uma pedagogia baseada em exercícios de alfabetização. “As creches aparecem como fruto dos movimentos operários e da preocupação médico-sanitarista com as condições de vida das populações mais pobres [...]”, para contribuir para a produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças (PACHECO; DUPRET, 2004, p.104). A partir de 1930 as leis trabalhistas brasileiras voltam-se um pouco mais para as condições das mulheres trabalhadoras e de seus filhos, propondo ações do Estado com o objetivo de garantir a educação dos filhos das trabalhadoras (ABRAMOWICZ, 2006), direito tido na época como pertencente à mãe trabalhadora e não como o de todas as crianças.

Posteriormente, movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos na década de 1970 influenciaram as tendências para o desenvolvimento da educação infantil em nosso país e imprimiram um novo significado a esse nível de ensino (HADDAD,1993) com a defesa da ideia que creches e pré-escolas deveriam atender a todas as crianças independentemente da necessidade de trabalho da mãe ou sua condição econômica. A educação infantil pública deixa de ser destinada somente aos filhos de operários e operárias, sendo necessário o aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Historicamente, creches e pré-escolas diferenciam-se em sua origem. As creches sofreram grande influência do assistencialismo nos séculos XIX e XX. Destinavam-se às crianças em situação vulnerável, desamparadas, de famílias pobres, com a finalidade de tirá-las das ruas e oferecê-las uma educação de cunho moral ou para o atendimento de filhos de mulheres pobres que trabalhavam, o que difere da origem da pré-escola, surgida da própria área da educação (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Em 1977 foi criado o Projeto Casulo, o primeiro para educação pré-escolar em massa no Brasil, mantido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), com forte conotação assistencialista e compensatória, que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade, com objetivo de prepará-las para a escolaridade obrigatória, suprimindo carências culturais e físicas, além de propiciar às mães tempo livre para poder ingressar no mercado de trabalho e elevar a renda familiar.

Em 1979, o *Movimento de Lutas por Creches*, ocorrido no *I Congresso da Mulher Paulista*, conquista o financiamento integral do Estado juntamente com as empresas para o atendimento das crianças das mães trabalhadoras em creches instaladas próximas às moradias ou ao trabalho das mães, como também melhorias na qualidade do atendimento das crianças, que passasse a ser prestado por profissionais da área da educação (ABRAMOWICZ, 2006).

Até então a educação infantil integrava-se à área da promoção social, pois como ressalta Flores (2011), o direito à educação de crianças pequenas pertencia à mãe trabalhadora e não à criança, perspectiva mudada legalmente somente com a constituição de 1988 que reconheceu o direito de toda e qualquer criança à educação desde os níveis mais elementares, direito até hoje ainda não atendido pelo Estado, que deveria garantir a oferta de vaga a todas as crianças das famílias que a solicitassem.

Arelaro (2008) relata que até meados do final dos anos de 1970 pouco se fez em termos de legislação em relação à oferta da educação infantil. Já na década de 1980, população civil, pesquisadores na área da infância, movimentos de luta por creches e outros uniram forças para sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento, reconhecido somente com a Carta Constitucional de 1988. A partir daí, as creches, antes vinculadas à área da assistência social, passaram a ser de responsabilidade da área da educação, de acordo com o princípio que as instituições não apenas cuidassem, mas devessem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. Configuram-se os primeiros passos da universalização da educação infantil no Brasil, com a responsabilização do Estado por sua oferta de forma complementar à família.

Antes da regulamentação da educação infantil em 1988, havia ainda maior dissonância, comparada ao que há hoje, entre a educação infantil para os pobres e para a classe média e ricos tanto nas creches quanto, e com maior discrepância, nas pré-escolas. Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares com propostas de trabalho que partiam da ideia de carência e deficiência, as escolinhas particulares, de cunho pedagógico, apresentavam uma educação com ênfase na criatividade, socialização e preparação para o ensino fundamental (KRAMER, 1995).

Atualmente inserida na educação básica, a educação infantil concerne ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, com vistas ao desenvolvimento integral da criança. Tanto a creche, cujo atendimento abrange crianças de 0 a 3 anos, quanto a pré-escola, com o atendimento de crianças de 3 a 6 anos, objetivam atividades educativas, além do cuidado, com as crianças por previsão da Constituição Federal de 1988, que a insere na educação básica, além das disposições legais do Estatuto da Criança e do Adolescente², Lei n. 8.069/90, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96.

Entre 1994 e 1996 foram publicados pelo Ministério da Educação documentos importantes intitulados *Política Nacional de Educação Infantil* que estabeleceram diretrizes pedagógicas e de recursos humanos para promover a expansão e melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino, como *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*, que discute a organização e o funcionamento das instituições de educação infantil, *Por uma política de formação de profissional de educação infantil*, que reafirma a necessidade e a importância de profissionais qualificados com um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

² De acordo com Ferreira (2000), a Lei n. 8.069/90 inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança, com direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar, entre outros.

Mas foi com o FUNDEB, Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que as responsabilidades estaduais e municipais ganharam mais peso a partir da EC 53/2006 e regulamentação pela Lei 11.494/2007, vigorando no lugar do FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, regulamentado pela Lei N.9.424/96, que financiava somente o ensino fundamental, vindo o FUNDEB financiar toda a educação básica, e não mais somente o ensino fundamental, mas também o ensino médio e a educação infantil³.

A partir daí, somente na região metropolitana de Campinas, a educação infantil, sobretudo as creches, agregou um crescimento superior a 118% nas matrículas, atendimento que se manteve concentrado na rede pública municipal de ensino, segundo o *Diagnóstico da Educação Básica na Região Metropolitana de Campinas*, realizado por Perez (2010), crescimento que abarca o maciço financiamento do setor privado com recursos públicos regulamentado pelo FUNDEB, admitindo no cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil dos municípios as oferecidas pelas instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos, desde que conveniadas com os municípios (ARELARO, 2008).

Nesse período intensificou-se a preocupação dos municípios com a implantação, manutenção e, sobretudo, a ampliação da educação infantil para garantia do recebimento de recursos, apesar de muitos municípios dependerem da atuação do Ministério Público para a garantia mínima de atendimento nesse nível de ensino por parte dos municípios. Verifica-se a atuação do Ministério Público e do Poder Judiciário por toda parte para a garantia de um direito já outorgado a todas as crianças pela constituição federal de 1988.

Em 14 de maio de 2012, a Presidente da República Dilma Rousseff estipulou como meta a construção de 6.247 creches até 2014 para auxiliar o atendimento da demanda por vagas. Acordou

³ No entanto, de acordo com Arelaro (2008), algumas considerações devem ser feitas quando se analisa o financiamento estabelecido pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007: em primeiro lugar, o coeficiente de valorização para a educação infantil foi estabelecido abaixo do valor destinado às séries iniciais urbanas do ensino fundamental, apesar de estudos e avaliações contábeis demonstrarem que os custos de creches e pré-escolas serem os mais altos. Lembra que não se pode desconsiderar a relevância da participação do *Movimento das Fraldas Pintadas*, liderado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, no processo de votação da EC 53/06, que possibilitou, ainda que de forma subestimada, que a educação em creches fosse considerada para fins de financiamento com recursos do FUNDEB.

também com os municípios o repasse, de forma imediata, de recursos para custear novas vagas abertas nas creches públicas e conveniadas⁴.

São construídas escolas públicas de educação infantil além de escolas de educação infantil fruto de parcerias público-privadas, formas “menos onerosas” de se dar conta da demanda para a educação infantil. Tais parcerias desprivilegiam o profissional atuante na educação infantil pela não garantia de ingresso via concurso público, sem contar também com estabilidade no cargo por serem contratados, passíveis de serem despedidos a qualquer tempo, o que inibe a possibilidade de mobilização por melhores condições de trabalho e remuneração, sem plano de cargos e carreiras, com condições de trabalho ainda mais precarizadas, desvalorizando a atuação dos profissionais nesse nível de ensino.

A grande demanda, o déficit de vagas e a não ocupação de cargos públicos por longos períodos também causam nas escolas públicas de educação infantil enorme precarização de seu atendimento, pois os profissionais ingressantes por concurso de provas e títulos, estáveis em seus cargos, inseridos em planos de cargos e carreiras, razoavelmente bem remunerados, sofrem grande intensificação e sobrecarga de trabalho devido ao acúmulo de cargos e funções que enfrentam, o que os levam a questionamentos sobre sua escolha profissional por verem-se muito distanciados do ideal de concretude da identidade.

Perez (2010) destaca que a Região Metropolitana de Campinas possui um tradicional pioneirismo na área da educação, no Estado de São Paulo e no Brasil, tendo o número de matrículas na educação infantil, na rede pública e privada, aumentado na última década, passando de 84.839 em 1999 para 114.378 em 2008. Atendimento concentrado na rede pública municipal (79%), apesar de ter ocorrido diminuição no atendimento feito em creches municipais em 13%, passando a atender 73% do total de matrículas, cabendo à rede privada 27%. Na pré-escola, houve uma redução em 4% no atendimento da rede municipal e um aumento para 19% do total de atendimentos na rede privada.

⁴ De acordo com <blog.planalto.gov.br>, acesso em: 12 de maio 2012.

De acordo com o Censo 2012, em todo o Brasil, as creches registraram aumento no número de matrícula em 10,5% entre 2011 e 2012, o que corresponde a 242 mil novas matrículas, a maioria delas sob a responsabilidade das redes municipais de ensino que abrangem 63,1% do total, atendendo 1.603.376 crianças, seguidas pela rede privada com 929.737 matrículas, 36,6%. Já a matrícula na pré-escola aumentou de 4.681.345 para 4.754.721 (1,6%), com sua maioria atendida nas redes municipais de ensino, com a abrangência de 74,2% do atendimento, que corresponde a 3.526.373 matrículas, enquanto a rede privada participa com 24,7%, seguida da rede estadual, com 1,1% e da rede federal que não apresenta participação significativa (BRASIL, 2013).

Dados preliminares do censo escolar 2013 apontam que no município de Campinas o número de matrículas na educação infantil totaliza 47.175, com 30.541 matrículas em unidades municipais de educação infantil, sendo 14.577 matrículas em creches e 15.964 em pré-escolas e 16.634 matrículas na rede privada, sendo 7.250 em creches e 9.384 em pré-escolas.

Sobre a qualificação dos docentes atuantes na RMC, a pesquisa de Perez (2010, p. 18) aponta:

A Região Metropolitana de Campinas contava com 28.965 docentes em 2007, altamente qualificados, uma vez que 80% deles possuíam formação em nível superior, 11% possuíam o ensino médio e/ou magistério e apenas 9% possuíam somente o ensino fundamental completo ou incompleto.

No entanto, a pesquisa aponta que a situação referente às creches apresenta-se de forma diferente, pois 66% dos docentes que ali lecionavam não possuíam formação em nível superior, ao contrário do que ocorre com os docentes atuantes na rede municipal de ensino de Campinas, que em sua grande maioria possuem graduação em Pedagogia, muitos especialização, alguns mestrado, outros doutorado na área da educação.

Os dados do Censo 2011 também apontam que a maior proporção de profissionais sem formação de nível superior no Brasil encontra-se na educação infantil, representando 43,1% do total. Nos primeiros anos do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, o percentual referente é de 31,8%, percentual que diminui para 15,8% nos anos finais, 6º ao 9º ano, e para 5,9% no ensino médio.

De acordo com a presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, UNDIME, Cleuza Repulho, é um grande equívoco pedagógico colocar professores menos preparados para atuar na educação infantil, pois “se a criança inicia bem sua trajetória escolar, as coisas serão bem mais tranquilas lá na frente”⁵.

Segundo Cleuza (BRASIL, 2012), o nível de formação dos professores varia muito nas redes de ensino do país:

Enquanto em algumas cidades quase todos os profissionais passaram pela universidade, em outras regiões o percentual de professores que só têm nível médio é superior à média nacional. Temos, às vezes, uma concentração maior de professores sem titulação em alguns locais do Brasil, como a Região Norte, por exemplo, onde as distâncias e as dificuldades de acesso impedem que o professor melhore sua formação.

Na RMC, mais especificamente em Campinas, as distâncias e dificuldades de acesso à formação universitária não representam impedimento para a formação dos profissionais da educação infantil, porque a cidade conta com uma universidade pública, a UNICAMP, que oferece curso de Pedagogia, e muitas universidades e faculdades particulares que podem oferecer alternativas como o PROUNI⁶ e o FIES, Fundo de Financiamento Estudantil para licenciaturas para quem já atua em sala de aula e deseja formação superior, com o custeio das mensalidades do curso pagas pelo estudante após a formatura se trabalhar em escola da rede pública, em 1% do valor por mês. O Censo 2012 registra que, no Brasil todo, 400 mil profissionais que atuam na educação básica são também estudantes da educação superior, 48% em curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras (Brasil, 2013).

Formação, qualificação e remuneração dos profissionais não figuram como os principais problemas na educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas. Entretanto, as condições de trabalho demandam maior atenção, principalmente ao que concerne à falta de funcionários, uma

⁵ Disponível em <www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/04/30/cai-numero-de-professores-da-educacao-basica-sem-diploma>, acesso em: 22 de set. 2013.

⁶ O PROUNI, Programa Universidade para Todos, tem por finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei N. 11.096/05 oferece, em contrapartida, isenção de tributos às instituições que aderem ao Programa. Disponível em prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140, acesso em: 04/03/2014.

vez que sem os quadros completos, a educação infantil descaracteriza-se como espaço educativo apresentando-se como um espaço de trabalho mecanizado tanto em níveis de função em que se lida diretamente com a criança, como de monitores e professores, quanto no âmbito da gestão, pelas inúmeras demandas administrativas e pedagógicas que impossibilitam o olhar mais acurado e cuidadoso para a criança, para a aprendizagem, para as relações dentro da escola e com as famílias, como aponta o entrevistado 1:

E1: [...] há momentos que você questiona até sua identidade profissional, você questiona às vezes as condições de trabalho, tem coisas que realmente nos incomodam [...] uma coisa que me incomoda muito enquanto gestor da educação infantil da rede em que eu estou, me incomoda ter que desempenhar certas atividades em detrimento de atividades mais especializadas do gestor, do professor, enfim, coisas assim docentes, ou do magistério mesmo e você até se volta para questões muito burocráticas, questões assim, preencher uma ficha de cadastro e você às vezes deixa de estar atuando, de estar observando, de estar discutindo para fazer essas tarefas muito mecânicas, às vezes, isso é uma coisa que... não é que eu tenha pavor, mas é que acaba limitando até, ou, diminuindo nosso tempo de ação, de estar ali com os professores, de estar no universo mesmo pedagógico, limita um pouco isso, essas atribuições, mesmo porque na educação infantil a gente não tem, nós gestores da rede em que eu trabalho, nós não temos quem faça esse trabalho, nós gestores temos que fazer esse trabalho, o diretor e o vice-diretor, na educação infantil.

No caso de monitores e professores que atuam em salas com a frequência das crianças em seus limites de atendimento, cumprem suas tarefas de cuidado, alimentação, banho, troca de fralda, sem poder perder um minuto de atenção nas crianças que podem fugir, cair e se machucar a qualquer tempo. Não há tempo para a educação e o cuidado adequado que gostariam de imprimir em seu trabalho com as crianças: tensões e conflitos ficam na iminência de eclodir.

A educação infantil na rede em que atuam os gestores entrevistados, assim como por todo o Brasil, conta, em sua grande maioria, com trabalhadoras mulheres, apesar de, ultimamente, homens ingressarem por vocação, por influência familiar ou pelos salários que se tornaram atrativos em algumas redes de ensino, como na rede municipal de ensino de Campinas.

Andrade (2008) aponta em seu estudo sobre profissionais de educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas que a predominância de trabalhadoras nessa área pública se deve à maior estabilidade e segurança no emprego, por serem profissionais concursadas com remuneração considerada pelas entrevistadas como satisfatória.

Bruschini e Lombardi (2002) apontam que as mulheres se concentram nos chamados guetos femininos como as áreas de saúde e educação por conta de qualificações “inatas” para assumir emprego nesses setores. Qualificações facilitadoras da exploração feminina por assumirem, na maioria das vezes, no mínimo, dupla jornada, o trabalho fora de casa e o trabalho não remunerado dentro de casa, intensificado quando há filhos.

Além da relação feminina tida como naturalizada com crianças e maternidade, Saffioti, *apud* Vieira (2004), aponta também o ilusório tempo parcial das atividades voltadas para a educação da criança como um atrativo para as profissionais da educação.

Como se percebe, o trinômio mulher-trabalho-criança marca a educação infantil por vários ângulos: por um lado, a mulher precisa da educação infantil para a garantia de uma educação adequada a seu filho ou filha enquanto trabalha; por outro, depende da educação infantil para poder trabalhar; por outro ainda, a educação infantil apresenta-se como um importante nicho de trabalho para a inserção da mulher no mercado de trabalho remunerado.

No século XXI, a inserção da mulher nas diversas áreas de trabalho é fortemente reconhecida. Há mulheres pedreiras, mecânicas, motoristas de caminhão, engenheiras, advogadas, médicas, jogadoras profissionais de futebol, assim como homens empregados domésticos, “do lar”, enfermeiros, cozinheiros e trabalhadores na educação infantil, no entanto, o cuidado e a educação das crianças pequenas ainda se apresenta como um campo de trabalho feminino tanto nos cargos de monitor e professor quanto nos cargos de gestor de educação infantil, com cerca de 95% dos cargos⁷ ocupados por mulheres na rede onde o estudo se desenvolveu.

Nas creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental, o universo é predominantemente feminino em todo o Brasil, de acordo com o Censo 2007, com respectivamente, 98%, 96% e 91% de presença feminina, com 81,6% se consideradas todas as etapas da educação básica o que representou 1.542.925 educadoras (BRASIL, 2009).

⁷ Na rede municipal de ensino de Campinas os grupos gestores nas unidades educacionais são compostos por 93,2% de diretoras e 6,8% de diretores; 96,3% de vice-diretoras e 3,7% de vice-diretores e 100% de orientadoras pedagógicas de acordo com o Sistema Eletrônico de Remoção 2011.

No *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007 (Id.)*, aponta-se que o professor “típico” no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira, 30 anos de idade, possui escolaridade de nível superior com licenciatura em Pedagogia ou Ciência da Educação, trabalha em uma escola e é responsável por uma turma com 35 alunos em média.

Para Costa (1999), vinculações culturais e históricas associam a carreira do magistério com o gênero feminino por meio de uma manipulação da retórica de que as professoras são como “eleitas, escolhidas, agentes perfeitas” em um trabalho marcado pela “doação” que, segundo a autora, já causou demasiados danos às profissionais da educação e à educação escolar o que levanta a reflexão sobre a necessidade “de estratégias que valorizem as características que as mulheres incorporam ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho [...] e não pelo que elas significam como predisposição à exploração e ao controle” (p.236), exploração relacionada a uma clivagem fundamentada em uma ideologia naturalista de identificação que desvaloriza o trabalho feminino, mais detalhista e minucioso (KERGOT; HIRATA, 1988, *apud* DUBAR, 2005), inseparável da clivagem que valoriza o trabalho masculino relacionado à virilidade, perigo, força e coragem, “normopatia viril” e “ideologias defensivas de ofício”, ligadas à exploração entre os sexos no trabalho (DEJOURS, 1988, *apud* DUBAR, *Ibid.*).

A participação feminina no mercado de trabalho é, inegavelmente, marcada pela presença dos filhos, por esta razão a oferta de vagas pelo poder público é imprescindível, uma vez que se não há vaga oferecida pelo poder público e, como explica Fabbro (2006), caso os rendimentos do trabalho sejam insuficientes para cobrir o cuidado infantil, a saída para o trabalho remunerado torna-se limitada para a mulher e caso a necessidade econômica seja muito expressiva, a mulher, na ausência de escolas públicas de educação infantil, tem que recorrer à boa vontade de parentes e vizinhança para cuidar da criança enquanto trabalha, ou deixar aos cuidados de uma outra criança outras crianças, ou ainda deixar crianças sozinhas em casa, o que ainda persiste em nosso país apesar da atuação dos conselhos tutelares contra essa perigosa prática. Por isso tudo, o atendimento de todas as crianças cujas famílias necessitem de escola de educação infantil é crucial para a criança, para a família toda e para as mulheres atualmente.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que em 1996, 20,81% dos lares tinham como chefe de família uma mulher, proporção que sobe para 26,55% em 2000. Já em 2011, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) divulgada em setembro de 2012, aponta que 37,4% das famílias possuem como pessoa de referência uma mulher, a chefe de família, o que evidencia que não se pode relegar a garantia de atendimento a todas as crianças em escolas de educação infantil devido também às mudanças ocorridas nas organizações familiares.

Grande relevância a educação infantil ganha na modernidade, em primeiro lugar, pela educação e cuidado conferidos às crianças; em segundo, pela possibilidade de inserção e manutenção da mulher no mercado de trabalho remunerado a fim de prover seu sustento e o sustento de seus filhos em uma sociedade cada vez mais ausente da figura paterna em suas famílias, apesar de avanços em termos de reconhecimento de paternidade e clamor judicial à reponsabilidade dos pais com relação a seus filhos.

2.2. Influências das políticas internacionais na gestão da educação infantil

Recentemente inserida na educação básica, a educação infantil compreende um complexo conceito em construção e reconstrução. Produto de momentos históricos e realidades singulares, a educação básica envolve internacionalização de decisões e mundialização da política de enredamento do Estado em uma estrutura de interdependências internacionais que acontece paralelamente ao desaparecimento gradual da concepção de política específica do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo (FREITAS, 2008; BALL, 2011).

No início do século XX, princípios do patrimonialismo, liberalismo e administração científica de Frederick Taylor nos Estados Unidos, influenciaram o pensamento em gestão educacional em nosso país. Pensamento iniciado pelos intelectuais brasileiros Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manuel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira na

década de 1930, momento em que, de acordo com Sander (2007), o contexto educacional acadêmico encontrava-se imerso nos ideais progressistas da educação em contraposição à educação tradicional, com o movimento escolanovista.

As ideias da Escola Nova foram inseridas em nosso país por Rui Barbosa que, influenciado pelas ideias dos escolanovistas internacionais John Dewey, Montessori, Freinet, em 1882, realizou seu parecer sobre a reforma do ensino, em que dedicou um capítulo ao estudo do jardim-de-infância (ARCE, 2002) que mais tarde embasaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em nosso país.

Transformações econômicas, políticas e sociais acompanharam o momento histórico da escola nova no Brasil, pois o rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, ocasionando mudanças significativas que levaram à conclusão de que a educação seria o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, considerando-se as diversidades com respeito à individualidade do sujeito, com a finalidade de torná-lo apto a refletir sobre a sociedade e a inserir-se nela (HAMZE, 2012).

Para Arce (*Ibid.*), a escola nova teve um caráter não crítico por enredar-se aos limites da ideologia burguesa que acentuaria as contradições do modo de produção capitalista, o culto às diferenças, à individualização da sociedade de forma a depositar no indivíduo a responsabilidade pelos seus fracassos e sucessos, expresso principalmente nas ideias de Lourenço Filho que acolheu os princípios de Froebel sobre a compreensão de que o desenvolvimento da criança é algo espontâneo e natural, segue o curso imutável da natureza que é predeterminada, universal e eterna, de forma a retirar o caráter de historicidade do ser humano, reduzindo-o a um ser adaptado ao seu meio, sem reconhecer o processo histórico por meio do qual o homem transforma a natureza e a si mesmo por sua atividade social.

Ideias que incutiriam, segundo Arce (*Ibid.*), limitação às possibilidades de apropriação de forma consciente e coletiva das riquezas materiais e intelectuais produzidas pela humanidade ao mesmo tempo em que minimizariam a mediação e ação dos professores para além daquela imposta

pelo cotidiano espontâneo e natural da criança, promovendo a alienação do indivíduo e adequação à irracionalidade da sociedade capitalista, impedindo-o de compreender as verdadeiras determinações da ordem social que o envolvem, ao invés de viabilizar o ingresso da criança na esfera não cotidiana que contém saberes formalizados, patrimônio superior da humanidade, que permitem o desenvolvimento do pensamento crítico.

Já no que se refere à gestão educacional, ordem, disciplina, controle, centralização, uniformização de princípios e práticas nortearam as concepções, práticas e a produção intelectual dos primeiros teóricos da administração escolar nas décadas de 1930 a 1960, com exceção dos integrantes do movimento de vanguarda dos *Pioneiros da Educação* em 1930, que prepararam novos caminhos para a gestão educacional (SANDER, 2009).

Destacado entre os pioneiros da *Escola Nova*, Anísio Spínola Teixeira foi um dos precursores na defesa das especificidades da administração escolar (TOMÉ, 2011) que não poderia ser comparada à administração empresarial, da necessidade de se estudar o desenvolvimento psicológico da criança pequena brasileira para melhorar seu atendimento em instituições coletivas e da universalização da escola pública, laica, obrigatória, democrática e gratuita.

Anísio Teixeira opôs-se à tendência, até hoje muito forte, da consideração da administração/gestão da escola ser igualada à administração/gestão de uma empresa, em 1936, com a publicação do livro *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, em que defendeu as especificidades da gestão escolar, cujos objetivos eram opostos aos da empresa, que tinha como alvo o produto material, enquanto na escola o alvo supremo seria o educando. Destaca que, na escola, a função de administração não seria de mando, mas de mediação-inovação, que coordenaria e promoveria o trabalho em equipe (TOMÉ, 2011).

Defendeu também a necessidade de se estudar o desenvolvimento psicológico da criança pequena brasileira para melhorar seu atendimento em instituições coletivas, apoiado por influências internacionais que criticavam os princípios da escola clássica de administração aplicados à escola e resgatavam a dimensão humana na gestão institucional baseado no movimento internacional em defesa da criança iniciado em 1924, com a publicação da Primeira Carta de Direitos Universais da

Criança pela Liga das Nações Unidas, ampliado após a Segunda Guerra Mundial com a origem da Declaração Universal dos Direitos da Criança, reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), na qual o Brasil assume internacionalmente o compromisso com a educação das crianças e reconhece-as como sujeito de direitos. Compromisso fiscalizado pelo UNICEF e transformado em critério para aprovação de empréstimos internacionais com a abertura à influência internacional direta na organização da educação infantil (TOMÉ, 2011).

Nesse período, em São Paulo, houve a organização da *Cruzada da Pró-Infância*, realizada em conjunto com o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para se estudar o desenvolvimento infantil em classes de jardim de infância. Em Minas Gerais, o convênio MEC-USAID promoveu programas com ênfase no desenvolvimento infantil com a intervenção da Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) devido à inexistência de programas com ênfase no desenvolvimento infantil, a fim de se discutir a expansão da educação infantil (KISHIMOTO, 1990), ainda muito ligada ao Movimento Higienista, com a concepção de caridade e educação (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Apesar das tendências propostas por Anísio Teixeira que levantaram a necessidade de uma administração escolar com princípios diferentes aos da administração empresarial, a escola clássica da administração de Taylor continuou a exercer forte influência no pensamento sobre a administração escolar em nosso país com um “enfoque tecnocrático de administração” (SANDER, 1995, p.14).

De forma sutil, ou por meio de soluções e argumentos mais sofisticados, as perspectivas taylorianas estão presentes em praticamente todas as escolas e movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no século XX, de forma revisitada ou travestida em novos conceitos, novas tecnologias e de objetivos (pós) modernos (LIMA, 2008).

Em 1911, no livro *Os princípios da administração científica*, Frederick Taylor expressa sua percepção de que o conhecimento poderia ser aplicado ao trabalho para que se melhorasse a produção nas fábricas por meio do estudo dos tempos e movimentos dos trabalhadores. Caberia ao “gerente científico” descobrir a melhor forma para se alcançar o máximo de eficiência para se

extrair o máximo de produtividade do trabalhador. O taylorismo consolida-se nos Estados Unidos e na Europa na década de 1920 com a Organização Científica do Trabalho (OCT), vista como inovadora, inicialmente aplicada no setor fabril e posteriormente expandida para outros setores como escritórios, vendas, finanças (HELOANI, 2007) e para a educação.

A ideologia tayloriana confunde-se com a ideia de modernidade baseada no princípio da divisão do trabalho tão caro a Adam Smith, na defesa positivista da “administração científica”, da seleção científica do trabalhador e na cooperação entre a direção e os trabalhadores, ideal muito atual. O pensamento tayloriano sobrevive por inscrever-se no quadro ideológico do capitalismo liberal e das concepções elitistas da democracia, cujos princípios são transferidos para o nível da produção, do controle dos trabalhadores e do trabalho, institucionalizando uma determinada “ordem” a que se submeterão (LIMA, 2008). Prima-se pela eficiência econômica da produtividade a qualquer custo com a tecnoburocracia como sistema de organização em detrimento das considerações políticas, necessidades humanas e valores éticos (SANDER, 2009).

Contemporâneo de Taylor (1856-1915), Henri Fayol (1841-1925) também colaborou para inovações na organização e controle do trabalho no campo da administração capitalista com a utilização de uma racionalidade baseada no controle externo dos tempos e movimentos dos trabalhadores, na divisão técnica do trabalho, na construção de referenciais “científicos” para a administração, especialização, com a separação entre planejamento e organização do trabalho e entre controle e execução, além da consideração da estrutura hierárquica com a subordinação formal aos órgãos superiores (ADRIÃO, 2006).

Assim como Taylor, que elaborou a primeira tentativa de administrar a percepção dos trabalhadores, mais desenvolvida por Henry Ford⁸, que buscou estender o controle dos

⁸ Henry Ford reestrutura o projeto de administrar as particularidades do trabalhador por meio da limitação de deslocamento do trabalhador no interior da fábrica com a linha de montagem: a divisão do trabalho faz com que o trabalhador possa ser abastecido por esteiras, sem movimentar-se. Tempos e movimentos são administrados coletivamente pela adaptação do conjunto de trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira, que como elemento objetivo subsidia a padronização das subjetividades. Sem descolamentos, a comunicação entre os trabalhadores seria dificultada, mais ainda pela separação de trabalhadores com domínio da mesma língua para impossibilitar ações coletivas mais radicais. Uma distinção marcante entre fordismo e taylorismo foi que Ford vislumbrou a possibilidade de transformar seus trabalhadores em consumidores de seus produtos de forma que o custo do produto pudesse ser baixado apesar do aumento de salários, condicionados também pelo modo de vida controlado por inspetores

trabalhadores para além do espaço da fábrica para se assegurar a eficácia do sistema produtivo, também Fayol observou a conveniência do “*manejo dos homens*”, por meio da administração da percepção do trabalhador vinda do alto, o que caracterizou o fayolismo como “uma escola de chefes” (HELOANI, 2007, p.63).

Mesmo considerada ultrapassada, a “organização científica do trabalho” revela-se como referência importante para as “ciências da gestão” atuais, de acordo com Gaulejac (2007), pois o trabalhador é objeto de observação atenta e sistemática “[...] feita por *experts* que irão tirar suas conclusões operatórias. O ato de trabalho é decomposto em unidades de base que permitem reconstituir a atitude ótima na execução das diferentes tarefas (p.71)”. Objetiva-se melhorar a produtividade e o rendimento dos trabalhadores, considerados como as engrenagens de uma máquina, elementos de um sistema. Métodos e técnicas medem a atividade humana para transformá-la, “[...] calibrá-la em função de parâmetros precisos e canalizá-la para responder às exigências de produtividade” (GAULEJAC, 2007, p.72).

No taylorismo o trabalhador é estimulado a “pensar” operacionalmente, somente em benefício do capital ali gerado. Há uma “modelização do inconsciente” do trabalhador, que se adaptaria para “assimilar” as “[...] vantagens da cooperação recíproca entre trabalhador e administração de forma a se penetrar na esfera da subjetividade do trabalhador para se reconstruir sua percepção segundo os interesses do capital” (HELOANI, 2007, p. 32).

Assim também ocorre na ideologia gerencialista, fundamentada pelo paradigma utilitarista, que prega a reflexão a serviço da ação, ou seja, submissão do conhecimento a critérios de utilidade. Qualquer pensamento que não contribua para a eficiência do sistema é considerado inútil, inibindo-se o desenvolvimento de qualquer pensamento crítico. A “liberdade” de pensamento e de palavra existe, com a condição de que essa liberdade sirva para a melhoria dos desempenhos (GAULEJAC, 2007).

domiciliares que acompanhavam hábitos privados dos empregados para verificar se mereciam bons salários, pois indícios de alcoolismo ou “desarmonia conjugal” seriam punidos com rebaixamento salarial em um processo de “modelização” e “docilização” fabril. Havia um padrão de conduta que garantia não somente a produção de carros confiáveis em larga escala, mas também o fornecimento contínuo de trabalhadores disciplinados, financeira e emocionalmente dependentes da organização (HELOANI, 2007).

De acordo com Enriquez (2001), a interioridade dos indivíduos se tornaria objeto de investidas das organizações que propõem aos seus participantes seus valores e seu processo de socialização, seu imaginário, que forneceria um sentido prévio a cada ação dos indivíduos com a finalidade de prendê-los totalmente em suas malhas para que o indivíduo se identifique com a organização, pense somente através dela, idealize-a a ponto de sacrificar sua vida privada às metas que ela persegue, podendo entrar, sem perceber, em um sistema totalitário perigoso que toma o lugar do “Sagrado transcendente legitimador de sua existência” que exige a proibição de se pensar livremente, uma homogeneização do interior por meio de um fanatismo que baniria o pensamento e a palavra criadora.

Em 1938, José Querino Ribeiro, influenciado pelos estudos de Henry Fayol, publica o livro *Fayolismo na administração das escolas públicas*, em que elege como atividades específicas da gestão escolar o planejamento, a organização, a assistência à execução ou gerência, avaliação de resultados e a prestação de contas ou relatórios (HELOANI, 2007). Assim como José Querino, Carneiro Leão, em 1939, ressalta a relevância da Teoria da Administração Clássica, elaborada por Fayol, na organização escolar para se alcançar agilidade, eficiência e qualidade para educação, no livro *Introdução à administração escolar*, em que apresentou um comparativo da administração escolar em diferentes países que sofreram a influência da Teoria da Administração Clássica. Descreveu como deveria ser a organização de um sistema de ensino, as funções, tarefas e relações hierárquicas na escola, condicionadas à organização política do Estado. O diretor representava a figura central para o bom andamento escolar (TOMÉ, 2011).

Em 1963, Lourenço Filho, no livro *Organização e administração escolar: curso básico*, expressa suas considerações de que a organização da escola poderia ser entendida a partir das teorias sociais e econômicas, departamentalização para melhorar a coordenação da educação com eficiência e aplicação do modelo administrativo baseado nas ações de planejamento, organização, formação de pessoal, direção, coordenação, relação de resultados, influenciado pela teoria clássica da administração.

Na década de 1960 afirma-se a teoria clássica da administração para a escola assim como a educação infantil passa a integrar políticas para o desenvolvimento econômico elaboradas a partir

de imposições dos países desenvolvidos aos países subdesenvolvidos que solicitassem financiamento internacional. Sander (2009) aponta que o modelo burocrático e de recursos humanos para o desenvolvimento encontrou terreno propício no regime militar das décadas de 1960 e 1970 com orientações centralizadoras e homogeneizadoras de gestão técnico-racional de um estado planejador que incorporou características de um modelo-máquina preocupado com a economia, produtividade e eficiência.

Nesse período foram realizados vários acordos internacionais assumidos pelo Brasil com a USAID, UNESCO e UNICEF, que orientaram a organização de creches e pré-escolas, as primeiras com cunho assistencialista, as segundas com perfil mais escolarizado, ambas com o objetivo de preparação da criança para ingresso nas etapas posteriores de ensino. Em 1962, houve a reunião dos Ministros da Educação do continente Americano em Santiago, patrocinada pela UNESCO, OEA e CEPAL que consagrou o papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, progresso técnico e meio de ascensão social e efetivação do crescimento econômico (TOMÉ, 2011), reforçando investimentos internacionais na área da educação.

O modelo internacional proposto abrangia a expansão da educação infantil para se combater a pobreza nos países subdesenvolvidos e melhorar o desempenho das crianças no ensino fundamental; entretanto, propôs-se também a minimização dos investimentos na educação infantil dada à prioridade do ensino fundamental. Incentivou-se o apoio de recursos promovidos pela comunidade por meio de programas “não formais”, “alternativos”, “não institucionais” (ROSEMBERG, 2002) que contratavam professores leigos que na maioria das vezes não tinham sequer o 2º grau (ensino médio) completo, submetidos a baixos salários, espaços de trabalho precários e improvisados, com escassez de brinquedos e livros (TOMÉ, *Ibid.*), além de sofrerem grande sobrecarga de trabalho.

Até meados do final dos anos de 1970, pouco se fez em relação à maior abrangência de oferta de vagas na educação infantil em termos práticos e de legislação (PASCHOAL e MACHADO, 2009). O direito à vaga pertencia à mãe trabalhadora e não à criança (FLORES, 2011), situação modificada por influência de movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos na década de 1970 que imprimiram um novo significado à educação infantil (HADDAD,

1993) com a defesa de que todas as crianças, independentemente da necessidade de trabalho da mãe ou de sua condição econômica, tinham direito ao ingresso nessa etapa de ensino.

Diante da inépcia do Estado no oferecimento da educação pública de qualidade para a maioria no final da década de 1970, o descontentamento, ao menos por parte dos educadores, proclamou a necessidade de uma gestão democrática da educação que enfatizasse, mais que a eficácia e eficiência da gestão mensuradas em índices, a necessidade da democratização para a melhoria da escola pública (ADRIÃO, 2006), com acesso garantido a todas as crianças, não concretizado até nossos dias.

Inicia-se uma nova fase de elaborações teóricas no campo da administração escolar a partir de um “enfoque sociológico” (SANDER, 1995, p.14) formado a partir das lutas em prol da democracia e da cidadania, com destaque aos estudos de Miguel Arroyo (1979) e Vitor Paro (2000).

De 1970 a 1990 a educação brasileira foi alvo de crescentes pressões conjunturais provenientes de processos de abertura democrática, lutas sindicais, movimentos sociais, mas também de influxos neoliberais da mundialização da economia. Na década de 1980 uma renovada efervescência eclodiu movimentos de resistência da sociedade civil organizada em favor da democracia e da anistia política, ações aprofundadas com o movimento das *Diretas Já* e a promulgação da Carta Constitucional de 1988. Efervescência que provocou a luta em defesa da escola pública, da valorização do magistério e da gestão democrática do ensino que culminou na promulgação da nova LDB, Lei 9.394/96 e aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001 (SANDER, 2009).

Pesquisas da época revelam a existência de uma crescente preocupação com a definição de uma nova identidade do gestor educacional com a reconstrução de um perfil político condizente com os movimentos sociopolíticos do período, conforme as exigências éticas e políticas da intelectualidade educacional de vanguarda na época, mais voltada para uma orientação crítica de natureza sócio histórica, com a superação de uma histórica tradição positivista e funcionalista liberal (*Id.*).

Nesse momento histórico, as creches, antes vinculadas à área da assistência social, passaram a ser de responsabilidade da área da educação, de acordo com o princípio que não apenas cuidassem, mas também, e prioritariamente, desenvolvessem um trabalho educacional. Surgem os primeiros passos da universalização da educação infantil no Brasil, com a responsabilização do Estado por sua oferta de forma complementar à família.

Contemporâneo às lutas pelo direito da criança à educação infantil na década de 1980, o construtivismo transforma-se em um dos mais importantes ideários pedagógicos para essa etapa de ensino (ARCE, 2002), com a instauração da *construção de uma pedagogia para a infância* baseada na abordagem *Reggio Emilia*, referida por Arce (*Ibid.*) como *antiescolar* por representar um esvaziamento do ensino que marca a educação desde sua origem logo na educação infantil e que avança para os outros níveis educacionais posteriormente, pela valoração negativa do verbo *ensinar* e da expressão *transmissão de conhecimentos*, valoração presente nas pedagogias do *aprender a aprender*, como o *construtivismo* e o *escolanovismo*, que segundo Duarte (2003), legitimam concepções articuladas à sociedade capitalista contemporânea por promoverem adaptação às relações sociais existentes e não proporem superação e transformação social.

Saviani (2007) aponta que, desde sua origem, a matriz teórica do *construtivismo* mantém forte afinidade com o *escolanovismo*, base científica do *aprender a aprender*, lema pedagógico abordado por Piaget em vários de seus trabalhos (PIAGET, 1970, 1984, 1998, *apud* SAVIANI, 2007), considerando que os princípios dos métodos novos poderiam ser encontrados nos grandes clássicos da Pedagogia desde a Antiguidade de modo intuitivo, distinguindo-se deles pela base científica encontrada na formulação da psicologia da infância (PIAGET, 1970, *apud* SAVIANI, 2007), além disso, a psicologia genética de Piaget emergiu “[...] como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem” (p.26).

Em 1989, o Consenso de Washington elabora políticas gerais que tornaram exequíveis o programa de estabilização e as reformas sancionadas pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. O primeiro, com a alegação de buscar equilíbrio do sistema financeiro internacional, empresta dinheiro a países em dificuldades em troca de adoção de rígidas políticas econômicas e o

segundo objetiva financiar projetos sociais de infraestrutura em países em desenvolvimento (HELOANI, 2007).

A crise do modelo de gestão do Estado brasileiro inseriu o país na crise mundial do Estado e promoveu o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com propostas de mecanismos legais e institucionais pautados na racionalidade burocrática e na dificuldade na manutenção de atendimento de políticas de bem estar geradas e aplicadas no período pós-guerra (ADRIÃO, 2006), período marcado pelo grande crescimento da economia internacional entre 1953 e 1970, com a triplicação da produtividade, do consumo e da renda salarial (CASTEL, 2005) devido às políticas fordistas-keynesianas do *welfare state*, o Estado do Bem-Estar Social.

Os “anos dourados”, como ficou conhecido esse período, mantiveram seu brilho até que uma crise mundial instalou-se, devido, principalmente, à crise do petróleo em 1973, momento em que o *welfare state* passa a ser contestado por Ronald Reagan, nos EUA (1980), por Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979), por Yasuhiro Nakasone, no Japão (1982) e por Helmut Kohl, na Alemanha (1982), que passaram a defender o Estado Mínimo, que objetivasse a “lógica do mercado”, um Estado Neoliberal, em contraposição ao estado keynesiano⁹ do período fordista (HELOANI, 2007).

Endossado por organismos internacionais de financiamento e chancelado pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), um novo modelo de gestão é proclamado na educação brasileira, com a consolidação da lógica de gestão fundamentada na perspectiva gerencial aos estabelecimentos de ensino: as políticas educacionais minimizam o papel do Estado e promovem a responsabilização social pela educação pública (TOMÉ, 2011).

⁹ De acordo com Heloani (2007), John Maynard Keynes, nascido em 1883, foi o mais influente economista da primeira metade do século XX, autor da obra *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. Infundiu o *Welfare State*, sistema em que o emprego, saúde e aposentadoria dos cidadãos são considerados de responsabilidade do Estado. Keynes defendia o aumento da demanda interna e do consumo, assim como Henry Ford, estratégia que só seria viável com o suporte econômico do Estado, por isso o Estado do Bem-Estar Social ser um elemento imprescindível ao modelo fordista, que chega a seu ápice nos “anos dourados”, da metade da década de 1950 ao final da década de 1960. O modelo “fordista-keynesiano” entra em crise nos anos de 1970, pelos grandes déficits orçamentários e forte inflação, momento em que se estrutura o pós-fordismo.

O Plano Diretor de Reforma do Estado apresentou três estratégias para alterar o *modus operandi* do Estado: a privatização, que é a transferência para o setor privado de propriedade de dado setor público para transformá-la em uma instituição para o mercado; a terceirização, transferência para o setor privado de serviços caracterizados como auxiliares às atividades do Estado e a publicização que consiste na transferência para o setor público não-estatal de serviços hoje prestados pelo Estado (ADRIÃO e BORGHI, 2008).

A política de minimização do papel do Estado, defendida pelos neoliberais, flexibilizou a obrigação do poder público que colocou as áreas da saúde e educação em condição de serviço público não-exclusivo do Estado, uma vez que o Estado tornara-se gigante e supostamente ineficiente, sendo necessário minimizá-lo. A saúde e a educação passam a ser financiadas também pela sociedade por meio de organizações sem fins lucrativos que não são públicas nem privadas, mas públicas não-estatais (SUSIN, 2008).

O Estado passa de promotor do desenvolvimento a regulador, coordenador e avaliador da modernização do país, com a transferência para o setor privado atividades do Estado, controladas pelo mercado. Surgem as instituições públicas não-estatais para os serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica, serviços considerados a partir de então “não-exclusivos” do Estado.

No município de Campinas, em 2005, foram criadas as instituições assistenciais *naves-mãe*, fruto da parceria entre o governo e o terceiro setor para se atender às exigências legais de demanda por vagas na educação infantil. Há atualmente 16 *naves-mãe* em funcionamento, onde milhares de crianças são atendidas por monitores, professores e gestores contratados que recebem vencimentos muito inferiores aos recebidos pelos monitores, professores, gestores e demais funcionários concursados das escolas municipais de educação infantil.

Se por uma via as *naves-mãe* buscam suprir a oferta de vagas para a educação infantil exigida nos incisos I e IV do artigo 208 da CF/88, que poderia ser feita também com a construção de escolas públicas de educação infantil e promoção de concursos públicos para os cargos de monitores, professores, gestores e demais funcionários, por outra, desconstrói o princípio constitucional do inciso V do artigo 206 da CF/88: “valorização dos profissionais da educação

escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”, garantias dos educadores inseridos nas escolas públicas de educação infantil e não contempladas pelos profissionais contratados nas *naves-mães*, como demonstra a publicação do Boletim N.2 do *Coletivo Trabalhadores em Luta* de outubro/novembro de 2011:

Nas naves-mãe, como em qualquer instituição privada, apresentam-se os mesmos problemas: trabalhadores esgotados, cargas horárias absurdas, salários baixíssimos e condições de trabalho mais precarizadas do que no serviço público-estatal. As crianças são tratadas como mercadoria, não recebem atenção adequada e são vítimas de projetos pedagógicos frágeis e muitas vezes não laicos. Os gastos da prefeitura com uma criança na *nave-mãe*, por incrível que pareça, são maiores que na escola pública, apesar disso não se expressar na qualidade do serviço.

“Se de um lado ganham a criança e a família, que obtiveram o direito à educação, perde o Poder Público, que se compromete cada vez mais com parcerias e convênios com entidades privadas que usam os recursos públicos em percentual cada vez mais alto” (ARELARO, 2005, p. 63), pois, como expressa Castel (2005), os serviços públicos pertencem à propriedade social, ao poder estatal, que se enfraquece diante da privatização¹⁰.

As organizações e a administração pública passam a subordinar-se a critérios de produtividade, de eficácia e eficiência da empresa, um modelo a ser seguido em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado. As críticas à administração pública são fatais, deixando claro que é imperioso modernizá-la e torná-la mais racional. Apoiadas na ideologia do mercado, as tendências neoliberais, especialmente a partir dos anos de 1980, colocam o setor público inevitavelmente no “banco dos réus” (LIMA, 2008, p.122). Além disso, na procura por eficácia do setor público nos modelos de gerenciamento das empresas privadas, desvaloriza-se a grandeza da “coisa pública” e aquilo que funda a adesão à ação pública ao transformar os cidadãos em contribuintes ou clientes, participantes da invalidação do que é de todos e para todos (GAULEJAC, 2007).

A relação público-privado traz consequências não só para as instituições geradas em seus moldes, com o repasse para o setor público não-estatal ou privado a execução de políticas, mas

¹⁰ Castel (2005) lembra a recente crise na Argentina, “[...] a insegurança social na qual este país recaiu não se deve apenas ao crescimento de uma pobreza em massa, à precarização das situações sociais, e inclusive nas classes médias, ou a uma redução drástica das prestações sociais. Ela também é consequência da derrocada dos serviços públicos num país em vias de privatização completa”.

também impulsiona mudanças de gestão no setor público, induzindo como parâmetro o setor privado por ser vendido com a imagem de padrão de eficiência, produtividade e qualidade, o que dificulta a construção de uma gestão democrática da educação, que passa a dar lugar à gestão empresarial (PERONI, 2008).

A administração gerencial, defendida por Luiz Carlos Bresser Pereira¹¹ no PDRAE, propõe a utilização de mecanismos da iniciativa privada nas instituições públicas formando um novo servidor público, estimulado a competir, a dar conta de resultados, flexível, polivalente, eficiente e produtivo. A estratégia volta-se para a definição dos objetivos que o administrador público deverá atingir com os recursos humanos, materiais e financeiros que forem colocados à disposição com controle ou cobrança a *posteriori* dos resultados. A competição administrativa entre unidades internas são estimuladas, com ênfase nos resultados (BRASIL, 1995).

Tais tendências tiveram influência do Plano Decenal de Educação (1993-2003), derivado da *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jontiem, Tailândia, 1990 (MICHELS, 2006), e *Declaração do Milênio e Marco de Ação Dacar*, em 2000, que propunham a orientação para reformas educacionais dos países mais pobres e populosos com vistas à equidade social com a expansão da educação básica por meio da elevação do nível de atendimento à população sem, contudo, aumentar na mesma medida os investimentos (FLORES, 2011), para que com acesso à educação, as populações pobres pudessem encontrar caminhos para a sobrevivência (CARNOY, 1992).

As reformas ocorridas resultaram em uma nova regulação das políticas educacionais: centralidade na administração/gestão escolar; financiamento per capita, com a criação do FUNDEF em 1997 e depois do FUNDEB em 2007; avaliação institucional e participação da comunidade a partir da criação de diversos conselhos (OLIVEIRA, 2004).

Pesquisas na área de gestão da educação argumentam que o padrão gerencial de gestão para a educação assumido pelo Brasil nos acordos internacionais desconsiderou o contexto concreto das

¹¹ Ministro da Administração e Reforma do Estado durante a primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso e um dos teóricos mais influentes para a consolidação do Plano Diretor de Reforma do Estado (ADRIÃO, 2006).

escolas brasileiras que desde 1980 era questionado pelos pesquisadores que contrapunham o tecnicismo à especificidade da educação, questionamento aquecido pela efervescência política do período de redemocratização brasileira (TOMÉ, 2011).

Em 1986, Vitor H. Paro no livro *Administração escolar: introdução crítica* posicionou-se, assim como Anísio Teixeira na década de 1930 e Miguel Arroyo em 1979, contra a aplicação da lógica empresarial no contexto escolar ao defender que o aluno não é apenas o beneficiário dos serviços prestados, mas também participante de sua elaboração, assim como a comunidade, na construção de uma administração escolar para a transformação social (PARO, 2000; ARROYO, 1979; TEIXEIRA, 1964).

Defende as especificidades da administração escolar por visar a emancipação social, em oposição à administração da empresa que visa dominação, além disso, a administração escolar busca também o desenvolvimento da consciência crítica dos membros da classe trabalhadora e de uma racionalidade interna da escola para a contribuição à transformação social, com a adequada utilização de recursos para a realização dos fins com transparência, pois quanto mais aberta e participativa for a administração da escola, mais reflexiva será sua prática que conduzirá à emancipação social.

Para isso, Paro defende a administração e a participação coletiva por meio da gestão democrática da escola. Levanta a necessidade de se abandonar o modelo de concentração de autoridade na figura do diretor com a realização de colegiados para a tomada de decisões em grupo para fortalecimento da instituição escolar a partir das condições concretas lá encontradas, em um clima amistoso, cordial e solidário.

De acordo com Teixeira (2001), na prática passam a coexistir discursos e práticas relativos à gestão democrática e ao gerencialismo que precisam ser objeto de maiores ponderações, visto que o gerencialismo contrapõe-se por vezes à gestão democrática, que exige compromisso cotidiano e substantivo com a transformação das relações sociais e com a justiça social; compartilhamento do poder e autoridade; práticas emancipatórias propiciadoras de liberação de submissões, dominações, tutelas e explorações; administração regida pela legalidade,

impessoalidade, transparência, moralidade; liderança colegiada; trabalho coletivo; diálogo para gestão de conflitos, assim como eficiência e competência.

“Participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta” (LIMA, 2008, p. 70). Uma vez consagrada a participação como direito e como instrumento de realização da democracia, a passividade e a não-participação representam uma preocupante ruptura (*Id.*), perigosa e evitada de autoritarismo.

Na administração gerencial, o espírito empresarial, competição, excelência e ênfase nos resultados ganham legitimidade enquanto o diálogo, compartilhamento de poder, práticas emancipadoras, justiça social, equidade e tolerância, basilares da educação, são inibidos. A produção e utilização do conhecimento são colocados a serviço de fins prioritariamente pragmáticos e utilitários, desprovidos de validade ética e relevância cultural (SANDER, 2009; GAULEJAC, 2007; BALL, 2004; TEIXEIRA, 2001).

De acordo com proposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na perspectiva gerencial, um novo paradigma de gestão pública se estabelece: busca-se o fortalecimento de habilidades estratégicas de forma a se responder aos desafios externos e interesses diversos de forma automática, flexível e a custo reduzido em um jogo em que a figura central é o gestor (BALL, 2001) que sofre implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais causadas pela performatividade¹² exigida pelo gerencialismo, como aumento de pressões e estresse emocional relacionados ao trabalho, intensificação do ritmo de trabalho e alteração das relações sociais, declínio da socialização da vida escolar, aumento de produção de relatórios, aumento da vigilância dos profissionais e dos resultados produzidos além do gerenciamento da imagem pública.

¹² “Nas palavras de Lyotard (1984, p.46) a performatividade é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposições como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado [...] significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação” (BALL, 2001, p. 109).

Entre as principais críticas ao padrão gerencial de gestão às instituições educativas públicas, de acordo com os pesquisadores em educação, incluem-se: a despolitização dos profissionais da educação, a cultura da eficiência e demonstração de resultados individuais, meritocracia, precarização dos educadores, parcerias público-privadas, transformação da educação em mercadoria e por essas razões não conduzir à prática educacional emancipatória, mas sim à dominação da população mais carente pela camada hegemônica da sociedade (PORTELA OLIVEIRA, 1999; ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2009; PARO, 2002; TOMÉ, 2011), além de ser indutor de intensificação do trabalho dos profissionais da educação, entre eles, os gestores educacionais.

Entretanto, há acadêmicos que comungam com a lógica gerencial para a gestão da educação pública, entre eles Alberto de Mello e Souza e Marly de Abreu Costa (2009) que defendem a centralização nos resultados e a responsabilização dos gestores escolares pelo desempenho da escola pública vista como contraproducente principalmente por esse ator não conseguir induzir e motivar as pessoas a executarem tarefas de forma desejável.

O gerencialismo busca destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, substituindo-os por sistemas empresariais competitivos (BALL, 2005). O conceito e o propósito da educação são desafiados pelas forças do mercado (BALL, 2001). Desafio sentido, já de longa data, no ensino médio, com a competição acirrada das melhores escolas, melhores alunos, melhores notas para o vestibular, depois no ensino fundamental com as avaliações, índices e *rankings* atrelados a bonificações que responsabilizam diretores e professores diretamente pelo sucesso ou insucesso educacional e agora, também, a instauração da competição na educação infantil com as avaliações de desempenho dos profissionais e possível avaliação dos alunos futuramente, endossadas pelas lógicas de mercado.

Nesse cenário, pode haver a reformação do eu que não muda só o que fazemos, como também aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa “identidade social” (Berstein, 1996, *apud* Ball, 2001).

As economias de mercado livre baseiam-se em duas premissas. A primeira “é que o mercado, e por sua vez a competição entre as pessoas, é natural à condição humana”. A segunda “é que a humanidade

é composta por indivíduos que, em essência, são egoístas. Assim, o mercado apenas dá expressão a uma necessidade básica” (Bottery, 1992, p.86). Todavia, como Bottery (1992, p. 87), creio que “Instituições de mercado em vez de proverem as estruturas para inclinações naturais, na verdade produzem as condições nas quais a mentalidade pode florescer” (BALL, 2001, p.108).

Entre imposições de uma lógica gerencial e a luta por uma gestão democrática, o termo hibridismo é utilizado por alguns pesquisadores para denominar o momento de gestão educacional vivida no século XXI, pois o pensamento em gestão escolar passa por um processo de reformulação que se encontra entre as lógicas gerencial e democrática, percebido pelos pesquisadores da gestão educacional como híbrido, uma vez que as exigências impostas pelo Estado por meio de financiamentos coexistem com práticas mais democráticas dos educadores como apoio mútuo, colaboração, participação das famílias usuárias e comunidades nas atividades pedagógicas e administrativas da instituição, apesar do estímulo da administração gerencial à competição, controles e avaliações (TOMÉ, 2011).

PIOLLI (2010) aponta que a transposição do termo administração para gestão e de diretor para gestor não representa somente uma variação semântica, pois o conceito de gestão abriga novas prescrições de papéis, novas competências que envolvem participação e autonomia controlada, típicas dos esquemas empresariais.

As ações gestoras passam a oscilar entre a ordem das conexões normativas da conformidade burocrática-racional e a ordem das desconexões relativas, ou seja, ora a escola é *locus* de reprodução normativa da lógica gerencial, ora é *locus* de produção de orientações, de regras e de tomada de decisões (LIMA, 2008), de acordo com a gestão democrática. O gestor age ora de forma autônoma, de acordo com seus ideais de educador, ora de forma heterônoma, de acordo com uma política, com um sistema, como notado na fala de um dos entrevistados quando se refere ao seu trabalho na gestão:

E1: É uma perspectiva nova, acho que o olhar, Rafaela, reforçando isso daí, não que a gente deva separar, dissociar, ao olhar enquanto gestor você não vai ter aquele olhar de professor, a gente sabe que algumas atribuições são muito específicas da gestão escolar, do fazer, do gerir mesmo, mesmo porque eu acredito que qualquer trabalho tem que ter um planejamento, tem que ter uma profissionalização nele, mas essa outra possibilidade de ter essa visão macro de uma instituição, de entender isso, é somente na gestão, eu seria capaz de ter essa possibilidade, de ter essa perspectiva, dentro da sala de aula eu estaria o tempo inteiro voltado mais para questões de aprendizagem, de vivências na sala de aula, então na gestão escolar a gente acompanha isso através dos professores, isso para o gestor que valoriza isso, e também as outras questões, as demandas de uma política, de

um sistema no qual você está inserido, está respondendo por uma instituição [...] esse olhar pedagógico para lidar com os profissionais você não pode perder ele porque você dificulta o trabalho com o grupo, e até a qualidade do trabalho pedagógico que se faz na escola também, mas você também não pode deixar de administrar uma escola, não no sentido estrito de administrador, mas de sentido de articular as partes dentro da instituição, de articular um projeto pedagógico junto com o grupo, é claro, eu acho que tem que ser um processo democrático, democrático, respeitando, é claro, as políticas que tem, você tem uma política clara definida, então eu acho que tem que ser uma coisa que você tem que buscar, enquanto gestor, você tem que buscar esse viés pedagógico polifônico, de todo o grupo, trazer o grupo para participar, a comunidade, sem perder de vista também a organização da escola que é a tua atribuição [...].

No presente estudo, buscamos entender como se constitui a identidade do gestor de educação infantil entre a gestão democrática, prescrição que é buscada pelos educadores e mandatória na previsão da Lei Orgânica do Município de Campinas, publicada no DOM de 31/03/1990, art. 223 – “O Poder Público Municipal assegurará, na promoção da educação em creche, pré-escola e ensino fundamental, a observância dos seguintes princípios: [...] IV – gestão democrática do ensino, garantia de participação de representantes da comunidade”, e as imposições de uma lógica gerencial, que permeiam o cotidiano de trabalho na gestão da educação infantil por meio de um arranjo organizacional que é indutor de processos de intensificação e sobrecarga de trabalho, principalmente em momentos de acúmulo de cargos e funções dos gestores de educação infantil, períodos de gestão solitária, em que sobrevêm questionamentos sobre suas escolhas, seus ideais e sua identidade de educador.

Ainda que salvaguardado formalmente um referencial normativo apresentado como democrático, como analisa Licínio Lima (2005), não são percebidas disposições para uma educação crítica e emancipatória. Ao mesmo momento em que lutas democráticas pela expansão da cidadania e pela efetivação de novos direitos sociais ocorrem, ocorrem também regressões sociais e possíveis ataques ao exercício da cidadania democrática para a construção de “sujeitos pedagógicos” (TORRES, 2001, *apud* LIMA, *Ibid.*), já que os indivíduos não nascem sujeitos participativos, mas aprendem a participar. “A democracia e a participação seriam tão indispensáveis à concretização de uma educação democrática quanto a educação democrática seria imprescindível à realização da democracia e da participação” (LIMA, *Ibid.*, p. 76).

Sander (2009) alerta que a descentralização, autonomia, colegiabilidade e participação podem figurar como estratégias administrativas geradoras de significados diferentes ou até opostos

do que deveriam representar. Para os neoliberais o sentido desses termos seria técnico-racional, enquanto para os pensadores críticos, o sentido seria sociológico, antropológico e político, um campo de disputas em que “os pensadores da resistência educacional encontram um de seus grandes desafios” (SANDER, 2009, p. 76) para a construção de uma gestão democrática da educação.

Tragtenberg (2005) aponta que os “conjuntos hiperorganizados tendem ao funcionamento mecanicista, base de novas patologias” (p.54). Vejamos o depoimento de uma das gestoras entrevistadas:

E2: [...] eu tento gerir de forma democrática e eu não vejo isso lá vindo de cima [...] não vejo como uma gestão democrática, as coisas normalmente são impostas, percebo uma falta de direcionamento das políticas públicas relacionadas à educação [...].

Nota-se divergência entre o ideal de gestão da entrevistada e a forma como percebe a gestão vinda de cima. Há participação, mas com poder de decisão limitado dependendo do lugar que determinado participante ocupa, uma participação como uma cooperação, “[...] uma consulta em que uma das partes decide, mas informa à outra parte e formalmente a associa à outra parte na execução da decisão deliberada em comum, mas adotada, em última análise, só por ela” (*Ibid.*, p.55/56) de forma a se “garantir” o “direito do trabalhador: dialogar” (*Ibid.*, p.58), um certo endosso, uma participação passiva ou “dependente” (TOURAINÉ, *apud* LIMA, 2005) o que denotaria uma “falsa emancipação, um truque da gestão” (LUHMANN, 1985, *apud* LIMA, *Ibid.*), não como “co-decisão, co-gestão, equilíbrio de poderes” (Tragtenberg, *Ibid.*, p. 54), mas no sentido que Tragtenberg aborda, ironicamente em “Alice no país das maravilhas”, “participe que as coisas continuarão na mesma” (p.26). São contradições, conflitos, tensões de uma ordem gerencial imposta que produz efeitos na constituição da identidade do gestor de educação infantil, foco de nosso estudo.

Prescreve-se legalmente a gestão democrática, conceito consagrado na Constituição cidadã de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nos demais instrumentos legais dos sistemas educacionais do país, no entanto, enfrentamos o desafio cotidiano de traduzir o discurso político para efetivas práticas democráticas nas instituições educacionais do país. Há a necessidade de um engajamento político renovado dos educadores para a construção da gestão

democrática para se “[...] fazer frente às poderosas forças do mercado que inspiram a organização e gestão produtivista na educação” (SANDER, 2009, p.76), pois:

[...] a gestão democrática da educação não é uma concessão governamental, nem uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino. Ao contrário, é uma conquista histórica de enormes proporções, que implica uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica. Portanto, compromisso político e sólida formação pedagógica constituem elementos constitutivos fundamentais de um paradigma de gestão democrática da educação. A consolidação de um paradigma dessa natureza certamente será uma contribuição substantiva para o fortalecimento da democracia e o exercício da cidadania na escola e na sociedade (*Id.*).

Uma discussão mais aprofundada sobre democracia, gestão democrática, participação, colegiados, demandaria um outro estudo. Como educadores acreditamos, assim como Licínio Lima, que é pela participação democrática que se constrói a democracia, que decisões tomadas por meio da prática da participação criam saberes indispensáveis, “[...] a confiança necessária à expressão e à luta política, a coragem cívica [...]”, âmago da educação, sinalizado nos textos dos teóricos sobre democracia desde Jean-Jacques Rousseau (LIMA, 2005, p.76).

No próximo item, um breve panorama da SME de Campinas, as atribuições dos cargos efetivos da gestão educacional, discussões teóricas sobre gestão entrelaçadas a trechos de depoimentos dos gestores entrevistados são apresentados.

2.3. Um breve panorama da educação infantil na SME de Campinas

Se, por um lado, foi bastante louvável a inserção da educação infantil na educação básica de acordo com a CF/88, o ECA, Lei n. 8.069/90 e a LDB, Lei n. 9.394/96, por outro, desconsiderou-se as especificidades da educação e cuidado peculiares do trabalho realizado nas instituições de educação infantil, pois tomou como padrão de organização os anos iniciais do ensino fundamental (KISHIMOTO, 2001; TOMÉ, 2011).

Além disso, a lógica gerencial economicista de enxugamento de gastos em nome de um Estado Mínimo impôs ao gestor de educação infantil intensificação e sobrecarga de trabalho pelo

acúmulo de cargos e funções, em um ambiente que não poderia, de forma alguma, ser confluído em práticas mecanizadas, precarizadas, desumanizadas, pois a gestão de unidades de educação infantil exige a consideração de ser um estabelecimento de educação e cuidado em todos os seus espaços e relações, com a participação de todos os envolvidos, independente de cargos e funções, de forma democrática, com garantia da diversidade pessoal, social e cultural com vistas a se construir um espaço de pertencimento e singularidade (BARBOSA, 2009).

Assunto novo em relação à gestão de escolas de ensino fundamental, a gestão da educação infantil sofre igualmente os efeitos das reformas ocorridas a partir dos anos de 1990 que sinalizaram para a gestão educacional o padrão de administração gerencial, por conta de influências internacionais que pontuaram condições para a realização de financiamentos à educação de países em desenvolvimento, com políticas de um estado mínimo caracterizado pelo enxugamento de gastos nas áreas dos serviços não-exclusivos do estado, nos quais se incluem as áreas da saúde e educação, por meio da privatização de parte desses serviços, parcerias público-privadas para suprir parte do atendimento e precarização dos serviços públicos existentes e que vierem a existir.

Nas escolas públicas de educação infantil, assistimos à precarização e intensificação do trabalho do grupo gestor pela intensificação e sobrecarga de trabalho induzida por esse modelo gerencial pela não ocupação de cargos vagos de diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos que os distanciam do sentido que imprimiam a seu trabalho de gestor educador. Vejamos o depoimento da entrevistada 3:

E3: [...] são muitas coisas para se resolver em pouco tempo com a equipe completa, então se a equipe não está completa piora muito a situação [...] isso é muito frustrante, você ter a vontade e não conseguir, algumas coisas importantes acabam passando na correria, algumas medidas que você tem que tomar, algumas precauções, porque eu acho que quando a gente trabalha na gestão, tem que trabalhar preventivamente, e, em geral, você trabalha após as coisas acontecerem, apagando fogo mesmo, então aconteceu e você vai remediar aquele fato, mas se você tivesse um tempinho para planejar, para pensar com calma, talvez você conseguisse prevenir o problema, você fica só apagando incêndio, é só isso, então se com a equipe já é difícil, quando você está sem a equipe é mais difícil ainda, então fica mais vulnerável você cometer erros e a cobrança é a mesma, com equipe ou sem equipe você é responsabilizado por aquele erro, não há uma avaliação das condições de trabalho, nunca há, há avaliação do objetivo, se você está alcançando o objetivo, se você está falhando, mas com que condições de trabalho você está trabalhando não tem. Há uma outra coisa que na educação infantil é uma grande falha ou grande problema, no ensino fundamental tem secretários e a educação infantil não tem, então o diretor faz matrícula, atende telefone, ele cuida

de licença de funcionário, de atestado médico de criança, ponto de funcionário que dá bastante trabalho porque a gente tem um grande número de funcionários, fazer o ponto de cada um é uma coisa que leva bastante tempo, todas essas coisas que daria para um funcionário, um secretário fazer, o diretor acaba fazendo tudo e aí desvia o foco de seu trabalho [...] eu sinto falta de estar mais próximo, de cuidar mais do pedagógico, de fazer mais reuniões com professores, com monitores, gostaria de estar mais próximo, mas as tarefas burocráticas me impedem [...].

O grupo gestor das escolas públicas de educação infantil no município de Campinas é composto por diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, que possuem suas funções prescritas, assim como para gestores do ensino fundamental, no anexo IV do Decreto Lei N. 16.779/09 e Portaria SME/Campinas N. 114/10, que também coloca como exigência para ingresso nos cargos de diretor, vice-diretor ou orientador pedagógico, graduação superior de licenciatura plena em pedagogia, mestrado ou doutorado em Educação, além de exigência de experiência na carreira do magistério.

No concurso para os cargos de especialista em educação, entre eles, os de diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos, de acordo com o Edital N. 8/2011, do DOM de Campinas de 22/12/2011, configura-se pré-requisito para ingresso no cargo de diretor educacional oito anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério ou seis anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério mais dois anos de efetivo exercício em outros cargos ou funções próprias da carreira do magistério e para os cargos de vice-diretor e orientador pedagógico, seis anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério.

São atribuições do **diretor educacional**, de acordo com o anexo IV do Decreto Lei N.16.779/09:

Articular as ações da equipe educacional para que esta possa se organizar no cumprimento da tarefa de ensinar os conteúdos registrados no plano escolar/projeto pedagógico; responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do plano escolar/projeto pedagógico; cumprir e responsabilizar-se pelo cumprimento da legislação educacional vigente e pelo registo sistemático dos procedimentos educacionais, responsabilizando-se pela documentação da vida escolar dos alunos e da vida funcional dos profissionais da unidade escolar; executar procedimentos inerentes ao regimento escolar, aos conselhos, aos colegiados e às instituições auxiliares; administrar os recursos provenientes do orçamento do Município, Estado, União e outros, através da associação de caixa escolar e/ou da associação dos amigos da escola visando à execução de gastos rotineiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de forma a garantir o funcionamento e a melhoria física e pedagógica da unidade educacional; fornecer dados, informações, documentações e outros indicadores aos órgãos do sistema de ensino, deslocando-se de

sua unidade educacional para atender às demandas operacionais e educacionais advindas das instâncias centralizadas e descentralizadas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e dos demais órgãos municipais que visem o cumprimento do plano de educação do município e as diretrizes da secretaria, além de comparecer periodicamente às reuniões de assessoramento, promover atividades que favoreçam a integração escola-família-comunidade incentivando parcerias e encontros através de instituições auxiliares da unidade educacional, com base na gestão das informações e indicadores, orientar o assistente administrativo e demais funcionários quanto aos registros escolares e demais atribuições relativas à função, buscar continuamente o assessoramento dos supervisores educacionais da SME tendo sempre presente o cumprimento da legislação educacional vigente, deslocar-se para as compras permitidas pelo conta-escola.

De acordo com o anexo IV do Decreto Lei N.16.779/09 e Portaria SME/Campinas N.114/10, são atribuições do **vice-diretor**: “co-responsabilizar-se pela gestão da unidade educacional; responder pela gestão da unidade educacional no horário que lhe for confiado; assumir as atribuições do diretor de escola em suas ausências e impedimentos legais”.

A entrevistada 4 demonstra gostar muito do cargo de vice-diretora, mas aponta as dificuldades enfrentadas em períodos de gestão solitária:

E4: [...] eu gosto de ser vice-diretora, eu não quero nem ser diretora, nem OP, eu gosto do que eu faço.

E: Por que você gosta de ser vice-diretora?

E4: Porque eu acho que a gente fica mais com o trabalho burocrático em si e eu tenho muita dificuldade, daqui, em administrar conflitos, isso me desgasta muito, sabe, quando tem briga, picuinha, entre professores, monitores, funcionários, tem que chamar e conversar, isso me desgasta muito, eu não sei lidar direito com isso.

E: E você acredita que essa seja uma atribuição mais do diretor, apesar de o vice também responder por isso?

E4: É que tendo o diretor você divide isso. Você sozinho, como vice, sozinha, não tem como, não tem com quem.

Administrar conflitos sozinha na escola, sem o orientador pedagógico e o diretor, acumulando os três cargos e funções do grupo gestor provoca desgastes emocionais que seriam consideravelmente minimizados com a composição do grupo gestor.

Na Classificação Brasileira de Ocupações¹³, CBO, são descritas como atividades do diretor, comuns às do vice-diretor, de instituição pública: “planejar e avaliar atividades educacionais;

¹³ A CBO é um documento do Ministério do Trabalho e Emprego, normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, disponível em: <www.mtecho.gov.br>, acesso em: 25 jul. 2013.

coordenar atividades administrativas e pedagógicas; gerenciar recursos financeiros; participar do planejamento estratégico da instituição e interagir com a comunidade e com o setor público”.

Os *Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil* (2006) elencam como características pessoais exigidas a diretores e coordenadores pedagógicos, estendida a orientadores pedagógicos e vice-diretores, o compromisso com a ética e a dedicação com a permanente formação. Elenca também atividades que caracterizariam as funções de gestão de instituições de educação infantil:

Atuação em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de educação infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a frequentam; assegurar que as crianças de 0 a 6 anos sob sua responsabilidade sejam o principal foco das ações e das decisões tomadas; encaminhar aos serviços específicos os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos; organizar e participar do processo de elaboração, registro em documento escrito, implementar e avaliar as propostas pedagógicas, com o envolvimento de todos os profissionais da escola, das crianças, de seus famílias e/ou responsáveis e da comunidade local.

[...]

divulgar sistematicamente, com clareza e transparência, critérios, normas e regras tanto para as famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas quanto para a equipe de profissionais que atuam nas instituições de educação infantil; utilizar-se da supervisão externa como instrumento para o aprimoramento do trabalho da equipe como um todo; formalizar canais de participação de profissionais sob sua responsabilidade e das famílias e/ou responsáveis na elaboração, implementação e avaliação das propostas pedagógicas; preocupar-se em cultivar um clima de cordialidade, cooperação e profissionalismo entre os membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de educação infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças; desenvolver programas de incentivo à educação e à formação regular e continuada dos membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de educação infantil; respeitar os direitos e assegurar o cumprimento dos deveres das professoras, dos professores e dos demais profissionais sob sua responsabilidade.

[...]

Respeitar e implementar decisões coletivas; possibilitar que mães, pais e familiares e/ou responsáveis tenham a oportunidade de visitar as instalações das instituições de educação infantil e de conhecer os profissionais que lá trabalham antes de matricular a criança; ter atenção especial com as famílias e/ou responsáveis durante o período de acolhimento inicial, a adaptação das crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição; orientar mães e pais e/ou responsáveis para dar às professoras e aos professores informações que julguem relevantes e fidedignas sobre a criança; criar as condições necessárias para obter as informações sobre a criança no período de matrícula; realizar encontros periódicos entre mães, pais, familiares e/ou responsáveis e profissionais da instituição de educação infantil, visando à qualidade da educação das crianças (BRASIL, 2006, p. 36-38).

Libâneo (2004, p.215) aponta que direção é “[...] pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional - planejamento, organização, avaliação, envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação [...]”,

dirigindo e coordenando o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola; assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas; assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola com base nas decisões tomadas coletivamente; articular as relações interpessoais na escola, entre escola e comunidade, incluindo especialmente os pais.

Para ingresso no cargo de orientador pedagógico na rede municipal de ensino de Campinas é exigida graduação superior de licenciatura em pedagogia, mestrado ou doutorado em Educação. De acordo com o anexo IV do Decreto Lei N.16.779/09 e Portaria SME/Campinas N. 114/10. São atribuições do **orientador pedagógico**:

Co-responsabilizar-se pela organização e orientação da equipe educacional para que esta possa cumprir a tarefa de ensinar os conteúdos registrados no plano escolar/projeto pedagógico; co-responsabilizar-se pelo planejamento e avaliação das atividades pedagógicas realizadas pela equipe educacional, tendo em vista a autonomia e a formação integral discente; responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do projeto pedagógico; promover e coordenar reuniões pedagógicas periódicas com os profissionais da unidade educacional; quando necessário descolar-se das unidades educacionais para o NAED ou outras instâncias da SME. Executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no plano escolar/projeto pedagógico para melhorar os indicadores educacionais; acompanhar o plano de ensino dos professores oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem com especial atenção aos resultados da avaliação discente; buscar continuamente o assessoramento dos coordenadores pedagógicos da SME tendo sempre presente os objetivos registrados no plano escolar/projeto pedagógico e as diretrizes educacionais da SME; coordenar e subsidiar os conselhos de ciclo/classe/termo/nível e demais trabalhos coletivos na unidade educacional, planejar, implementar e avaliar juntamente com a equipe escolar, o processo de integração escola, família e comunidade; responsabilizar-se pela garantia ao direito à vaga da criança/adolescente no ensino fundamental obrigatório.

A CBO não apresenta a nomenclatura orientador pedagógico, mas há a denominação orientador educacional elencada, assim como a de coordenador pedagógico, pedagogo que recebe a descrição comum ao de supervisor educacional: implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou à distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuar em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender às necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizar o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos

educacionais, facilitar o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.

São muitas, portanto, as atribuições do diretor, vice-diretor e orientador pedagógico. A falta de um membro do grupo gestor leva a vários comprometimentos e prejuízos para a escola, crianças, funcionários da escola, assim como para a constituição da identidade do gestor de EI, que ao acumular cargos e funções sofre conflitos identitários que afetam sua saúde física e mental. Comprometimentos agravados se há a falta de dois membros do grupo gestor e o diretor ou o vice-diretor assume sozinho todas as atribuições da gestão da EI. Situação ainda mais agravada se o gestor for novo no cargo, sem saber “macetes” e em período de estágio e avaliação probatória. Vejamos os apontamentos dos entrevistados sobre o início no cargo:

E4: [...] Logo que eu entrei ninguém me ensinou o que que é. A gente não teve nenhum treinamento, não tive nenhum treinamento, nenhum curso, nada, sobre a minha função, sobre o que fazer [...].

E2: [...] eu entrei como diretora de escola e o acúmulo de funções realmente foi frustrante, não era bem aquilo que eu esperava exercer como diretora, uma sobrecarga de trabalho muito grande sem ter conhecimento para fazer tudo [...].

O acúmulo de cargos e funções, as múltiplas tarefas burocráticas, o *não saber fazer* atrapalham o desenvolvimento de um trabalho planejado e de qualidade, cerne dos documentos supracitados sobre as atribuições e descrições dos cargos de diretor e vice-diretor educacional, além de trazerem maior vulnerabilidade para se cometer erros e induzirem a situações de adoecimento.

As escolas passam longos períodos geridas por um componente do grupo gestor somente, um diretor ou um vice-diretor, sem orientador pedagógico, peça chave importantíssima na educação infantil, o que acarreta muitos prejuízos pedagógicos para a criança, para a escola como um todo e para o gestor, que tem sua saúde, sua vida pessoal, sua interioridade, sua identidade comprometida pela intensificação e sobrecarga de trabalho nesses períodos.

Expropriação preocupante se ocorre com profissionais da educação infantil, uma vez que a escola de educação infantil não pode prescindir de ser um ambiente acolhedor, tranquilo, belo, alegre e de boa convivência em comunidade. De acordo com Barbosa (2009), a gestão da escola

de educação infantil cumpre função crucial ao priorizar o bem estar da criança, foco da organização desse espaço que deve esbanjar ludicidade, estética, ética das relações entre as crianças, entre adultos e crianças e entre adultos.

Valorização cultural da infância e emancipação social da comunidade escolar são eixos fundamentais da constituição da identidade do gestor de educação infantil, além do cuidar e educar, que se esfacela em períodos de gestão solitária, termo que utilizarei para conceituar a gestão do diretor ou vice-diretor que assume sozinho os cargos de diretor, vice-diretor e orientador pedagógico. Esfacelamento que pode afetar a constituição da identidade, a vida pessoal, a saúde física e mental do educador gestor profundamente.

A legislação específica em educação infantil destaca a centralidade no desenvolvimento integral da criança, a organização da infraestrutura e recursos materiais, a comunicação efetiva com família e comunidade (BRASIL, 1991; 1997; 1988; 2006), de extrema relevância, uma vez que desde 1980 uma lógica de gestão mais próxima da democrática vinha sendo buscada, desconsiderada pelo padrão gerencial, que restringiu direitos sociais conquistados em 1988, na medida em que se propôs o enfoque em resultados e desresponsabilização do Estado com a educação (TOMÉ, 2011; CURY, 2009).

Nos documentos mais específicos sobre a educação infantil propõe-se: a construção de um clima institucional acolhedor e estimulante em que toda a comunidade escolar possa *aprender a aprender*¹⁴; a contribuição de funcionários não docentes na educação da criança, ou seja, todos participarem do processo educativo; organização do tempo e espaço escolar conforme as necessidades e especificidades das crianças em cada faixa etária; planejamento de estratégias para a comunicação entre a comunidade interna e externa das creches e pré-escolas; estímulo à

¹⁴ Duarte (2003) tece crítica contundente aos documentos que veiculam objetivos focados no desenvolvimento da capacidade de *aprender a aprender*, cujo lema seria que o indivíduo seja estimulado a competir e sobressair-se de forma a contribuir com a naturalização das relações capitalistas, impedindo a compreensão de seus mecanismos internos, a estrutura social gerada, limitando-se a adestrá-los para o trabalho, o que corroboraria com a ideia de Tragtenberg (2005) de que a educação modelaria a sociedade mais do que ensinaria. Duarte (*Ibid.*) defende uma ação educativa responsável e socialmente comprometida para que haja, por meio da educação, contribuições à luta pela superação dos ditames do capitalismo que produz e amplia a miséria e exclusão social.

construção coletiva da proposta pedagógica institucional com a centralidade da criança nas atividades educativas; procedimento de organização do cotidiano de creches e pré-escolas como número de crianças, planejamento de calendário escolar, flexibilização dos horários de saída e entrada das crianças, estratégias de acolhimento da criança no período de adaptação e preparação para a passagem para o ensino fundamental (BRASIL, 2006).

O resgate do lema *aprender a aprender* nos documentos da atualidade, conforme Saviani (2007), decorre da exigência de constante atualização imposta pela necessidade de ampliação da esfera de empregabilidade, pois a mundialização da economia estaria exigindo a “gestão do imprevisível” (p. 24). Não se contaria mais com um emprego seguro, nem para os trabalhadores nem para os empresários, sendo necessário investir no desenvolvimento do potencial de adaptabilidade e empregabilidade (FONSECA, 1998, *apud* SAVIANI, *Ibid.*) e o “segredo do sucesso estaria na capacidade de adaptação e de aprender a aprender”, ideia que remete ao núcleo do *escolanovismo*, teoria pedagógica na qual o mais importante, segundo Saviani, não seria ensinar ou aprender algo, ou seja, assimilar conhecimentos, mas aprender a estudar, a buscar conhecimentos e a lidar com situações novas. O professor deixaria de ser aquele que ensina para ser auxiliar do aluno em seu processo de aprendizagem.

Saviani (2007) explica haver uma ressignificação do lema *aprender a aprender* do escolanovismo, da valorização dos processos de convivência entre as crianças e do relacionamento delas com os adultos, da elaboração originária para o contexto atual, haja vista que no momento histórico da escola nova, *aprender a aprender* significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada um tinha seu lugar e cumpria determinado papel em benefício do corpo social. Concepção animada do otimismo próprio de uma economia em expansão na época, em que se inseriu a “escola risonha e franca” (SAVIANI, 2007, p.24) que caminhava “em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas” (*Id.*, p. 25).

Ressignificação que Saviani (*Ibid.*) denomina de *neo-escolanovismo*, visão que propagou-se amplamente na década de 1990, como pode ser constatado no *Relatório Jacques Delors*,

publicado pela UNESCO em 1996, resultado dos trabalhos da comissão que se dedicou, entre 1993 e 1996, a traçar linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI, orientação assumida como política de Estado que subsidiou os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, referenciais para a montagem dos currículos das escolas de todo país, elaborados pelo MEC, que pregam o alargamento do horizonte da educação para a capacitação para a aquisição de novas competências e saberes, pois as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação, com bases didático-pedagógicas cujas “práticas se manifestam com características “light”” (SAVIANI, 2007, p.25).

No atual clima pós-moderno, o construtivismo cede lugar a uma retórica reformista (MIRANDA, *apud* SAVIANI, *Ibid.*), em que são pouco mencionados os estágios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal), predominando-se a inteligência sensório-motora sobre a inteligência conceitual, que encontraria satisfação na conquista de um fim prático perseguido, o êxito, e não na própria construção ou explicação (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, *apud* SAVIANI, *Ibid.*), mantendo-se a noção de equilíbrio e acomodação, mas despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios. Neoconstrutivismo e neopragmatismo fundem-se em “[...] mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108, *apud* SAVIANI, *Ibid.*), com o objetivo de “[...] dotar indivíduos de comportamento flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, *Ibid.*, p.29). Não há um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos a sobrevivência, subjugados “à mão invisível do mercado” (*Id.*, p.29). A escola esvazia-se de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados em nome do utilitarismo e do imediatismo da cotidianidade que prevalecem sobre “o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (*Id.*, p.31).

Ao que diz respeito ao planejamento de estratégias para a comunicação entre a comunidade interna e externa das creches e pré-escolas e ao estímulo à aproximação entre instituições de

educação infantil proposta nos documentos, Haddad (2006) e Tomé (2011) apontam que podem representar fortalecimento da autonomia institucional, assim como a avaliação institucional com a participação de toda a comunidade educacional para a melhoria contínua do atendimento nas escolas de educação infantil, reconhecendo a criança pequena como sujeito de direitos, produtora de cultura, como centro de todas as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição de educação infantil.

Quanto à aproximação entre instituições de educação infantil, vejamos a referência do entrevistado 1:

E1: Com os colegas gestores, diretores, vice-diretores, que a gente está sempre em contato [...] alguns você tem uma proximidade maior, principalmente aqueles que são remanescentes do último concurso que eu pude conhecer, os que são vizinhos daqui onde eu trabalho, estão mais próximos, acredito que eu tenha uma boa relação com eles, também no sentido de colaborar, a gente se ajuda muito, é muito cooperativo, as escolas do entorno, praticamente todas [...], nós temos essa relação, eles também, se você tivesse oportunidade de entrevistá-los, eu acredito que eles iriam dizer a mesma coisa, de colaboração, mesmo porque quando nós entramos, esses gestores aqui do entorno, eles, praticamente todos, também tiveram as mesmas dificuldades, então era tudo muito similar, dado a essas dificuldades, nós pudemos encontrar um caminho, olha, como resolver um problema, então tem contato ali, lógico que respeitando as características de cada unidade, de cada pessoa também e o tempo de cada um.

O município de Campinas, com uma população estimada em 1.098.638¹⁵ habitantes, sendo o 14^a município mais populoso do país, possui um sistema de ensino que conta com um expressivo reconhecimento na própria cidade, na região metropolitana de Campinas, no estado de São Paulo e no país, conferido pela quantidade de profissionais de outras cidades e estados do Brasil que prestam concurso público para os cargos da SME de Campinas, aqui se instalam e desenvolvem suas carreiras profissionais na área da educação ao passarem no concurso e ingressarem nos cargos. Vejamos o depoimento do entrevistado 1:

E1: Em (outro estado) nós tínhamos um problema da desvalorização profissional, no que tange a questão salarial [...], a rede na qual eu estou inserido ela tem suas limitações, é claro, mas nesse aspecto ela é uma rede que valoriza os profissionais em termos salariais, as condições de trabalho também não são ruins mas elas podem ser melhoradas, é claro, a gente falou muito dessa questão da sobrecarga, da multiplicidade de atividades que o gestor desenvolve mas um dos atrativos além

¹⁵ De acordo com os dados do IBGE referentes aos resultados das Estimativas de População 2012, publicadas no D.O.U. de 31/08/2012, <www.ibge.br/home/populacao/estimativa2012> Acesso em: 30 de jul. de 2013.

da perspectiva de gestão associada a isso é a questão da valorização do salário do trabalhador, aqui nessa rede o trabalhador recebe um salário compatível com o exercício profissional, um salário digno que dá a ele condições de se planejar, de viver razoavelmente bem e de buscar, ter lazer, ter cultura, isso com o salário percebido aqui nessa rede, tanto para quem está no magistério quanto para quem está na gestão, estou fazendo um comparativo em nível de estado, do estado anterior em que eu trabalhava e até em nível nacional mesmo, então aqui a gente tem um reconhecimento e valorização dessa questão salarial, das condições de trabalho, mas também não são condições totalmente insalubres, a carga horária, pelo menos a legalmente estabelecida é razoável, com dispensa para cursos, cursos de formação continuada, quatro horas para formação, então há esse incentivo também para formação do profissional, mesmo para o profissional da gestão, então eu considero que essa rede tem muitos adendos que trazem as pessoas a virem para trabalhar nessa rede, é lógico que muitas coisas precisam ser melhoradas, mas no geral, é uma rede boa de se trabalhar que busca valorizar o profissional, quiçá fosse assim em grande parte das redes públicas que nós temos, tanto em nível municipal, estadual, federal, parece que a remuneração também é um fator já bastante melhorado.

A gestão da Secretaria de Educação do Município de Campinas realiza-se, de acordo com a Portaria N. 114/2010, por órgãos centralizados, órgãos descentralizados e o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional, CEFORTEPE, “Prof. Milton de Almeida Santos”, vinculado ao Departamento Pedagógico da SME.

Os órgãos centralizados compreendem o Gabinete do Secretário Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Departamento de Apoio à Escola e o Departamento Financeiro. Os órgãos descentralizados, vinculados ao Gabinete, abrangem os cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, os NAEDs Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste, aos quais estão vinculadas as unidades educacionais da rede municipal de ensino. Cada NAED é dirigido por um representante da SME, nomeado pelo Prefeito, dentre os servidores públicos efetivos, diretores educacionais, supervisores ou professores da rede. Conta também com os supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos, que ingressam por concurso de prova e títulos e que dão suporte pedagógico e administrativo aos profissionais das unidades educacionais.

Os coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais não participaram das entrevistas, mas elencamos suas atribuições de acordo com o anexo IV do Decreto Lei N. 16.779/09 e Portaria SME/Campinas N. 114/10, porque a relação entre eles e os gestores atuantes nas escolas são mencionadas nas entrevistas. Relações de muito respeito, reconhecimento, valorização e confiança.

Para ambos os cargos, é exigida graduação superior de licenciatura plena em Pedagogia, mestrado ou doutorado em Educação. Além disso, de acordo com o último concurso público divulgado no DOM de 22/12/2011, Edital N.8/2011, é pré-requisito para o cargo de coordenador pedagógico oito anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério ou seis anos de efetivo exercício docente mais dois anos de efetivo exercício de outros cargos ou funções próprias da carreira do magistério. Para o cargo de supervisor educacional, oito anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério mais dois anos no efetivo exercício de outros cargos ou funções próprias da carreira do magistério ou seis anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério mais quatro anos de efetivo exercício em outros cargos ou funções próprias da carreira do magistério.

São atribuições dos **coordenadores pedagógicos**, de acordo com a legislação supracitada:

Assessorar a equipe gestora da unidade educacional, comparecendo periodicamente à unidade educacional para que esta possa organizar a equipe educacional no cumprimento da tarefa de ensinar os conteúdos registrados no plano escolar/projeto pedagógico; responsabilizar-se pela implementação e avaliação das políticas educacionais definidas pela SME, comparecendo periodicamente às unidades educacionais nos horários destinados aos TDCs (Trabalho Docente Coletivo) e às demais reuniões pedagógicas para orientação dos procedimentos necessários, planejar, coordenar, implementar e avaliar seminários, grupos de estudo, palestras, oficinas e outras atividades para o aperfeiçoamento da *práxis* pedagógica dos profissionais da SME, assessorar e orientar a elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico das unidades educacionais através da promoção e coordenação de reuniões periódicas com os profissionais da rede municipal de ensino, na unidade educacional ou no núcleo de ação educativa descentralizada (NAED), visando a implementação das políticas educacionais da SME, inclusive propondo adendos e restrições quanto ao projeto pedagógico; quando necessário deslocar-se do NAED para as unidades educacionais sob sua responsabilidade ou outras instâncias da SME; acompanhar, analisar e propor medidas para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem com especial atenção aos resultados da avaliação discente; assessorar, orientar, acompanhar e participar da implementação da avaliação institucional nas diversas instâncias da SME; propor, planejar, coordenar, implementar e avaliar ações de formação continuada, centralizadas e descentralizadas, que contribuam qualitativamente com o desenvolvimento do processo educativo, a partir dos dados obtidos junto às unidades educacionais ou a partir de estudos sistematizados; assessorar o representante regional da SME no âmbito de suas atribuições, participar de comissões definidas e coordenadas pelo departamento pedagógico e designadas pelo secretário municipal de educação e/ou representante regional para subsidiar a política educacional da SME; responsabilizar-se pela garantia ao direito de vaga da criança/adolescente no ensino fundamental obrigatório; registrar em documento apropriado na unidade educacional as análises, as orientações e os procedimentos indicados junto à equipe gestora da unidade educacional, cuja cópia deverá ser arquivada no respectivo NAED, acompanhar a organização de turmas de alunos nas unidades educacionais municipais.

São atribuições dos **supervisores educacionais**, de acordo com a legislação vigente:

Participar da elaboração, implementação das políticas públicas municipais, fazendo observar o cumprimento das leis e normas educacionais vigentes; emitir parecer sobre o plano escolar/projeto pedagógico e demais documentos, inclusive propondo adendos e ou restrições. Promover e coordenar reuniões periódicas com os profissionais do sistema municipal de ensino, visando à implementação e ao cumprimento da legislação educacional vigente; supervisionar os estabelecimentos de ensino sob sua responsabilidade através de visitas periódicas, acompanhando as questões de caráter administrativo e legal, cumprindo e fazendo cumprir a legislação vigente; proceder a análise dos pedidos de legalização e autorização de funcionamento das escolas privadas de educação infantil, trabalhar em conjunto com seus pares na elaboração de atos normativos, quando solicitado, assessorar os diferentes órgãos e unidades do sistema municipal de ensino, quando solicitado; atuar de forma descentralizada nos Núcleos de Ação Descentralizada (NAEDs) visando a implementação das políticas educacionais da SME; quando necessário deslocar-se do NAED para as unidades educacionais sob sua responsabilidade ou outra instância da SME. Responsabilizar-se pela garantia ao direito de vaga da criança/adolescente no ensino fundamental obrigatório, assessorar o representante regional da SME no âmbito das suas atribuições; participar de comissões definidas e coordenadas pelo departamento pedagógico e designadas pelo secretário municipal de educação e/ou representante regional da SME; assessorar, orientar, acompanhar e participar da implementação da avaliação institucional nas unidades de ensino, no que tange ao cumprimento da legalidade, gestão da informação e indicadores das unidades educacionais; elaborar estudos sobre a legislação educacional com o objetivo de subsidiar as diretrizes e a política educacional da SME; participar de atribuições de aulas, quando convocado; assessorar e orientar a equipe gestora da unidade educacional em relação à documentação relativa à vida escolar do aluno e à vida funcional dos professores e dos especialistas lotados na unidade educacional; supervisionar os documentos relativos ao atendimento à demanda da educação infantil, fazendo cumprir as determinações legais e normas administrativas; registrar em documento apropriado na unidade educacional as análises, as orientações e os procedimentos indicados junto à equipe gestora da unidade educacional, cuja cópia dever ser arquivada no respectivo NAED.

Nota-se nas entrevistas uma excelente relação entre supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos com diretores e vice-diretores:

E1: [...] com os supervisores, meus supervisores, você tem uma supervisora, é uma relação muito boa de colaboração, de cooperação, de bom entendimento, é uma relação ótima.

E2: É uma relação com supervisão saudável, positiva, eu não tenho nada negativo para falar de minha supervisora.

E4: É ótima. Mesmo aqui nesse NAED, no NAED em que eu estava antes, sempre tive apoio das supervisoras, das coordenadoras. Esse ano a coordenadora disse que queria que eu continuasse na gestão, porque aqui é uma comunidade complicada embora não pareça, é uma comunidade muito complicada. Por conta da reforma, tive que segurar uma barra muito grande, porque a escola era para ser inaugurada em junho e nós estamos em dezembro e a obra continua, então os pais reclamando e a gente fazendo aquele jogo, acalmando, colocando panos quentes e isso contribuiu para que não estourasse um problema maior, essa relação com a comunidade foi muito boa e isso no NAED também repercutiu, porque não causou problema, é uma relação de muita confiança, muita confiança e satisfação.

No anexo 4 apresentamos o organograma da SME/Campinas, conforme lei N. 10.248 de 15/09/1999¹⁶, com as unidades municipais de educação infantil que podem ser EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil, com o atendimento de crianças de 3 a 6 anos; CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil, com atendimento de crianças de 0 a 6 anos; CIMEI: Centro Integrado Municipal de Educação Infantil, que comporta mais de uma unidade em prédios diversos, sob a mesma gestão e CEI, Centro de Educação Infantil, unidades educacionais de educação infantil fruto de parcerias público-privadas, como as *naves-mãe*, que não compõe nosso estudo¹⁷.

Em relação aos procedimentos administrativos que organizam o cotidiano de creches e pré-escolas, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006) apresentam critérios específicos em relação ao atendimento das instituições de educação infantil, como o número de crianças por professor e período de atendimento, além de pontuar a flexibilidade quanto ao horário de entrada e saída das crianças, estabelecimento do calendário escolar e composição dos agrupamentos de crianças:

As instituições de educação infantil funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família.

[...] O funcionamento em período integral implica o recebimento das crianças por até no máximo dez horas por dia.

Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias, podendo, portanto, exceder as orientações anteriores.

As instituições de educação infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento.

O calendário letivo não precisa ater-se ao da escola de ensino fundamental, mas respeitar os dias de descanso semanal e os feriados nacionais, bem como garantir o período anual de férias para crianças e funcionários.

A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de educação infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição.

Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.).

A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças.

As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de educação infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de educação infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença.

¹⁶ Cabe ser apontado que o referido organograma é do ano de 1999 e que na presente data algumas unidades de educação infantil foram criadas, outras separadas por conta de reforma e ampliação, é o caso do CIMEI 39.

¹⁷ Nas CEIs trabalham gestores diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, professores, monitores que não são concursados, vinculados ao regime da CLT, sem estabilidade no emprego, com menores remunerações, em piores condições de trabalho, com menor ou inexistente possibilidade de *ter voz* para reivindicações.

A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de educação infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam (BRASIL, 2006, p. 34-36).

As EMEIs em Campinas funcionam em período parcial, com atendimento de crianças de 3 a 6 anos de idade, pré-escola. Em geral, o horário de atendimento das crianças ocorre das 7:00 às 11:00 no período da manhã e das 13:00 às 17:00 no período da tarde. São atendidas cerca de 30 crianças por agrupamento, denominados agrupamento III com as siglas A, B, C etc. Não há monitores nos agrupamentos III, ou seja, há um professor para cerca de 30 crianças. Um professor de educação especial para toda a escola circula entre os agrupamentos, concentrando-se nos agrupamentos em que há crianças com necessidades especiais. As refeições das crianças dos agrupamentos III são realizadas por auto-servimento, por volta das 9:30 no período da manhã e por volta das 14:30 à tarde. Há EMEIs que oferecem cardápio com café da manhã por volta das 7:30 e depois o almoço por volta das 10:00. A criança, via de regra, não toma banho na escola, mas traz uma muda de roupa, caso seja necessário trocá-la. No caderninho de comunicação entre escola e família a criança traz seus dados, telefones de contato e o nome das pessoas que podem buscá-la na unidade.

Em Campinas todas as crianças de 3 a 6 anos cujas famílias solicitam vaga nas EMEIs são atendidas no mês posterior ao cadastramento que passa por um processo chamado georreferenciamento, feito por instâncias superiores à escola, que busca a escola mais próxima do endereço indicado pela família. Caso não haja vaga disponível no raio de 2km de distância do endereço indicado, a família pode ser beneficiária do passe escolar ou transporte fretado. Todas as crianças matriculadas no sistema Integre, sistema da SME/PMC, também devem estar no sistema GDAE, do governo do estado de São Paulo, com todos os dados respectivos, se possuem os benefícios de passe escolar, transporte fretado, bolsa família ou se são portadoras de necessidades especiais, por exemplo.

As CEMEIs oferecem, além dos agrupamentos III, pré-escola, os agrupamentos I e II, creche, com o atendimento de crianças de três meses a três anos, em período integral, das 7:00 às 18:00. No AGI são matriculadas crianças de zero a 1 ano e três meses de idade que são atendidas por uma professora, com o auxílio de 1 monitor para cada 8 crianças por período. As monitoras do período da manhã trabalham das 7:00 às 13:00, as do período da tarde das 12:00 às 18:00, completando uma carga horária semanal de 32h com o grupo de estudo de monitores que ocorre em 2h semanais ou 4h quinzenais, de forma excepcional, no contra turno da jornada de trabalho. As crianças tomam banho, dormem e recebem diversas refeições durante o dia, levam na mochilinha fraldas, troca de roupa e o caderninho de comunicação entre escola e família que contém os dados da criança, telefones de contato com a família e as pessoas que podem buscar a criança na escola, entre outros.

Entre o final do AGI e início do AGII se realiza o trabalho de desfraldar as crianças com a colaboração das famílias em casa. No agrupamento II, que atende crianças matriculadas com 1 ano e três meses a 2 anos e 11 meses, as crianças vão acompanhadas ao banheiro, algumas ainda usam fraldas, recebem auxílio para a escovação dos dentes, para beber água, recebem a comida no prato, pois ainda não realizam o autosservimento. Há 1 professora e, via de regra, 2 monitoras no período da manhã e 2 monitoras no período da tarde para as crianças recém-saídas no AGII.

Nos agrupamentos II e III, no início do ano, geralmente, as crianças mais novas são agrupadas em determinados agrupamentos e as mais adiantadas na idade em outros, no entanto, no decorrer do ano, a criança ingressa no agrupamento II onde há disponibilidade de vaga, com possibilidade de remanejamento se conveniente às crianças e ao cotidiano do agrupamento.

Há também, em algumas unidades educacionais, o agrupamento II parcial que atende em período parcial, o agrupamento misto I e II integral e agrupamento misto II e III parcial que existem para aproveitamento de salas ociosas e, sobretudo, para suprir a demanda por atendimento.

Os CIMEIs comportam duas ou três EMEIs e/ou CEMEIs sob a responsabilidade da mesma direção, que com a mesma carga horária de trabalho de 36 horas semanais, com a possibilidade de

dispensa de 4 horas para formação, dá, ou tenta dar, conta das demandas das UEs, que muitas vezes se distanciam em quilômetros.

São inúmeras as demandas que devem respeitar a especificidade de cada fase de desenvolvimento das crianças atendidas de acordo com as atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho, além de se assegurar o clima das relações entre adultos e crianças da seguinte forma:

Respeito às diferenças, explicitação de conflitos, cooperação, complementação, negociação e procura de soluções e acordos devem ser a base das relações entre os adultos. Em se tratando de crianças tão pequenas, a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo. As crianças só se desenvolverão bem caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade e alegria. Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima. As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços (BRASIL, 1988a, p. 66-67).

A gestão do cotidiano escolar envolve a gestão do tempo, gestão do espaço, gestão das interações sociais internas, comunitárias e intersetoriais, gestão dos saberes escolares, das informações, do conhecimento, dos recursos materiais, entre outros, de acordo com a Portaria N.114/2010 da SME/Campinas. Gestão do tempo, do espaço e das interações que se torna inviável sem a composição do grupo gestor, principalmente quando o gestor que acumula cargos e funções encontra-se sozinho na gestão de um CIMEI e tem que se deslocar de uma unidade à outra quase cotidianamente, pois sempre há questões emergenciais para serem atendidas.

Diante dessa situação, o gestor percebe um avanço intenso ou total indissociação do tempo do trabalho com o espaço e tempo de vida pessoal. Vê-se alijado do direito de condições dignas de trabalho e distante do ideal de concretude de sua identidade, com preocupações excessivas com a criança, funcionários, remunerações, direitos dos trabalhadores sob sua responsabilidade. Vive vinte quatro horas por dia em serviço, não se livrando nem em sonho de suas responsabilidades.

Os gestores buscam realizar com esmero seu trabalho em um jogo da vida cotidiana que carrega uma marca de uma tensão irresolvida. De um lado, o impulso dinâmico para criar o espaço

e os conteúdos da experiência; de outro, a necessidade de considerar os limites intrínsecos da experiência (MELUCCI, 2004). Sente cobrança para que seja ágil, esteja aberto a mudanças em curto prazo, assuma riscos continuamente, *dependa “cada vez menos de leis e procedimentos formais”* (SENNET, 2008, p. 9), o que traz incerteza e insegurança, lançando mão de *jeitinhos, tricheries* (DEJOURS, 1992), legitimadas pelo coletivo que entende não haver outra forma de agir para dar conta das inúmeras demandas.

Sente-se como em um “terreno movediço, não mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica” (MELUCCI, 2001, p.15), *dá jeitos*, jeitos que passarão pelo julgamento de utilidade de seus superiores, e de beleza de seus pares (DEJOURS, 1992), que poderão fortalecer ou fragilizar a constituição de sua identidade (GOFFMAN, 1979).

De acordo com Lima (2008), as organizações são sempre pessoas em interação social. Na escola os atores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa mesmo quando essa autonomia não está consagrada juridicamente, formalmente reconhecida e regulamentada. “Os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas, não jogam apenas um jogo com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis” (p. 94), inventam e constroem novas regras que podem suplantar a força normativa das primeiras, produzindo “micropolíticas” (BALL, 1997, *apud* LIMA, 2008), “infidelidades normativas” (LIMA, *Ibid.*), que não devem ser vistas como desvio, mas como fator constitutivo da organização escolar, como as escolas se arranjam em seu cotidiano para sobreviver às normas, à *hiperburocratização*, aos conteúdos externos, como os educadores reconstróem esse normatismo, reinventam, renormatizam, reinterpretam e readaptam-no.

São *jogos* mais ou menos explícitos e definidos, jogados por meio de regras informais surgidas em processos de *aprendizagens coletivas* feitas pelo uso estratégico que os atores podem fazer das regras que não produziram, mas que estão previstas para serem aplicadas. Há um caráter consensual, como se ele fosse absolutamente imprescindível para contrariar o padrão normativo (LIMA, *Ibid.*).

Vejamos os depoimentos de uma das entrevistadas:

E4: [...] o trabalho foi muito solitário porque eu sozinha, sem diretor, sem orientador pedagógico, quem me ajudou muito foi um diretor de uma outra escola de um bairro próximo, ele me ajudou demais, demais, tanto que quando a escola estava para ser equipada para a gente comprar o material, tinha o dinheiro da conta escola só que não tinha conta aberta ainda porque ainda não tinha conselho e para abrir conta tinha que ter conselho e como ia ter conselho se não tinha alunos e como receber alunos sem equipamentos, esse diretor foi o único que se dispôs a colocar a conta da escola dele à disposição para depositar o dinheiro da escola, o único, a gente falava que a gente tinha conta conjunta, foi um diretor maravilhoso, sou muito grata a ele [...].

No entanto, é inegável que sejam *jogos* que podem trazer comprometimentos, insegurança e sobrecarga emocional, situação agravada quando o gestor acumula cargos e funções, pois a gestão da educação infantil por si só é um trabalho cheio de cuidados e minúcias com a criança, um trabalho que deveria ser muito bem planejado, mas os gestores parecem ter que se posicionar como jogadores tentando êxito mesmo nas piores condições. A consequência é uma concentração sobre as estratégias de curto prazo que podem trazer consequências preocupantes. “Uma estratégia de curto prazo pode ser particularmente rentável durante um certo período mostrando-se catastrófica a partir do momento em que se leva em conta um longo período” (ENRIQUEZ, 1997, p.21).

Enriquez (1997, p.21) aborda que esses “jogadores estratégicos” não seriam mais pressionados a possuir conhecimentos amplos acerca de determinada área, como a Pedagogia, Educação, por exemplo, mas conhecimentos nas áreas mais variadas, tendo ““armas” para resolver a totalidade dos problemas suscetíveis de emergir [...] devem, pois, ser capazes de uma adaptação contínua”, ideia que provocaria legítimo estranhamento e questionamentos sobre a identidade de educador, como veremos no próximo item e na análise das entrevistas.

CAPÍTULO 3. IDENTIDADE E TRABALHO DO GESTOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Trabalhar não é apenas produzir,
é também produzir-se a si mesmo.*
(DEJOURS, 2010, p. 41)

No presente capítulo, será abordada a constituição da identidade do gestor de educação infantil no contexto de sua ação, contexto que oscila entre a gestão democrática e a lógica gerencial, que propõe o fortalecimento de habilidades estratégicas para se responder aos desafios externos e interesses diversos de forma automática, flexível e a custo reduzido em nome de um Estado Mínimo em um *jogo* em que a figura central é um ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público, o gestor, encorajado a centrar-se nos resultados, o que o distancia dos propósitos sociais da educação, como justiça social, ética, equidade e tolerância (BALL, 2004; TEIXEIRA, 2001; SANDER, 2009).

Distanciamento que traz o questionamento sobre “para que foi” pelo descompasso percebido entre seus ideais e o real do trabalho, sua subjetividade e a objetivação de sua subjetividade, descompassos geradores de estresse emocional reforçado pela intensificação do trabalho, que pelo objetivo de lucro pode levar ao declínio da socialização escolar e provocar a reformação do eu que não muda somente aquilo que somos, mas também aquilo que poderíamos vir a ser, nossa *identidade social* (BERSTEIN, 1996, *apud* BALL, 2001).

O mundo externo objetivo do trabalho, com suas lógicas, regras e valores voltados para o lucro e produtividade, é confrontado com o mundo interno do trabalhador em sua singularidade, angústias, desejos e medos, que formam a relação do sujeito com o real, feita por meio do trabalho (DEJOURS, 1998) e marcada pela busca de manutenção da saúde mental do trabalhador (MELUCCI, 2001).

Descompassos muito acentuados entre expectativas e realidade podem conduzir ao que Melucci (2004) denomina de dilatação forçada do tempo interior do indivíduo, processo que induz a uma espécie de insensibilização, uma anestesia por excesso de estímulos, que anula o espaço interior, anulação muitas vezes revelada pela doença.

Para Enriquez (2001a), as organizações buscariam a intrusão na psique do indivíduo para suprimir a vida interior do sujeito, uma dimensão já sutilmente negada (LAPIERRE, 1994). Enriquez (1997, p.18) destaca que em “pleno auge do individualismo, o homem nunca esteve tão encerrado nas malhas das organizações e tão pouco livre em relação ao seu próprio corpo e ao seu modo de pensar”.

Dejours (1999) aponta que o trabalho desenvolve-se em três mundos: mundo objetivo, físico, das coisas, onde o critério de validade da ação é a eficácia; mundo social, das relações sociais, que envolve a relação entre as pessoas, cujo critério de validade é a justeza ou não da ação; e mundo subjetivo, vivido afetivamente por quem o faz, que pode contribuir para a constituição e fortalecimento da identidade do sujeito ou sua fragilização.

O trabalho ocupa uma centralidade na construção da identidade dos sujeitos, de acordo com Dubar (2005), por figurar como mediador privilegiado entre mundo subjetivo e mundo social e por carregar um significado simbólico que entrelaça história passada, presente e projeção de vida futura, ou seja, a trajetória profissional do indivíduo está sempre impregnada por aspectos simbólicos que incluem a projeção de uma identidade possível de ser geradora de auto-realização que envolve um jogo cujas finalidades são atender as expectativas de uma identidade para o outro, conferida, e uma identidade para si, construída (GOFFMAN, 1975, *apud* PIOLLI, 2013).

Para muitos, o trabalho é um poderoso operador de construção e estabilização da identidade e da saúde mental, tanto que estudos epistemológicos demonstram que a privação do trabalho, a demissão e o desemprego aumentam consideravelmente os comprometimentos psicopatológicos. O trabalho pode gerar o melhor e permitir a muitos sobrepor falhas no terreno psicológico, mas

pode, por outro lado, conforme a organização do trabalho, desempenhar um papel crucial nas descompensações (DEJOURS, 2010).

Muito ainda temos pela frente para conquistarmos condições de trabalho mais humanas, menos aniquiladoras, mais justas, éticas, saudáveis e compensadoras em quase todas as áreas, pois como aponta Habermas (1990, p. 100), “os problemas de identidade resultam dos desenvolvimentos equivocados da civilização, que romperam os limites de tolerância postos pela base orgânica dos homens”, trabalho excessivamente intenso, flexibilidade, acúmulos de cargos e funções, por exemplo, rompem com os limites da mente e corpo humanos, causam doenças e questionamentos sobre quem nós somos e para que fomos por percebermos não pertencer mais a nós mesmos.

O desgaste causado pelo trabalho intensificado torna o trabalhador menos pertencente a si próprio, mais pertencente a um outro, alheio de si. Alienado, sente a perda de si mesmo por meio da realização de uma atividade que percebe voltada contra si próprio, independente dele, não pertencente a ele, estranha (MARX, 1984, p. 83).

Estranhamento que, por outro lado, pode levar à mobilização pela luta por mudanças nas condições de trabalho, por atenção à complexidade do trabalho desenvolvido na educação infantil e sobre a necessidade de sua sofisticação (MARTINS FILHO, 2012) também em nível de gestão, da ação dos diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos para uma educação emancipatória (SOUZA, 2008), cidadã, democrática, transformadora.

3.1. Constituição da identidade

Antes mesmo de nosso nascimento inicia-se nossa história. Logo no estado uterino, segundo Lapierre (1993), o cérebro já recebe mensagens corporais primárias como as sensações de estar no interior, no escuro, de ser carregado, de se banhar em um líquido quente e protetor, assim como a sensação de um exterior desconhecido, que os fetos podem perceber e ouvir.

Ao nascer, o recém-nascido encontra-se em um estágio denominado de simbiótico, em que não percebe o próprio corpo como sistema que mantém os próprios limites, pois a simbiose entre criança, corpo de referência e ambiente não permite se falar em delimitações. O recém-nascido confunde-se ainda com o corpo da mãe, agora pelo exterior. O seio da mãe torna-se objeto central do universo dele, causador de sensações de saciedade e de prazer, de frustração e desprazer (HABERMAS, 1990; LAPIERRE, 1993).

Ao abandonar a fase simbiótica, a criança torna-se, em um primeiro momento na perspectiva da penalidade e da obediência, sensível a pontos de vista morais e aprende a distinguir-se entre si mesma, seu corpo, seu ambiente e seus limites. Condutas e ações de adultos ao seu redor, principalmente dos genitores, nos primeiros anos de vida, desenvolvem interações de significados que compõem a *socialização primária* (BERGER; LUCKMANN, 1991), marco inicial do processo de constituição da identidade em que inegavelmente a família ocupa importância crucial por ser a instância de transmissão que fixa a identidade originária, a posição social inicial, orientadora de comportamentos, canalizadora de representações, aspirações, injunções, incitações para se escolher os caminhos na vida (GAULEJAC, 2005).

Por meio de interações ocorridas no ambiente familiar, a criança aprende a desempenhar *papéis sociais* de filho, de irmão, de irmã, de irmão mais novo, de irmã mais velha por meio do reconhecimento por ela e por outros desses papéis, sempre possíveis de ressignificação. Mais adiante, essas relações ampliam-se para novos grupos que estabelecem amizades, relação com os

professores, relação com os colegas, com familiares, com pais de outras crianças e, mais tarde, no trabalho, formando a *socialização secundária* (BERGER; LUCKMANN, 1991).

Na medida em que a criança incorpora universalidades simbólicas de alguns papéis fundamentais de seu ambiente natural e, mais tarde, normas de ação de outros grupos, uma identidade de papel sustentada por símbolos como sinais corporais, sexo, dotes físicos, idade, por exemplo, sobrepõe-se à identidade natural, nível em que os atores revelam-se como pessoas de referência dependentes de papéis, de acordo com Habermas (1990).

Peter Berger e Thomas Luckman, em *A construção social da realidade* (1991), emancipam o conceito de *socialização primária e secundária* do campo escolar e da infância para o campo profissional de forma a se conectarem às problemáticas da mudança social. Compreendem a socialização como a construção de um mundo vivido que pode ser construído e reconstruído ao longo da existência, como defende também Dubar (2005, p. xix) “[...] A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator”.

Como ator (tomado como tal), cada um possui certa “definição da situação” em que está inserido. Essa definição inclui uma maneira de se definir a si próprio e de definir os outros [...]. Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo de determinadas práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social. Essa “trajetória subjetiva” resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro. As identidades de ator estão assim vinculadas a formas de identificação pessoal, socialmente identificáveis. Elas podem assumir formas diversas, assim como são diversas as maneiras de exprimir o sentido de uma trajetória, ao mesmo tempo sua direção e sua significação (*Id.*, p.xx).

Há dois eixos de identificação de uma pessoa considerada ator social, de acordo com Dubar (*Ibid.*), um sincrônico, ligado a um contexto de ação e a uma definição de situação em dado espaço culturalmente marcado e um eixo diacrônico conectado a uma trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída. A articulação desses dois eixos forma a maneira como cada um se define, simultaneamente como ator de um sistema determinado e produto de uma trajetória específica, dualidade que problematiza as identificações entre as definições

“oficiais”, atribuídas por outrem, e as identificações subjetivas, reivindicadas por si e submetidas ao reconhecimento de outrem, a identidade para o outro e a identidade para si.

Por meio da identidade de papel, o indivíduo reconhece normas e regras que podem levar a questionamentos sobre o que é imposto pelo social (BERGER; LUCKAMANN, 1991), de modo a delinear a formação do que Habermas (1990) conceitua de *identidade do eu* e Ciampa (1998) de *identidade-metamorfose*, ou seja, em um nível posterior, os portadores de papéis se transformam em pessoas que podem afirmar sua identidade independentemente de papéis concretos e sistemas particulares de normas, tendo por referência os princípios formadores dessas normas, assim:

A identidade de papel é substituída pela identidade do Eu, na exata medida em que o Eu generaliza essa capacidade de superar uma velha identidade e aprende a resolver as crises de identidade, reconquistando em nível mais alto o equilíbrio perdido entre si e uma realidade modificada. O Eu, então, pode conservar diante dos olhos a sua identidade, dando expressão – em todos os desempenhos de papel relevantes – à relação paradoxal através da qual ele é igual ao outro e, ao mesmo tempo, absolutamente diverso dele, e representando a si mesmo como sujeito que organizou suas interações em um contexto biográfico inconfundível (HABERMAS, 1990, p. 25).

Também em outro trecho:

[...] a identidade do eu pode se confirmar na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar – numa biografia peculiar – a si mesmo e às próprias interações, sob a direção de princípios de modos de procedimentos universais (*Id.*, p.70).

Enriquez (2001a), com menção a Freud, aponta que somos compostos de uma pluralidade de pessoas psíquicas que visam, cada uma delas uma finalidade própria, que processos de clivagem, preclusão, denegação operam em nós e que por isso o inconsciente tem um papel enorme em nossa maneira de viver sem estar submetido aos mesmos processos do eu consciente, não considerado, desse modo, sujeito da enunciação e ação. O eu seria um outro (RIMABAUD, *apud* ENRIQUEZ, *Ibid.*) povoado de “visitantes do eu” (MIJOLLA, 1982, *apud* ENRIQUEZ, *Ibid.*).

Esses fatores inconscientes relacionam-se com uma trajetória abrangente que não se limita ao indivíduo isoladamente, mas a outras pessoas também (FREUD, 1921/1996, *apud* HELOANI e CAPITÃO, 2007a), pois como esclarecem Heloani e Capitão (*Ibid.*), os grupos exercem uma influência considerável no comportamento das pessoas, formando uma *mente grupal* (p.50) que

influencia na constituição da identidade do sujeito. “O grupo é a célula-base por meio da qual o indivíduo adquire valores, introjeta normas, condutas, adquire necessidades” (p. 51) em um movimento dialético contínuo que se desenvolve por toda a vida. Os grupos também reproduzem ideologias, que dependendo do grau de inclusão social, manterá sua identidade ou sofrerá transformações que definirão a manutenção ou não do *status quo* do grupo, de acordo com Rouanet, 1983, *apud* Heloani e Capitão (2007a).

Para a psicanálise, de acordo com Lapierre (1993), para os estudiosos que se atêm à teoria das relações de objetos, a realidade psíquica, que se nomeia mais familiarmente de vida interior, estrutura-se por fantasmas inconscientes sujeitos a objetos interiorizados relativos às primeiras figuras de amor e de autoridade, primordialmente a mãe, depois o pai, os irmãos etc. “A realidade psíquica é o fruto da introjeção das imagens dos outros e de si próprio” (p. 255) construída em muitas fases correspondentes a diversos estágios de desenvolvimento do indivíduo por meio da alteridade, condição de humanidade, pois “o outro humano nos humaniza” (SILVA, 1998, *apud* HELOANI e CAPITÃO, 2007b, p. 50).

A passagem do teatro psíquico da vida do sujeito para o teatro do trabalho corresponde, segundo Dejours, ao que em psicanálise é designado por mudança de objeto e mudança de objetivos da pulsão, processo que não ocorre espontânea e automaticamente, nem é regido pela identidade, nem pela equivalência absoluta, mas por dessemelhanças e desvios que criam uma situação de ambiguidade que solicitará imaginação e criatividade em um processo de simbolização que Dejours chama de *ressonância simbólica* (HELOANI; UCHIDA, 2007, p 191).

Heloani e Ushida (*Ibid.*) explicam que desde Freud sabe-se que os traços da personalidade adulta enraízam-se na infância precoce por meio da relação criança-pais que envolve incidentes e choques que levarão ao desenvolvimento de modos do sujeito para lidar com esses eventos que delinearão o contorno da personalidade futura do indivíduo que transporá para o trabalho esse cenário original de sofrimento, só que agora com outros parceiros adultos trabalhadores.

Essa transposição não ocorre espontânea e automaticamente, uma vez que é necessário o que Dejours chama de “analogias de estrutura ou de forma” (HELOANI e UCHIDA, 2007, p 191), dessemelhanças e desvios que criam uma situação de ambiguidade em que o adulto reatualiza o cenário original com a utilização de imaginação e criatividade, ou seja, a ressonância simbólica ocorre quando há compatibilização entre as representações simbólicas do sujeito, seus investimentos pulsionais e a realidade do trabalho, com a articulação do teatro privado da história singular do sujeito ao teatro atual e público do trabalho, fazendo emergir sublimação e prazer no trabalho.

Para que isso ocorra é necessário que a tarefa tenha um sentido para o sujeito com base na sua história de vida, o que pode possibilitar que o trabalho seja considerado um lugar de satisfação sublimatória proporcionando transferência para o trabalho da energia pulsional dirigida para as relações sociais com satisfações altruístas, um sofrimento criativo que pressupõe um investimento sublimatório, com a condição de que o trabalho seja uma escolha para o sujeito e espaço de satisfação de desejos inconscientes, de acordo com Dejours e Abdoucheli (1990, *apud* MENDES, 1995).

Melucci (2001) defende que o porvir será preparado dentro das condições e dos vínculos passados que delimitarão as fronteiras do possível e deixarão suas marcas, pois nunca apagaremos o que fomos e nunca teremos todas as possibilidades a nosso dispor, pois elas nunca se apresentam completamente abertas.

A identidade define nossa capacidade de falar e agir, diferenciando-nos dos outros, sendo reconhecidos por esses outros e permanecendo nós mesmos, em um processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito, por meio de vivências que permitem o amadurecimento da capacidade para resolver os problemas propostos pelo ambiente e pela independência das relações (MELUCCI, *Ibid.*), um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 2005).

Produto de uma ação consciente e resultado da autorreflexão, mais do que um dado ou uma herança, a identidade representa mais a ação do que a situação: “[...] somos nós que construímos

nossa consistência e reconhecemo-nos dentro dos limites impostos. Atividade, consciência e identidade interligam-se, pois o indivíduo não é algo, ele é algo que faz” (CIAMPA, 1998, p.127), e seu fazer é atividade no mundo em relação com os outros.

O papel exercido pelo gestor ou gestora é uma representação que se tem da identidade, pois como Ciampa (1998) explica, “[...] um papel, de fato pelo menos em termos de identidade, designa uma personagem” (p.134), como uma totalidade parcial, que existe em um universo de significados, como figura que se dá pelo fazer e pelo dizer de um ator, que articula vários personagens, em igualdades e diferenças, que constituem uma história pessoal, uma identidade.

De acordo com Ciampa (1998), ao comparecer frente a alguém, represento-me: “apresento-me como o representante de mim mesmo” (p.170). Agimos por nós mesmos, falamos por nós mesmos, mas sempre como representante de nós, pois é impossível expressar a totalidade de nosso ser em cada momento, pois cada instante da existência é um momento de concretização do indivíduo, “[...] sou o que estou-sendo (uma parcela de minha humanidade); isso me dá uma identidade que me nega naquilo que também sou-sem-estar-sendo (a minha humanidade total)” (p.172):

[...] compareço perante outrem como o representante de mim-mesmo, a partir dessa pressuposição de identidade, que se encarna como uma parte de mim-como-totalidade. Essa identidade pressuposta não é uma simples imagem de mim-mesmo, pois ela se configurou na relação com outrem, que também me identifica como idêntico a mim-mesmo; desse modo, ao me objetivar (e ser objetificado por outrem) pelo caráter atemporal (formalmente) atribuído à minha identidade, o que estou sendo-como-parte surge como encarnação da totalidade-de-mim (seja para mim, seja para outrem); isso confunde meu comparecimento frente a outrem (eu como representante de mim) com a expressão da totalidade do meu ser (de mim como representado) (*Id.*, p.173).

Em suma, segundo Ciampa (*Ibid.*), representamos nos seguintes sentidos:

1º) compareço como representante de mim;

2º) desempenho papéis decorrentes de minhas posições;

3º) reponho no presente o que tenho sido e reitero a apresentação de mim.

Se entendermos que ao me representar (no 1º sentido – representante de mim) transformo-me num desigual de mim por representar (no 2º sentido – desempenho de papéis) um outro que sou eu mesmo (o que estou sendo parcialmente, como desdobramento de minhas múltiplas determinações, e que me determina e por isso me nega), veremos que ao representar (no 3º sentido), expressaria o outro outro que também sou eu, então negaria a negação de mim (indicada pelo representar do 2º sentido). Dizendo de forma diferente: essa expressão do outro outro que também sou eu consiste na metamorfose da minha identidade, na superação de minha identidade pressuposta (CIAMPA, 1998, p. 180).

Melucci reitera e complementa a proposição de Ciampa da seguinte forma:

Na história individual, a identidade apresenta-se como um processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito. As muitas vivências permitem o amadurecimento de uma capacidade para resolver os problemas propostos pelo ambiente e uma independência nas relações. A interiorização do universo simbólico da cultura e a capacidade de interpretar culturalmente as necessidades substituem a dependência “natural” do ambiente: num primeiro momento, como integração nesse universo simbólico, e, depois, como processo de individuação que nos permite uma independência suficiente do sistema. Tornamo-nos capazes de produzir, de modo autônomo, aquilo que antes necessitávamos receber dos outros. A identidade adulta é, portanto, a capacidade de produzir novas identidades, integrando passado e presente, além dos múltiplos elementos do presente, na unidade e na continuidade de uma história individual. A aprendizagem não termina com o fim da idade evolutiva e as diversas vivências da vida nos levam a sempre questionar e reformular nossa identidade (MELUCCI, 2001, p.45).

Nesse sentido, Melucci (*Ibid.*) defende a identidade como um processo de constante negociação do eu:

[...] Enquanto estou agindo, o meu ser nunca coincide totalmente com aquilo que faço. Escolho e descarto, privilegio partes de mim, sou em parte inconsciente. Minha identidade é feita pela capacidade de manter agregado tudo isso e será tanto mais consciente quanto mais puder negociar entre essas partes, fazendo-as existir (p.67).

Transformamo-nos de acordo com a maneira pela qual somos capazes de negociar nossas contradições e conflitos que ocorrem nos numerosos grupos que participamos, ligados por vínculos de identificação que edificam o ideal de eu segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo partilha de “numerosas mentes grupais”, de classe, credo, nacionalidade, por exemplo, podendo diferenciar-se delas por fragmentos de “independência e originalidade” (ENRIQUEZ, 2001a, p.46), engendrando uma identidade metamorfose que responde a um mundo que nos solicita a multiplicação das linguagens e relações, resposta calorosa, nunca livre de temores e nunca avara de amor (MELUCCI, 2004).

3.2. Identidade nas sociedades complexas

Inseridos na sociedade, nossa identidade é conferida por um sistema de relações e de representações influenciado inegavelmente pelo capitalismo e pela complexidade moderna que dificultam a possibilidade de sermos verdadeiramente sujeitos, correndo o risco de nos tornarmos algo *coisificado* (CIAMPA, 1998), por isso, de acordo com Melucci (2001, p. 14):

[...] Cada vez mais remota torna-se a possibilidade de responder com segurança à pergunta “quem sou eu?”: nossa presença necessita de pontos de apoio e nossa própria história pessoal às vezes vacila. A busca de uma morada para o eu transforma-se numa vivência obrigatória e o indivíduo deve construir e reconstruir a própria casa diante das prementes mutações dos eventos e das relações.

Desse modo, vivemos um jogo da vida cotidiana que carrega a marca de uma *tensão irresolvida*. De um lado, o impulso dinâmico para criar o espaço e os conteúdos da experiência; de outro, a necessidade de considerar os limites intrínsecos dessa experiência (MELUCCI, 2004, p.15):

Um mundo que vive a complexidade e a diferença não pode fugir da incerteza e exige que os indivíduos saibam moldar-se às necessidades sem alterar a própria essência. As dimensões constitutivas do eu deixaram de ser um dado para se transformar em um problema: tempo e espaço, saúde e doença, sexo e idade, nascimento e morte, reprodução e amor. O eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga¹⁸, oscila e se multiplica.

A expressão *jogo* de Melucci pode ser relacionada ao termo *tricheries* (jeitinhos) de Dejours, que representa a ideia de que no cotidiano da organização do trabalho, no real do trabalho, o sujeito depara-se com situações inéditas, desconhecidas e imprevistas que desafiam as indicações e “[...] dada a pressão organizacional, o trabalhador se vê em um dilema: para trabalhar deve transgredir, caso contrário fica paralisado (...). A transgressão é consciente e o indivíduo não tem certeza da justeza de sua solução” (HELOANI; UCHIDA, 2007, p. 186).

Nesse cenário de ambivalências, o gestor questiona o sentido de seu trabalho por sentir um distanciamento entre sua identidade idealizada, a identidade virtual, e a identidade real, que em

¹⁸ Melucci (2004) utiliza a expressão *há jogo* com referência à linguagem mecânica, indica que uma engrenagem não está rigidamente presa em seu encaixe, diante da folga o eu pode sentir medo e perder-se, ou aprender a jogar.

períodos de acúmulo de cargos e funções, apresenta-se deteriorada (GOFFMAN, 1979) pela intensificação e sobrecarga de trabalho.

Nunca como hoje, na verdade, é necessário administrar a complexidade por meio de decisões, de escolhas, através de “políticas” das quais é necessário assegurar frequência e difusão para reduzir a incerteza dos sistemas que mudam com rapidez excepcional. A complexidade e a mudança exigem decisões, criam uma pluralidade e uma variabilidade de interesses, incomparáveis com situações do passado: multiplicidade e mutabilidade dos interesses, multiplicidade dos problemas a serem resolvidos [...] necessidade de decisões que são continuamente submetidas à verificação, expostas aos vínculos e aos riscos do consenso diante das mudanças que ocorrem (MELUCCI, 2001, p.129).

“Por meio da troca simbólica e afetiva com o grupo, centrado sobre a própria identidade e resistente à “racionalidade”, às decisões, aos fins impostos por um poder distante e impessoal [...]” (MELUCCI, *Ibid.*, p. 84), o gestor de educação infantil vive conflitos que o mobilizam a lutar “para se apropriar da possibilidade de dar sentido ao seu agir; [...] tornar-se sujeito da própria ação e de produzir significados autônomos em relação ao espaço e ao tempo” (*Id.*, p.11).

Os conflitos se movem, então, rumo à apropriação do sentido contra os aparatos distantes e impessoais que fazem da racionalidade instrumental a sua “razão” e sobre esta base que impõe identificação [...] aumenta a intervenção dos aparatos de controle e manipulação, mas se manifesta, também, uma reação difusa às definições externas de identidade, surgem questões de reapropriação que reivindicam o direito de serem eles mesmos (*Id.*, p.81).

Dejours (1998) aponta que o trabalho pode ser utilizado tanto para a reapropriação quanto para a alienação do trabalhador conforme sua relação com a organização do trabalho que, de acordo com as condições impostas, pode levar ao sofrimento mental e afetar a saúde do corpo e da mente. Isso ocorre quando a relação do homem com a organização do trabalho está bloqueada, quando não se consegue canalizar os desejos, quando o indivíduo não consegue realizar tarefas de acordo com suas necessidades (PIOLLI, 2010) o que repercute na constituição, ou desconstituição, de sua identidade. Vejamos o depoimento dos entrevistados:

E1: [...] a gente corre o risco às vezes [...] de se tornar um tarefeiro, um fazedor, sem entender o que que você está fazendo [...].

E3: Tarefeiro, é isso que eu me sinto, uma tarefeira, eu não me sinto uma gestora, que consegue ter uma visão ampla, trabalhar amplamente as questões da escola, não, eu trabalho aquilo que está pegando mais fogo, aí eu vou lá e resolvo. Aí de repente tem três coisas pegando fogo, eu tento resolver as três, às vezes não resolvo bem as três, já tem mais coisas para resolver [...].

Resistentes às imposições de uma identificação baseada em ser *um tarefeiro, em um faz tudo sem refletir sobre nada*, os gestores de educação infantil manifestam uma reação difusa à essa definição externa de identidade, travando uma luta pela reapropriação do direito de serem os sujeitos de suas escolhas por serem gestores de educação infantil comprometidos com valores da ética, justiça, transformação social e emancipação, reapropriação feita por meio de redes submersas de grupos, pontos de encontro (MELUCCI, 2001), como *micropoderes* (FOUCAULT, 1979), circuitos de solidariedade que se diferem do ator coletivo organizado, estruturas de latência, onde circulam informações por meio de relações que se tornam explícitas quando há saídas da latência para a superfície, em busca de possibilidades em meio ao caos, para novamente mergulhar no tecido cotidiano, como *rizomas* (DELEUZE; GUATTARI, 1977):

A ideia de rizoma rompe com a hierarquização. São múltiplas as linhas de fuga, múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções que levam à transversalidade (GALLO, 2008) da comunicação. Os atores sociais que a compõem tendem a reapropriar-se do sentido de sua ação e a controlar os processos de formação e transformação da sua identidade, resistentes às identificações impostas pela racionalidade instrumental de um poder distante e impessoal.

Nossa identidade, em sua concretude cotidiana, é dada pela capacidade de manter a união entre este conjunto de relações: a forma como nos reconhecemos e afirmamos nossa diversidade, como interiorizamos o reconhecimento por parte dos outros e a definição que eles formulam sobre nossa diferença. Esse sistema nunca é um dado definitivo, mas um processo trabalhoso de recomposição da unidade e do equilíbrio, processo que se altera conforme as modificações dos elementos internos e externos do campo [...]. Podemos imaginá-la como um campo que se alastra ou se encolhe, cujas fronteiras modificam-se segundo a intensidade e a direção das forças que o compõem (MELUCCI, 2004, p. 50).

Aspira-se por uma leitura dessa complexidade com a busca da compreensão sobre “em que o indivíduo pode ser um ser autônomo e determinado, produto e produtor da sociedade, irredutivelmente singular e, contudo, semelhante a outros” (GAULEJAC, 2005, p.59) para se entender também a dinâmica subjetiva, a inscrição social e a maneira de se ser no mundo do gestor de educação infantil.

3.3. Descompassos no tempo e no espaço

Todo indivíduo possui um espaço, um mundo, uma vida interior que se enlaça à realidade exterior manifestada simbolicamente na vida social, nas organizações (LAPIERRE, 1993), onde se compromete a mesma subjetividade confrontada com outras formas de envolvimento que podem ser ainda mais exigentes como a família e outras atividades de ordem privada. Como o indivíduo tem se tornado objeto central de toda abordagem do trabalho, cada vez mais complexa e ampliada (LINHART, 2000), sofre repercussões que podem afetar sua vida privada.

Melucci (2004) aponta que as articulações das várias personagens representadas por nós fazem do tempo e do espaço, da saúde e da doença, da reprodução e do amor questões de extrema relevância, pois o “eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica” (MELUCCI, 2001, p.14) entre os diferentes papéis que desempenhamos no trabalho, nos estudos, na relação com o cônjuge, com nossos pais, com os filhos, com a família de forma mais ampla e com os amigos.

O interesse pela Educação, a contribuição que se possa vir a dar à sociedade, a relação com as famílias, o gosto pela profissão, o amor, o cuidado e a atenção à criança pequena em toda sua potencialidade, existem como um forte *fator de identificação* (CAPITÃO; HELOANI, 2007b) entre os gestores de educação infantil. Desejos comuns que os sujeitos que compõem grupo de gestores de educação infantil trazem consigo, como observado nas entrevistas:

E1: Olha, na educação infantil tem algumas peculiaridades muito interessantes, a questão da proximidade mesmo com a família, os pais das crianças, mesmo porque você tem crianças ainda muito pequenas que demandam cuidados mesmo, cuidados primários, então isso te aproxima muito desse contato com os pais e na educação infantil você observa as crianças se desenvolvendo desde a mais tenra idade, praticamente logo após o nascimento e isso é gratificante também, você acompanha esse trabalho, você participa desse trabalho junto com a equipe docente e isso é gratificante, observar esse desenvolvimento.

Identificação não estável pelos inúmeros *quebra-galhos* impostos aos gestores que passam por longos períodos de acúmulo de cargos e funções, momentos de dilatação de seu tempo interior, o tempo do desejo, do sonho, dos afetos e das emoções.

Pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de grupos sociais onde desempenhamos papéis distintos que precisam criar passagens para as dimensões mais íntimas da experiência individual, enlaces entre a realidade exterior e o vivido em nosso interior. Dissonâncias muito acentuadas entre essas passagens podem formar a base para novas patologias que nada mais são do que a exacerbação de respostas por causa de uma “dilatação do tempo interior” (MELUCCI, *Ibid.*, p.27).

A dilatação exacerbada de respostas pelas questões do mundo do trabalho, da perspectiva psíquica e social, tem incidências importantes sobre a economia das relações no espaço privado, isto é, domina não somente a vida durante as horas de trabalho, mas igualmente o tempo fora do trabalho, com repercussões sobre a vida privada e familiar (DEJOURS, 2010), invadida por preocupações profissionais (DEJOURS e JAYET, 2009).

Nessas condições, um sentimento difuso de *mal-estar* e *ansiedade* instala-se, o indivíduo sente-se estressado, estresse relacionado a acontecimentos repentinos e perturbadores com efeito traumatizante ou a situações permanentes vividas cotidianamente, que mesmo quando menos espetaculares podem ser extremamente nocivas, tornando-se alarmantes quando crônicas, pois a descarga das tensões induzidas pelo estresse crônico provoca sofrimentos psicoemocionais, angústia, depressão, perturbações do sono, distúrbios de ordem sexual, além de problemas como hipertensão, alterações das defesas imunológicas, úlceras e doenças cardiovasculares (MARTY, 1976, *apud* GAULEJAC, 2007). Vejamos algumas repercussões sofridas pelas entrevistadas:

E3: [...] eu me desorganizei um pouco na minha vida pessoal, afetou a minha vida pessoal [...], eu tenho tido mais doenças decorrentes de baixa imunidade, infecção de... recorrente, no ano passado eu tive cinco infecções de..., gastrite, é o que em geral eu (gaguejo) eu tenho, eu acredito que seja o fato do excesso de trabalho.

E4: Fiquei nessa escola sozinha por um ano, foi muito desgastante porque tinha que equipar a escola para receber professores e os alunos, uma demanda de trabalho muito grande, sozinha, sem diretor, sem ninguém, sozinha na secretaria, sozinha e sem experiência, sem saber de muitas coisas, sem saber como fazer, até que eu estava em um esgotamento total e um dia a caminho da escola eu não me senti bem, uma dor de cabeça muito forte, tive que parar o carro porque a vista escureceu, tive falta de ar, o que estava acontecendo comigo? Aí fui ao médico e ele me disse que eu estava no limite do stress, estava ficando doente e que eu tinha que me afastar, aí me afastei por vinte dias e a escola ficou sozinha [...].

Além disso, preocupações, pouca disponibilidade, irritação, insônia podem levar toda a família a se mobilizar para cooperar para o enfrentamento das circunstâncias em que o trabalhador se encontra pelos constrangimentos impostos no espaço do trabalho (DEJOURS, 2009):

E2: O meu filho preferia que eu ficasse em casa, porque ele é muito novo e acho que ele tem até ciúmes por eu trabalhar com crianças da idade dele, então “como é que a minha mãe me deixa e vai trabalhar e vai ficar com outras crianças que não seja eu”. Meu marido às vezes me percebe um pouco nervosa, cansada, e reclama um pouco, mas eu tento dividir bem as coisas. A hora que eu chego em casa eu tenho que ser a esposa, a mulher, a mãe, mas às vezes eu chego bem cansada, bem estressada.

A invasão dos problemas do trabalho no espaço privado do trabalhador acende um sinal vermelho de perigo, pois da perspectiva da psicodinâmica do trabalho, a conquista da identidade faz-se em dois registros: não só no campo do trabalho, o campo social, mas também no campo do amor (DEJOURS, 1999, p. 94):

O amor, dessa perspectiva, é a forma maior pela qual o outro oferece ao sujeito um reconhecimento que este integra à sua identidade. A identidade nunca depende exclusivamente da própria pessoa, ela sempre passa pelo olhar do outro. Por mais que a identidade implique amar a si mesmo, só posso ter esse amor narcísico vital pelo amor que os outros têm por mim.

“É na e pela relação amorosa que se constroem, junto e livremente, identidades pessoais que são também formas do “Eu conjugal” que asseguram e preservam a construção do “Si-mesmo íntimo”” (DUBAR, 2005, p. xxii – iii), pois as formas identitárias desdobram-se entre os papéis públicos e a vida privada.

As energias utilizadas na vida privada não são menos necessárias do que as dedicadas ao âmbito público para a constituição de nossa identidade, pois a subjetividade que está comprometida no trabalho é a mesma comprometida na família ou em outros eventos da vida privada (LINHART, 2000). As relações entre os sexos, principalmente as amorosas, requerem investimento de energia e tempo, investimentos que concorrem e entram em conflito com outros tempos e outras exigências de nossa vida. São investimentos que recompensam enormes esforços e talvez por isso insistamos em sua busca (MELUCCI, 2001). Desse modo, como aborda Dejours (1999, p.128):

É muito difícil conciliar, de um lado, a adaptação psíquica ao trabalho e, de outro, a adaptação psíquica à vida privada. Gozar de boa saúde implica conciliar o funcionamento psíquico com esses

dois tipos de exigências, que não são, de nenhum modo iguais. Isso é muito difícil. Quando se atinge essa conciliação e se consegue estar mais ou menos bem no trabalho e mais ou menos bem na vida amorosa, e de forma mais ampla na vida afetiva e familiar, não se quer mudar essa situação.

O cotidiano nos desafia, então, a construir uma experiência de tempo que nos permita passar pela variedade e pela multiplicidade sem nos perdermos de nós mesmos, com a continuidade de nós mesmos, “[...] independentemente das variações do tempo e das adaptações ao ambiente” (MELUCCI, 2001, p.44), pois entre ruídos e silêncios podemos aprender a salvaguardar um espaço interior, a fim de nos apropriarmos do sentido de nosso agir para sermos sujeitos da própria ação de produzir significados autônomos em relação ao espaço e ao tempo, para a constituição de uma *identidade bem-sucedida do Eu*, que significa, de acordo com Habermas (1990, p. 78) “a capacidade peculiar de sujeitos capazes de falar e agir, de permanecerem idênticos a si mesmos, inclusive nas mudanças profundas da estrutura da personalidade, com as quais eles reagem a situações contraditórias”, pois “[...] a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte” (DUBAR, 2005, p.xxv).

3.3.1 – Sobrecarga de trabalho e suas consequências

No cumprimento das várias tarefas decorrentes do acúmulo de cargos e funções pela não ocupação de cargos vagos, o gestor de educação infantil convive com uma grande intensificação e sobrecarga de trabalho que o distancia de sua identidade idealizada de educador, apresentando uma identidade deteriorada (GOFFMAN, 1979), em meio a intermináveis atividades, não se reconhecendo mais como um gestor educacional, mas como um tarefeiro:

*E3: Tarefeiro, é isso que eu me sinto, uma tarefeira, eu não me sinto uma gestora, que consegue ter uma visão ampla, trabalhar amplamente as questões da escola, não, eu trabalho aquilo que está pegando mais fogo, aí eu vou lá e resolvo. Aí de repente tem três coisas pegando fogo, eu tento resolver as três, às vezes não resolvo bem as três, já tem mais coisas para resolver, então é essa loucura [...].
[...]*

E3: Há uma outra coisa, na educação infantil é uma grande falha ou grande problema, no ensino fundamental tem secretários e a educação infantil não tem, então o diretor faz matrícula, atende telefone, ele cuida de licença de funcionário, de atestado médico de criança, pontos de funcionários que dá bastante trabalho porque a gente tem um grande número de funcionários, fazer o ponto de cada um é uma coisa que leva bastante tempo, todas essas coisas que daria para um funcionário, um secretário fazer, o diretor acaba fazendo tudo e aí desvia o foco de seu trabalho.

[...]

E3: [...] apesar de eu gostar das tarefas administrativas, ter uma preferência, eu não desconsidero as pedagógicas, porém na dinâmica do trabalho são muitas tarefas burocráticas e você acaba deixando de lado, não por querer, você tem um prazo para entregar um documento, um prazo para entregar um relatório, você tem que fazer aquilo e você acaba deixando um pouco de lado o pedagógico, existe a orientadora pedagógica, que está sempre mais próxima dos professores, das crianças, mas eu acredito que o diretor também tem que estar próximo, eu acredito nisso, diretor não é meramente administrativo, ele também é pedagógico, apesar de ter orientador pedagógico, ele tem que dar conta dessa parte da escola, ele tem que entender, ele tem que conhecer e eu sinto que muitas vezes eu não consigo, fico fechada na minha sala na frente do computador resolvendo tarefas burocráticas, eu sinto falta de estar mais próximo, de cuidar mais do pedagógico, de fazer mais reuniões com professores, com monitores, gostaria de estar mais próximo, mas as tarefas burocráticas me impedem.

A lógica gerencial que busca eficiência com redução de gastos em nome de um Estado Mínimo deixa gestores em situações desumanas de intensificação de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções por longos períodos na escola, situação muito injusta, visto que o gestor trabalha por três profissionais qualificados para diferentes e complexas funções, muitas vezes sem receber complementação salarial relativa ao cargo superior que substitui, no caso dos vice-diretores:

E4: Eu sou vice-diretora, mas se for contar o tempo que eu fiquei na rede, é impressionante, eu entro na escola, ou não tem diretor como foi no caso da escola que falei que inaugurou, ou aqui, a diretora se aposentou, aí eu assumi a direção, eu era vice e diretora, ainda bem que tinha OP, mas é um acúmulo, você fica sozinha na parte administrativa e até hoje não saiu minha portaria, você trabalha por duas e continua recebendo o seu salário, é difícil.

Além de não receber a justa diferença salarial, trabalha desenfreadamente em um ritmo frenético perdendo-se de si mesmo e do sentido particular que imprimia ao seu trabalho como educador, vive o “estranhamento-de-si” (MARX, 1984, p. 83), com reduzida possibilidade de salvaguardar um espaço interior que deveria ser conservado (MELUCCI, 2001) para uma constituição bem-sucedida da “identidade do eu” (HABERMAS, 1990, p. 78), muito evidente na fala de E3:

E3: [...] eu faço as coisas assim: uma coisa atropelada em cima da outra, tem dias que eu não como, tem hora que eu não posso ir ao banheiro, quero beber água mas não dá para sair, então essa coisa atropelada eu não gosto, eu não me sinto bem com isso, essa é a minha primeira experiência como

gestora, então eu não posso dizer que isso acontece no cargo de vice-diretora, mas é a realidade que eu tenho agora [...].

[...]

E3: [...] sinto que muitas vezes eu não consigo, fico fechada na minha sala na frente do computador resolvendo tarefas burocráticas, eu sinto falta de estar mais próxima, de cuidar mais do pedagógico, de fazer mais reuniões com professores, com monitores, gostaria de estar mais próxima, mas as tarefas burocráticas me impedem.

[...]

E3: [...] porque por você ficar só apagando incêndio, você não consegue fazer um trabalho que você planeja, que você tem uma meta, que você alcança, você vai, conforme os problemas vão aparecendo, você vai resolvendo, vai resolvendo, vai resolvendo e não tem tempo de fazer esse planejamento[...].

Sente-se desapropriada do sentido de seu agir. Sofre sobrecarga psíquica pelo acúmulo de trabalho de três funções, indissociação entre tempo de trabalho e tempo fora do trabalho, impossibilitada de viver seu tempo livre plenamente com sua família ou da forma como pudesse escolher, como também passa a questionar sua identidade, nesse momento deteriorada pela situação em que se encontra.

Entre as múltiplas dimensões da identidade do indivíduo, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular nos últimos tempos. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção da identidade social e obriga “transformações identitárias delicadas” (DUBAR, 2005, p. xxvi) pela exacerbação de respostas pelo enorme volume de dados que contrai a percepção do espaço, que se torna, assim como o tempo, múltiplo e descontínuo:

Transformamo-nos em terminais sensíveis, emissores e receptores de um volume de informações sem similar em nenhuma outra cultura precedente. Os meios de comunicação, o ambiente de trabalho, as relações interpessoais e até mesmo o tempo livre produzem informações dirigidas aos indivíduos que devem recebê-las, analisá-las, memorizá-las e quase sempre responder com informações complementares (MELUCCI, 2004, p. 60).

Em um desespero mudo, adia-se para mais tarde interrogações sobre as finalidades das ações (GAULEJAC, 2007), o que produz distanciamento do sentido do trabalho, alienação e a percepção incômoda de falta. Tensões das mais variadas ordens descarregam-se sobre o gestor e se não é possível falar, o corpo não resiste e encarrega-se de fazê-lo (ENRIQUEZ, 2001a) por meio do desconforto, do sofrimento, dores nas costas ou outras doenças, testemunhas da dificuldade de viver o tempo, evidenciando que a relação do homem com a organização do trabalho tornou-se bloqueada por não ser possível a canalização dos desejos e necessidades do trabalhador

(DEJOURS, 1998), “doença que revela a divergência entre o tempo interior e o tempo social [...] o corpo expressa a palavra impossível e assinala com a voz muda do sintoma a dificuldade do interior de se fazer escutar” (MELUCCI, 2004, p.33).

A experiência da falta leva-nos, portanto, inevitavelmente, a questionamentos sobre nós mesmos [...], nossa identidade. Em nossa vida cotidiana, o termo abrange diversos significados, mas três elementos estão sempre presentes: [...] continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; a capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido (MELUCCI, 2001, p.44).

Situações críticas são, por excelência, o momento em que nossa identidade e suas fragilidades são reveladas. Expectativas contraditórias, perda de identificações tradicionais, entrada em um novo sistema de normas podem provocar conflitos, provas difíceis para a nossa identidade, momento em que se pode responder reestruturando a forma de agir ou segmentando as esferas de vida para garantir alguma consistência nos diversos segmentos. Nos casos mais graves pode haver uma ruptura, uma fragmentação do eu ou uma perda de limites que pode levar à patologia pela incapacidade de produzir e manter uma definição de si mesmo dotada de certa estabilidade ou o inverso, a coação para assumir uma identidade rígida da qual é impossível sair (MELUCCI, 2001).

Produtivismo e ativismo como fins em si mesmos, com seus valores cardeais de eficácia, rentabilidade e utilidade, camuflados pela “consideração da pessoa”, qualidade dos produtos e a preocupação com o meio ambiente, a lógica gerencialista transforma energias psíquicas e cognitivas em capital e trabalho, quase não restando nem tempo, nem força, nem disponibilidade para encontrar o sentido das palavras e inventar uma existência para si mesmo (GAULEJAC, 2007).

A sobrecarga de trabalho, avanço intenso ou total indissociação do tempo do trabalho no espaço e tempo de vida pessoal, demandas intermináveis, fazem da ação o imperativo em um trabalho onde a reflexão deveria ser prioridade “[...] como tarefeiro a ação é preponderante, a reflexão passa para um segundo plano. Não se pensa, age-se” (DEJOURS, 2009, p.79):

E1: [...] a gente corre o risco às vezes [...] de se tornar um tarefeiro, um fazedor, sem entender o que que você está fazendo [...].

Há uma fragmentação entre mente e corpo, fragmentação que despersonaliza o indivíduo no trabalho. Privado de seu próprio pensamento, emergido em uma série de tarefas que seria cumprida por mais funcionários, canalizada em uma só pessoa, o gestor se vê furtado de condições de elaborar uma ideologia defensiva que também depende da intercomunicação com outros membros de seu grupo que ali não estão. Sozinhos na composição do grupo gestor, aliena-se. Alienação que não ocorre somente no espaço de trabalho, mas que pode avançar para outros aspectos da vida (HELOANI e CAPITÃO, 2007b).

Avanços que afetam, sobremaneira, as mulheres por serem socialmente mais cobradas no que diz respeito à dedicação à casa, aos filhos e aos “trabalhos das relações” (MELUCCI, 2004), como abordado no próximo item.

3.3.2 – O trabalho fora e dentro de casa da gestora mulher

No século XX, com o desenvolvimento do processo de industrialização, o mercado de trabalho começa a ser ocupada com maior expressividade pelas mulheres, que no século XXI passam a atribuir grande valor à carreira profissional para seu autossustento, colaboração na manutenção da família, ou como única fonte de renda da família, assim como para o fortalecimento da constituição de sua identidade.

Sedutor por possibilitar independência e controle da própria vida, o valor atribuído ao trabalho pode tomar ares de escravidão no sentido de impossibilitar espaço para que outros personagens do desejo feminino aconteçam na vida das mulheres se assim desejarem. “Contradições, ambiguidades, frustrações, culpas, mas também possibilidades, emancipação, autonomia” compõe o universo do trabalho feminino, onde a mulher pode reconhecer-se e ser reconhecida (FABBRO, 2006, p.6).

Habermas (1990) aponta que na sociedade moderna a *identidade do eu* pôde ter como suporte o papel profissional individual como esboço de uma carreira biográfica criadora de unidade que hoje parece escapar ao alcance da mão:

[...] o feminismo é o exemplo de um movimento de emancipação que (sob o *slogan* da autorrealização) busca soluções exemplares para estabilizar a identidade do Eu, em condições que fazem a mulher ver como problemática precisamente a ligação ao papel profissional como ponto de cristalização da própria biografia (HABERMAS, 1990, p. 25).

Ser profissional, ser esposa, ser mãe, ser família, caminhar com o companheiro, cuidar e educar os filhos, articular os diversos personagens e papéis leva em conta a busca por desejos que, de acordo com Melucci (2001), já não são mais garantidos por um referencial externo, fato que leva as mulheres a questões sobre como recompor a diversidade, sobre a viabilidade da unidade na diferença e sobre a comunicação sem dominação, passando pela paixão, pelo encontro e pelo respeito ao limite. “A possibilidade de existir como indivíduo parece assim passar pela mulher através de uma série de separações, através da afirmação de tantas diferenças: do homem que ama, do feto que trouxe no ventre, do filho ou da filha na qual se espelha” (MELUCCI, 2004, p. 107), como observa E2:

E2: O meu filho preferia que eu ficasse em casa, porque ele é muito novo e acho que ele tem até ciúmes por eu trabalhar com crianças da idade dele, então “como é que a minha mãe me deixa e vai trabalhar e vai ficar com outras crianças que não seja eu”. Meu marido às vezes me percebe um pouco nervosa, cansada, e reclama um pouco, mas eu tento dividir bem as coisas. A hora que eu chego em casa eu tenho que ser a esposa, a mulher, a mãe, mas às vezes eu chego bem cansada, bem estressada.

E: Você acredita que você leva essa carga para a sua casa, ou não, você consegue fazer essa divisão?

E2: Eu tento não levar, mas eu não vou mentir, algumas vezes eu levo.

O entrevistado 1 revela-se um companheiro muito colaborativo em casa, mas admite que na existência de filhos, a condição de sobrecarga de trabalho da mulher se modifica:

E1: [...] essa questão do gênero, olha, aí vai depender, eu acredito, até da questão da estrutura familiar que precede isso daí. A gente sabe que ainda a mulher detém um papel dentro de casa muito significativo, mas eu... Olha, eu estou tirando da minha experiência, eu sou casado, não tenho filhos, mas talvez essa questão de gênero, para mim não tem um significado tão expressivo, porque eu não, eu desempenho funções, eu ajudo em casa também, não é só a minha mulher que faz as atividades em casa, a gente divide essas atividades. Agora para quem, mulher, mulher tem filhos, tem uma responsabilidade maior, acaba tendo peso maior.

No livro *Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro*, Juçara Dutra Vieira (2004) aborda condicionantes históricas que levam mulheres a ocupar postos na área da saúde e da educação pela naturalização da relação delas com as crianças e com a maternidade, além do ilusório tempo parcial que seria atrativo para as almejantes à carreira do magistério, com a possibilidade de dedicação à família no contraturno ao horário de trabalho, entretanto a pesquisa levanta que, diante da extensa jornada de trabalho e do desgaste emocional ao qual são submetidas, muitas acabam tendo dificuldades em acompanhar o desempenho escolar dos filhos por chegarem em casa exauridas, ou seja, além da sobrecarga vivida no mundo do trabalho formal, as mulheres convivem com a dedicação ao trabalho dentro de casa, não somente os trabalhos relativos à estrutura física da casa, mesmo quando contam com auxiliares, mas, sobretudo, com os “trabalhos” da relação conjugal e com os filhos, ainda amplamente considerado um compromisso e uma carga preferencialmente feminina (MELUCCI, 2004) do qual a maioria das mulheres não deseja abrir mão. Vejamos o depoimento de E3:

*E3: [...]A minha família também influenciou um pouco, mas no sentido de, a minha mãe: “ah, vá fazer o magistério porque você vai trabalhar meio período, é um emprego bom para a mulher” [...] E: E você acredita nisso, que é um trabalho bom para a mulher, nessa fala da sua mãe?
E3: Não, ela tinha essa ideia para ser professora, trabalhar meio período, eu nunca trabalhei meio período [...] eu sempre dobrei, eu sempre trabalhei bastante, então a visão dela de ser bom para mulher é por conta de trabalhar pouco, ter tempo para os filhos, e não é o caso, ainda mais agora com uma carga horária maior na gestão.*

Dejours (1999) aponta que o cuidado com as crianças, com os adultos e doentes, com a administração da casa são compromissos e cargas naturalizados às competências femininas por supostamente já pertencerem a seu instinto maternal, não como uma qualificação, pois se não realizam convenientemente tais tarefas não são consideradas não qualificadas, mas como um ser que não é completamente mulher por “faltar-lhe feminilidade”.

Da luta pelo direito à igualdade, bandeira das revoluções modernas e que ainda está longe de ser realmente conquistada, surge a luta pelo direito à diferença para uma nova definição de solidariedade e convivência (MELUCCI, 2004). A área da educação, indubitavelmente, é povoada por seres humanos sensíveis, mas não por isso menos preparados para cumprir desígnios na preparação de cidadãos e cidadãs para um mundo mais justo e solidário. Para isso, como observa

Costa (1999, p.10), as educadoras que são a maioria na área da educação, precisam falar de seu trabalho e fazer circular suas histórias, contadas por elas. Precisamos ocupar espaços de discurso da nossa maneira, com as nossas vozes, pois isso é “participar da política cultural da identidade”.

Cabe lembrar o quanto movimentos feministas foram fundamentais na implementação de políticas internacionais e nacionais em educação e saúde da mulher de forma a reconhecê-las como sujeito de direitos e portadoras de características singulares considerando-se as desigualdades de gênero, instrumento de emancipação da mulher e exercício de cidadania tanto para homens quanto para as mulheres (FABBRO, 2006).

Mas, muito ainda há para ser alcançado por um sentido de uma existência que conjugue vida profissional e vida pessoal da mulher, sentido jamais fixado, que procura harmonizar papéis, na incessante busca por estabilidade e fortalecimento da identidade do eu (HABERMAS, 1990), com a articulação dos diversos papéis que desempenha e não ter “a ligação ao papel profissional como ponto de cristalização da própria biografia” (p. 25), como observa E2:

E2: [...] eu tento dividir bem as coisas. A hora que eu chego em casa eu tenho que ser a esposa, a mulher, a mãe [...].

E: Você acredita que você leva essa carga para a sua casa, ou não, você consegue fazer essa divisão?

E2: Eu tento não levar, mas eu não vou mentir, algumas vezes eu levo.

Para se harmonizar com a multiplicidade de papéis e fortalecer a identidade do eu, um estágio avançado de desenvolvimento do eu precisa ser alcançado, um nível pós-convencional em que, de acordo com Habermas (1990), há a capacidade de constituição de novas identidades harmonizando-as com as identidades anteriores, agora superadas, com a finalidade de organizar a si mesmo e as interações, estágio em que o indivíduo consegue distinguir entre normas e princípios que produzem as normas, adquirindo a capacidade de julgar conforme esses princípios e não pelas normas preestabelecidas (CIAMPA, 1994).

3.4. O sentido do trabalho

De acordo com Gaulejac (2007), o trabalho caracteriza-se por cinco elementos significativos que são: o ato do trabalho, remuneração, pertença a um coletivo, uma organização e o valor atribuído às contribuições de cada um.

O ato do trabalho leva à produção de um bem ou de um serviço, cada vez menos ligado à realização de um produto concreto ou serviço específico, não se permitindo uma circunscrição, situando o sujeito em um sistema complexo, abstrato, desterritorializado. No caso da área da educação, os educadores lidam com um bem difuso, mas reconhecem seu objetivo:

E2: [...] Eu tenho o objetivo de tentar favorecer, ou fazer minha parte pela Educação no Brasil.

Contribuir com a Educação do país é um ideal que se concretiza no cotidiano do educador na educação infantil, por ser evidente o quanto a oferta dessa etapa de ensino da educação básica agrega, em primeiro lugar, à criança pelas descobertas, aprendizado, interações; em segundo, à mãe trabalhadora, muitas vezes a única provedora da família que precisa ter garantido o cuidado e educação da criança enquanto trabalha; em terceiro, a toda sociedade, pois a educação infantil reflete no ensino fundamental, no desenvolvimento do sujeito social, minimiza a marginalização e abandono da criança, além de reduzir a exploração da criança, em diversos aspectos, por exemplo, a exploração do trabalho infantil e até a exploração sexual.

É evidente que o gestor de educação infantil precisa acreditar no poder que a educação infantil possui enquanto possibilitadora e promotora de justiça social para que seja conferido sentido ao seu trabalho e significado às suas ações, apesar de conviver com a ideologia majoritária da sociedade que só valoriza o capital e o lucro e que desvaloriza os ideais de justiça, ética, emancipação e transformação social.

Por outro lado, o gestor de educação infantil luta por seu profissionalismo, por uma educação infantil menos assistencial, mais educacional, por melhores condições de trabalho e por outro elemento bastante significativo que caracteriza o trabalho profissionalizado: a *remuneração*.

Vejamos o depoimento de E1:

E1: [...] a rede na qual eu estou inserido ela tem suas limitações, é claro, mas nesse aspecto ela é uma rede que valoriza os profissionais em termos salariais, as condições de trabalho também não são ruins mas elas podem ser melhoradas, é claro, a gente falou muito dessa questão da sobrecarga, da multiplicidade de atividades que o gestor desenvolve, mas um dos atrativos além da perspectiva de gestão associada a isso é a questão da valorização do salário do trabalhador, aqui nessa rede o trabalhador recebe um salário compatível com o exercício profissional, um salário digno que dá a ele condições de se planejar, de viver razoavelmente bem e de buscar, ter lazer, ter cultura, isso com o salário recebido aqui nessa rede, tanto para quem está no magistério quanto para quem está na gestão, estou fazendo um comparativo em nível de estado, do estado anterior em que eu trabalhava e até em nível nacional mesmo, então aqui a gente tem um reconhecimento e valorização dessa questão salarial, das condições de trabalho, mas também não são condições totalmente insalubres, a carga horário, pelo menos legalmente estabelecida é razoável, com dispensa para cursos, cursos de formação continuada, quatro horas para formação, então há esse incentivo também para formação do profissional, mesmo para o profissional da gestão, então eu considero que essa rede tem muitos adendos que trazem as pessoas a virem para trabalhar nessa rede, é lógico que muitas coisas precisam ser melhoradas, mas, no geral, é uma rede boa de se trabalhar, que busca valorizar o profissional, quiçá fosse assim em grande parte das redes pública que nós temos, tanto em nível municipal, estadual, federal, parece que a remuneração também é um fator já bastante melhorado. [...]

E1: [...] comparado a outros trabalhos eu considero que aqui nos é oferecido um salário bom, mesmo comparado a outras atividades profissionais, tais como engenheiro, advogado e outras funções laborais, então eu acredito que nós temos um salário, é lógico que a gente tem que lutar para mantê-lo sempre no mesmo patamar, ou melhor, é claro, mas nessa perspectiva nós somos valorizados sim, dentro de um plano de cargos e salários que foi bem formulado, ele nos dá perspectiva de estar, com o tempo, melhorando nossa remuneração, de efetivamente ao final da carreira ter uma remuneração muito boa.

O entrevistado 1 compara a remuneração na rede municipal de ensino de Campinas com a de outras redes, inclusive de outros estados e com a remuneração de outras profissões e levanta a valorização salarial da rede municipal de ensino de Campinas que é vista como fator de reconhecimento pela PMC da importância dos trabalhadores da área da educação. Menciona também o plano de cargos e carreiras, além dos anuênios, licenças prêmios, sexta parte, estabilidade e direitos adquiridos dos profissionais da educação.

Pelo plano de cargos e salários podem ser agregados aumentos salariais por meio da evolução funcional nos cargos das carreiras do magistério, de acordo com a Lei N.12.987 de 28 de

junho de 2007 que dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Campinas. O artigo 29 da referida lei discorre que a evolução funcional nos cargos ocorrerá na forma de *progressão vertical*, inciso I, que é feita por meio da apresentação de títulos de especialização, mestrado ou doutorado vinculado à área de atuação que não tenham sido utilizados para ingresso no cargo, e na *progressão horizontal*, inciso II, mediante classificação no processo de avaliação de desempenho, realizada pelo servidor avaliado, pelo superior imediato e pela equipe em que atua, de acordo com a Lei Nº 17.074/10.

Nesse sentido, é crucial que se cuide para que, com a utilização da avaliação de desempenho, não se substitua a colaboração feita por meio do *coletivo de trabalho*, outro elemento significativo do trabalho, considerado por Gaulejac, pela competição, que significaria não se portar mais laços estáveis, não se contar mais com um sentimento de pertença, não se ter mais um “suporte essencial da identidade social” (GAULEJAC, 2007, p.151), não se mediar mais os conflitos, não haver mais a resistência, a luta, as reivindicações, solidariedade e proteção formados por um coletivo.

Os entrevistados demonstram muita colaboração, auxílio mútuo frequente, gratidão e reconhecimento entre seus pares, fortalecidos até pelas dificuldades, que compõem um coletivo de trabalho consistente:

E1: Com os colegas gestores, diretores, vice-diretores, que a gente está sempre em contato, diretores e vice-diretores [...] a gente se ajuda muito, é muito cooperativo, das escolas do entorno, praticamente todas [...], nós temos essa relação, eles também, se você tivesse oportunidade de entrevistá-los, eu acredito que eles iriam dizer a mesma coisa, de colaboração, mesmo porque quando nós entramos, esses gestores aqui do entorno, eles, praticamente todos, também tiveram as mesmas dificuldades, então era tudo muito similar, dado essas dificuldades, nós pudemos encontrar um caminho, olha, como resolver um problema, então tem contato ali, lógico que respeitando as características de cada unidade, de cada pessoa também e o tempo de cada um.

Gaulejac (2007, p. 153) aponta a *organização do trabalho* como outro elemento significativo, organização cada vez mais virtual, o que traz a consequência de não se saber “mais muito bem quem faz o que, quem é quem, onde está quem”, uma reorganização permanente onde a flexibilidade é a norma dominante. Flexibilidade geradora de frustração e descontentamento como demonstrado na fala de E2:

E2: [...] ser cobrada de algumas coisas pelas quais eu não fui contratada e que eu não gosto de fazer. Eu não escolhi fazer, eu escolhi ser gestora, eu não escolhi fazer uma série de outras coisas que a prefeitura de Campinas, no caso, me obriga, me obriga mesmo, sou obrigada a fazer, isso me traz muito sofrimento.

E: Por exemplo?

E2: Por exemplo, a escola não ter uma pessoa na secretaria para atender ao telefone, para orientar a comunidade, não nas coisas que só o gestor pode resolver, mas em coisas como cadastro, como matrícula, arrumar prontuário de aluno, a gente ter que dar conta de coisas que a gente não tem a formação, coisas da contabilidade, por exemplo, a gente não tem essa formação, então outro dia mesmo a gente foi cobrada para entregar certidões, declarações de coisas a ver com imposto de renda, com uma série de coisas que nós não temos essa formação. Então esse sentimento de não saber o que fazer gera uma insegurança e uma insatisfação muito grande e ter que fazer aquilo que não se sabe, aquilo que não se tem competência para fazer e responder legalmente por aquilo que a gente não tem conhecimento e legalmente não precisaria ter.

O quinto elemento refere-se ao *valor atribuído às contribuições de cada um* que Gaulejac (2007) aponta ser avaliado pelo coletivo de trabalho, portador de sentido, malha central da aprendizagem da profissão, que fixa, em última análise, suas normas aceitáveis, os modos úteis de funcionamento, as apreciações que importam. Opera como uma instância de elaboração simbólica sobre o conteúdo e finalidades do trabalho, imprimindo sentido à atividade, como espaço de transição entre o sentido prescrito pela instituição, legitimado, e o sentido produzido pelo indivíduo, que remete às capacidades autorreflexivas e à ideia de consciência.

Alguns sociólogos como Chatzis (1999, *apud* LINHART, 2000) observam que o trabalho evoluiu para uma demanda de envolvimento mais completo e mais complexo da pessoa, que se expressaria em termos de “autonomia”, de forma que os atores deveriam reconfigurar a cada momento o sistema da organização para se responder aos eventos que o solicitem de forma mais autônoma, mais rica, “onde a subjetividade, longe de ser negada, é chamada a contribuir” (p. 26), mas Linhart (*Ibid.*) aponta que são expressões de lógicas que concedem “autonomia” mas a controlam, revelando intensificação e racionalização do trabalho de tipo tayloriano, que em nada melhoram a sorte dos trabalhadores. Uma lógica que propõe condições muito restritas, até mesmo coercitivas, à subjetividade dos trabalhadores que se sentem sob ameaça sem margem de manobra.

Entre um sentido próprio relacionado às vivências, crenças, saberes dos indivíduos e uma realidade exterior objetiva dá-se a ação gestora. Referenciais interiorizados, inscritos no sistema de valores e significações adquiridos pela educação e pela cultura vivida na experiência biográfica do

indivíduo compõem *um sentido próprio do indivíduo*, uma inscrição em sua cadeia simbólica indexada a outras histórias, outras vidas, com as quais o indivíduo dialoga até mesmo sem querer (CLOT, 1995 *apud* GAULEJAC, 2007).

Para Lapierre (1993), a interioridade é o aspecto mais secreto e misterioso do indivíduo em seus componentes tanto cognitivos como afetivos, é o que caracteriza mais profunda e autenticamente o sujeito, é o que está no *coração de sua subjetividade*. As capacidades intelectuais, físicas e emotivas que dotam o indivíduo naturalmente e aquelas que podem ser adquiridas ao longo da vida importam menos que a consideração de que se é sempre um “ser subjetivo” que pensa, opera, escolhe utilizar ou colocar suas posições e desenvolver suas habilidades, pois as pessoas sabem mais do que acreditam, porque formam um conhecimento subjetivo, um conhecimento diferente dos que são adquiridos nos programas formais. Um “conhecimento sentido, vivencial, intuitivo, inconsciente” (*Id.*, p. 254).

Uma prática de gestão de tipo puro, segundo Lapierre (*Ibid.*) que correspondesse ao pólo da interioridade, da subjetividade, que expressasse somente a autonomia do gestor, em detrimento da exterioridade, da objetividade, correspondente à heteronomia, poderia ser tão nociva quanto uma gestão de tipo puro que correspondesse ao pólo da exterioridade em detrimento da interioridade, dimensão que apesar de negligenciada, sempre subsiste e talvez a mais rica, pois do mesmo modo que nossas projeções se enriquecem com nossas introjeções, tornando nossas projeções mais refinadas e realistas, o fato de dominar nossa interioridade permite-nos tirar melhor proveito de nossa exterioridade, duas facetas que são essenciais e indissociáveis na prática da gestão.

Basso (*Ibid.*) caracteriza as condições subjetivas como próprias do trabalho humano, uma atividade consciente planejada, que apresenta, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho, uma autonomia maior ou menor. No caso do trabalho fabril, altamente objetivado, a autonomia é limitada, ao contrário do que se espera do trabalho do gestor de educação infantil, que deve possuir uma margem de autonomia maior, se permitir planejamento, modificações, aprofundamentos e adequações a partir de situações concretas e imediatas.

Na administração gerencial, o espírito empresarial, competição, excelência e ênfase nos resultados procuram ganhar legitimidade enquanto o diálogo, compartilhamento de poder, práticas emancipadoras, justiça social, equidade e tolerância, basilares da educação, são inibidas (SANDER, 2009; GAULEJAC, 2007; BALL, 2004; TEIXEIRA, 2001). No entanto, tais ideais não desaparecem apesar de pressões para a adesão ao sentido prescrito pela lógica gerencial, que procura forjar padrões identitários que não fazem sentido aos educadores e tensões são vividas em um jogo que busca a apropriação do sentido do trabalho e do sentido das relações que constituem e legitimam a identidade do gestor de educação infantil. Nega-se a negação de si, negação que consiste na identidade como *metamorfose* que supera a identidade pressuposta, processo que leva à autonomia do sujeito, aprendizagem que não termina, sempre questionada e reformulada (CIAMPA, 1990; MELUCCI, 2004) que corresponde ao fortalecimento da *identidade do eu* (HABERMAS, 1990) de modo a organizar uma biografia peculiar, sob princípios de modos de procedimentos universais.

CAPÍTULO 4. O JOGO ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo realizamos a análise dos dados das entrevistas desdobrada em categorias e subcategorias de análise. Algumas delas motivaram o estudo, como a categoria identidade e a subcategoria acúmulo de cargos e funções, outras surgiram da análise do material de pesquisa coletado após a edição e leitura flutuante das entrevistas, outras posteriormente foram descartadas, revisitadas, reagrupadas, outras realocadas, porque a análise mais aprofundada levou a esse caminho de construção e reconstrução pelo refinamento das leituras e releituras das entrevistas ao longo da análise do conteúdo.

A categoria e subcategorias que compreendem identidade, projeto de vida, abordou os conceitos de socialização primária, socialização secundária, escolha profissional, influências, formação acadêmica, início no cargo, o real do trabalho, as peculiaridades do trabalho na educação infantil, planos futuros; as relativas à sobrecarga de trabalho, abarca os conceitos de alienação e estranhamento, intensificação do trabalho, acúmulo de cargos e funções, entre o administrativo e o pedagógico, gênero e trabalho, relações conjugais e familiares; a categoria sofrimento *versus* prazer no trabalho, enfoca as subcategorias saúde e adoecimento, relações de valorização e reconhecimento, desapropriação e reapropriação do sentido do trabalho; organização institucional, heteronomia *versus* autonomia, as imposições de uma lógica gerencial *versus* gestão democrática, tensões e conflitos e estratégias coletivas.

Nos próximos itens as categorias e subcategorias de análise serão exploradas de forma mais abrangente e aprofundada que no capítulo 3, cujo enfoque voltou-se para os aspectos teóricos acerca da constituição da identidade com alguns trechos das entrevistas analisados previamente de forma ilustrativa. Neste capítulo, os dados foram expostos e analisados com maior frequência, articulados aos conceitos estudados, ao objetivo e aos pressupostos da pesquisa.

Com antecedente de trabalho em outras redes públicas e privadas, de outras cidades ou até mesmo outros estados, os gestores ingressam como gestores de educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas por motivos salariais, plano de cargos e carreiras e condições de trabalho

que consideram boas. No entanto, a intensificação do trabalho devido ao acúmulo de cargos e funções marca consideravelmente o início da carreira de diretores e vice-diretores de educação infantil o que traz prejuízos à constituição da identidade, à saúde e às relações familiares dos gestores, pois são colocados à prova ainda não tendo se apropriado do *savoir faire*, do saber fazer, do gestor de educação infantil e estarem em período de avaliação probatória sob a condição de serem julgados no sentido de dar conta ou não das demandas para se estabelecer no cargo.

Com a jornada de trabalho estendida em casa, as gestoras, que compõe quase a totalidade dos cargos na gestão da educação infantil, sofrem ainda maior intensificação e sobrecarga de trabalho com a preocupação de conciliar uma multiplicidade de papéis, de gestora, esposa, mãe e de mulher para si.

Os gestores de educação infantil buscam a reapropriação do sentido de seu trabalho que motivou a escolha profissional na área da educação e na gestão da educação infantil para a continuação de um projeto de vida e constituição de uma identidade possível por meio de estratégias coletivas e trocas simbólicas com o grupo.

4.1. Identidade

Nossa identidade se constitui por identificações com objetos de relação que constroem nosso psiquismo a partir da relação com outros seres humanos que povoam nossa mente desde o nascimento, evoluindo para pessoas e depois para grupos de pessoas que formam bases de identificação possibilitada por um ideal comum existente entre elas. Pela alteridade o outro humano nos humaniza, por meio da aquisição de valores, de necessidades, introjeção de normas, de condutas e reprodução de ideologia, que pode ser mantida ou sofrer alterações, determinando ou não o *status quo* do grupo, com uma identidade e psiquismo próprio, uma mente grupal que exerce influência sobre seus membros e sobre outros grupos (HELOANI; CAPITÃO, 2007b).

A identidade, desse modo, é construída na infância e reconstruída ao longo da vida em um processo de socializações sucessivas em que o trabalho exerce centralidade como um projeto de vida, que pode se iniciar na infância no campo familiar e prosseguir na vida adulta (DUBAR, 2005), em um porvir preparado dentro das condições e dos vínculos passados que delimitarão as fronteiras do possível e deixarão suas marcas, pois nunca apagaremos o que fomos e nunca teremos todas as possibilidades a nosso dispor, pois elas nunca se apresentam completamente abertas (MELUCCI, 2001).

As entrevistas demonstram, em relação ao pressuposto que os gestores ingressam na área da educação por acreditarem nos ideais transformadores da educação e por influência familiar, que tanto E1, E2 e E3 declaram ter recebido influência familiar em sua escolha profissional e somente E4 relata em seu discurso não ter sofrido influência em sua escolha profissional, discurso questionável, uma vez que, como esclarecido pela banca de defesa deste trabalho, é impossível um ser social não ter sido influenciado pelo objeto primeiro e identificatório, a mãe, o pai, ou outro.

De acordo com Heloani e Capitão (2007b), o homem não se liga às organizações somente por laços materiais, decorrência natural do *homo economicus*, tampouco somente por laços morais, presunção do *homo social*, mas também por laços inconscientes primordialmente, que são modelados e adornados pela organização em um movimento dialético em que a origem do poder está na relação sofrimento e prazer ali gerado (ROUANET, 1991, *apud* HELOANI; CAPITÃO, *Ibid.*).

E1 e E2 expressam claramente nas entrevistas que a mãe, grande figura de amor e referência em suas vidas, influenciou a escolha pela carreira do magistério, ou seja, evidenciam que a socialização primária, socialização rica em afetos, principalmente em relação à figura materna, imprimiu uma forte ressonância simbólica que os induziu à atuação profissional na área da educação. Ressonância que pode ser relacionada aos ideais transformadores da educação em que acreditam ambos. E3 teve influência da tia na escolha de sua profissão e de sua mãe, de forma indireta ao aconselhá-la sobre o magistério ser uma “boa carreira” para as mulheres pelo período parcial de trabalho, influência que se deu mais adiante, na socialização secundária.

Esclarecemos que a categoria identidade transpassará todas as outras categorias e subcategorias de análise do início ao final deste capítulo por estar enredada em todas elas.

4.1.1. Projeto de vida

Como um processo constante de negociação que envolve contextos históricos e simbólicos partilhados intersubjetivamente que interliga passado, presente e futuro, a identidade do gestor de educação infantil figura como um projeto de vida que envolve imaginário, socialização primária e socialização secundária, projeto cheio de expectativas mas também de frustrações pelas limitações impostas por uma lógica gerencial de enxugamento de gastos em nome de um Estado Mínimo que induzem à intensificação e sobrecarga de trabalho do gestor de educação infantil.

Reescrevemos continuamente nossa jornada e a jornada do mundo a partir de um projeto de vida, um vínculo circular somado à linearidade. “O nosso amanhã depende da matriz do passado, mas o que seremos relê e reelabora o que fomos”, por isso quando falamos de nossa vida, falamos da conexão memória e projeto, de nossa identidade. O entrelaçamento entre linearidade e circularidade do tempo permite-nos, às vezes, “aceder à espiral, naqueles momentos de graça em que nos é consentido retomar ao mesmo ponto, num plano distinto” (MELUCCI, 2004, p. 35).

Lapierre (1993) aborda que a realidade psíquica, familiarmente nomeada de *vida interior*, estrutura-se pelos fantasmas inconscientes sujeitos a objetos interiorizados, que são, de maneira privilegiada, as primeiras figuras de amor e de autoridade com as quais entramos em contato, primordialmente a mãe.

As relações com essas primeiras figuras influenciam o modo como se atualizam as predisposições que determinam a realidade psíquica, sobretudo pelo jeito com que o sujeito vive interiormente, ou seja, a herança sociocultural, a criação, a educação, o grau de civilização têm influência inegável sobre o psiquismo (KARDINER, 1969, *apud* LAPIERRE, 1993), herança adquirida em grande parte pela família e depois modalizada.

As primeiras figuras de amor e de autoridade são como imagos¹⁹ interiorizados, ou seja, não são os pais “reais”, mas o resultado da projeção de seus próprios fantasmas arcaicos juntamente com o resultado de uma introjeção dos objetos que, mesmo quando o sujeito tem deles uma visão “realista”, conservam “certa dimensão fantasmática” (LAPIERRE, 1993, p. 259) que constituem os fundamentos da vida afetiva e cognitiva: “a imaginação, o imaginário, os devaneios, os sonhos acordados, os fantasmas inconscientes, a visão de mundo, em suma, toda a vida do espírito” (*Id.*). A figura dos pais pode ter sido interiorizada como ativamente benevolentes ou perseguidores, amantes ou dominadores, o que leva o sujeito a utilizar mecanismos psicológicos como negação, idealização, desprezo em relação a essas figuras que animam e constituem ativamente o “eu” do sujeito e sua personalidade.

Os discursos de E1 e E2 desvelam que a socialização primária direcionou suas vidas, pois já no campo familiar, começam a ser delineados os primeiros traços de como construiriam seu projeto de vida, com a influência marcante de suas mães, grandes referências para eles em suas escolhas profissionais, um imaginário afetivo em que se evidenciam limites e possibilidades de ressonância simbólica. E1 refere-se à mãe como referência, como espelho em vários aspectos de sua vida:

E1: Bem, Rafaela, desde a minha infância eu convivi com pessoas ligadas à área educacional. A minha mãe é professora, em casa eu já observava os passos da minha mãe [...] eu acredito que eu me tornei educador a partir do convívio familiar que teve uma importância muito grande nessa minha identificação profissional, então a partir daí que eu me tornei educador.

E: A sua mãe era da área da educação e seu pai também [...].

E1: Não, a minha mãe não era professora, é ainda, minha mãe é aposentada em um cargo, lá em..., e é professora na educação infantil.

E: A sua mãe é professora de educação infantil.

E1: Ela lecionava no que era antigamente o primário, lá na minha cidade não tinha, não tem ainda creche, escola de educação infantil, tinha da primeira à quarta série, o antigo primário que hoje está tudo no ensino básico, no fundamental. Então ela lecionou, ela inclusive foi minha professora, em um cargo ela se aposentou e no outro ela continua, só que agora ela está na biblioteca, não está

¹⁹ Termo criado por Carl Jung em 1912 e depois usado por Freud e outros psicanalistas. O imago designa uma imagem inconsciente de objeto, realizada e construída em idades precoces e que fica investida pulsionalmente. Existem assim vários imagos mencionados por Jung e por Freud tais como o imago maternal e o imago paternal. Estes imagos desempenham o papel de modelo ou ideal que rege de uma forma inconsciente as escolhas de objetos. Assim, implica que as relações de objetos posteriores tendem a reproduzir as relações de objetos da infância. Disponível em <URL: [http://www.infopedia.pt/imago-\(psicologia\)](http://www.infopedia.pt/imago-(psicologia))>.

mais na sala de aula, está se aposentando do outro cargo, ela teve influência significativa nessas minhas escolhas, mesmo porque minha mãe ela tem um, assim, há pessoas que temos como referência, como espelho e essa pessoa que eu tenho como referência, em vários aspectos da minha vida, é a minha mãe. Nesse aspecto profissional também teve e foi bastante relevante a influência da minha mãe na minha escolha profissional.

E2: Eu fiz faculdade de... para dar aula em..., depois que eu me formei, no ano seguinte, houve o concurso do estado e resolvi prestar só para ver como eu ia e se eu ia gostar de dar aula, passei, resolvi assumir e fui fazer uma experiência em uma escola e eu adorei, adorei dar aulas e larguei tudo que eu fazia em... e fiquei na área escolar, depois como gestora, dentro da escola recebi um convite do diretor da escola para assumir o cargo de coordenadora pedagógica e fui também como experiência para saber se eu ia gostar ou não e eu adorei, eu gosto de tudo relacionado à educação, eu descobri isso.

E: Houve influência de sua família, professores, diretores ou outros na sua escolha profissional?

E2: Da minha mãe, que é uma excelente professora. Eu sempre brinquei, quando criança, brincava de escola que eu era professora, então eu acho que ela foi muito importante na minha escolha.

A fala de E2, [...] *eu sempre brinquei, quando criança, brincava de escola que eu era professora, então eu acho que ela (a mãe) foi muito importante na minha escolha [...]*, remete à ideia de Donald Woods Winnicott²⁰ sobre a fantasia preceder a objetividade e o seu enriquecimento com aspectos da realidade relativos à ilusão criada pela mãe e ao conceito de que tudo repousa no vínculo da criança com sua mãe. Acoplamento entre alucinação infantil e elementos da realidade fornecidos pela mãe que não são perfeitos, mas que podem ser vividos como quase ótimo, graças à personalidade do sujeito, que procura preencher o vazio entre alucinação e realidade.

Já E3 e E4, argumentam que atuar na área da educação não foi para elas um sonho de infância, que não foi na *socialização primária* que surgiu a possibilidade de ser educadora, mas em fases mais adiantadas da vida, na *socialização secundária*:

E3: [...] não foi uma coisa que eu, ah quando eu era criança que que eu quero ser? Quero ser professora, não foi um sonho de infância [...].

[...]

E: Como você se tornou educadora e depois gestora escolar?

E3: Eu me tornei educadora, na verdade, não foi planejado, meu pai faleceu, eu estudava em escola particular, aí eu não poderia mais estudar em escola particular, e eu resolvi fazer um curso técnico já que eu teria que ir para a escola pública, na época era o colegial, que fosse técnico, resolvi que seria o magistério, cursei no..., quando eu estava no terceiro ano de magistério teve o concurso público de Campinas, eu prestei, no último ano, para testar, para conhecer, aí eu acabei passando, aí no ano de 2003, que eu já estava formada, porque levaram três anos para eu ser chamada, o

²⁰ Disponível em <http://psicologado.com/abordagens/psicanalise/winnicott-principais-conceitos>, acesso em 07 mar. 2014.

concurso foi em 2000, em 2003 eu ingressei..., dali eu fiz a Pedagogia, depois a especialização na área de..., em 2008 teve o novo concurso e eu tive vontade de prestar para gestão e escolhi a gestão da educação infantil, quando eu pude na atribuição, tinha educação infantil, porque apesar de não ter trabalhado com a educação infantil, nunca havia trabalhado, trabalhei no fundamental como substituta, e na EJA também no fundamental, trabalhei no fundamental da rede, mas na educação infantil nunca havia trabalhado, mas já estudei na pedagogia, já li, já conhecia um pouco e tinha vontade de trabalhar, mas eu preferi entrar pelo cargo de gestão que hoje eu até questiono se não deveria primeiro ter sido professora para depois... a falta de experiência não compromete mas a experiência ajuda a enxergar a educação infantil de maneira mais ampla.

[...]

E: Houve influência da sua família, professores, diretores ou outros na sua escolha profissional?

E3: Eu tenho uma tia que é professora, ela inclusive que me indicou o concurso, eu fazia magistério, tinha vontade, mas eu não sabia, por exemplo, o que era..., se ela não falasse, presta também [...], então se ela não falasse [...] talvez eu não tivesse ingressado, muitas colegas fizeram magistério comigo e não estão trabalhando como professora ou na área da educação.

[...]

E: E essa sua tia foi professora e ela também foi gestora?

E3: Ela foi professora, hoje ela é vice-diretora. A minha família também influenciou um pouco, mas no sentido de, a minha mãe: “ah, vá fazer o magistério porque você vai trabalhar meio período, é um emprego bom para a mulher”, quem influenciou mais foi a minha tia e quando fiz o magistério eu gostei e aí a vida foi encaminhando para isso, prestei o concurso, passei, fiz Pedagogia, aí depois surgiu a especialização na Unicamp que foi oferecido pela prefeitura também, então eu fui ficando e gosto, mas não foi uma coisa que eu, ah quando eu era criança que eu quero ser, quero ser professora, não foi um sonho de infância. Foi, acho que a vida foi levando.

E: E você acredita nisso, que é um trabalho bom para a mulher, nessa fala da sua mãe?

E3: Não, ela tinha essa ideia para ser professora, trabalhar meio período, eu nunca trabalhei meio período, mesmo na [...] eu sempre dobrei, eu sempre trabalhei bastante, então a visão dela de ser bom para mulher é por conta de trabalhar pouco, ter tempo para os filhos, e não é o caso, ainda mais agora com uma carga horária maior na gestão.

Houve influência, além de sua tia, de sua mãe, que sugere que o magistério seria uma boa carreira para as mulheres por se trabalhar meio período, ter tempo para os filhos o que não se confere na vivência de E3, que sempre “dobrou”, sempre trabalhou bastante.

E3 argumenta que ser educadora aconteceu por circunstâncias da vida, por acaso, assim como declara E4, mas como esclarecido pelos Psicólogos da banca de defesa, nada é por acaso, pois, mesmo se não conscientes, imperando o inconsciente, foram escolhas influenciadas, mesmo que não saibamos:

E4: Tornei-me educadora por acaso, eu estava no terceiro colegial e não sabia muito bem o que eu queria ser e aconteceu a universidade aberta na Unicamp e fui visitar e fiquei apaixonada por engenharia de alimentos. Fiz cursinho um ano e prestei engenharia, direito, relações públicas e não passei, aí vi que gostava da área de Humanas, no ano seguinte prestei psicologia, economia e pedagogia, como última opção na Unicamp, pensei o que vou prestar na Unicamp? Aí peguei o catálogo e me interessei. De todos os vestibulares que eu prestei foi Pedagogia que eu passei, foi a

Pedagogia que me escolheu, não tinha definido o que queria ser. Era muito diversificado. Coisa de adolescente. Aí experimentei e em quatro anos estava formada.

E: Você sofreu influência em sua escolha?

E4: Não, como falei, não sabia direito o que queria. Resolvi experimentar, ver o que que era esse curso de Pedagogia, gostei, foi muito bom e não me arrependo.

E: Fale um pouco sobre sua formação.

E4: Na graduação?

E: Na graduação, na pós...

E4: Foi tranquila. Tive uma experiência... no primeiro ano de Pedagogia na Unicamp, tive uma experiência muito ruim com um professor e quase que eu desisti do curso por conta dele. Eu fiz uma prova, ele olhou e falou que eu nunca deveria estar na Unicamp, que eu tive regressão mental, nossa como pode, dentro de uma faculdade de Educação ter esse estigma, mas eu não desisti, tive professores maravilhosos que me incentivaram que me ajudaram, me apoiaram, eu consegui me formar, mesmo depois fora da universidade tive uma professora que continuou me ajudando no meu trabalho e assim que me formei eu já peguei uma sala de aula e a minha primeira experiência em sala de aula foi em uma sala adaptada dentro de uma empresa [...], um programa de ISO 9000 estava começando em 93 e tinha um programa de alfabetização dos funcionários, minha primeira experiência em sala de aula, nem tinha me formado ainda. Variava a idade de 18 anos a 63 anos e desde alunos de 4ª, 5ª série a alunos até que não sabiam ler e escrever, uma sala multisseriada.

E: E depois da graduação você continuou os estudos?

E4: Continuei. Não conseguia me desligar da Unicamp, na época fazíamos a opção por uma habilitação, como não fiz magistério, mas colegial comum, fiz a opção por pré-escola por quatro anos, depois fiz magistério das matérias pedagógicas do primeiro e segundo grau, depois voltei para fazer administração e supervisão mais um ano, foi o sexto ano na Pedagogia. Nunca imaginava trabalhar na administração, pensava, ai que horror, não quero, não sei porque eu fiz administração e supervisão, porque gostava mesmo da sala de aula. Fiquei nessa empresa por um ano, alfabetizei os alunos, foi uma experiência muito rica, quando chegou no final do ano acabaram com o projeto. Vi no mural de oportunidades da Unicamp uma vaga de “trainee” na Bosh, havia 100 candidatos para uma vaga, mas fui muito infeliz lá na parte de treinamento. Fiquei quatro meses e eu destetei e sai, voltei a distribuir currículos nas escolas em Campinas, houve indicação de uma professora da Unicamp e consegui uma vaga em uma escola particular em Campinas como auxiliar de administração. Viram meu dinamismo e me colocaram na biblioteca. Substituí professores quando faltavam em todas as salas. Aí uma professora pediu demissão e uma sala foi-me atribuída de terceira série, o que me assustava um pouco. Tive incentivo de minha professora da Unicamp. Peguei e fiquei nessa escola por dez anos o que me levou ao mestrado. A sala era à tarde e a sala era agitada e sempre era chamada a atenção, que não tinha controle da sala o que me incomodava. Essa experiência me levou ao mestrado. Com pouca experiência de domínio de sala, de comportamento, uma coisa muito exigida nessa escola, o comportamento das crianças, como fazer com que as crianças ficassem mais atentas, principalmente na hora de leitura, foi aí que comecei a me caracterizar de personagem para dar aula, foi aí que nasceu uma professora personagem e a partir daí eu comecei a pesquisar minha própria prática que resultou em meu trabalho de mestrado, eu voltei para a faculdade de Educação depois de dez anos.

[...]

E4: Voltei para fazer o mestrado em 2003, então me formei em 93 e voltei em 2003, o que foi bom. Terminar a faculdade, ir para a prática, dar as nossas cabeçadas, nossos pulos e voltar foi bacana. O mestrado foi muito bom, muito tranquilo, não parei de trabalhar, não tive bolsa de estudo. Trabalhava e estudava, foi uma fase complicada de sobrecarga de trabalho. Trabalhava nessa escola, não era dispensada, ficava com falta, não deram nenhum apoio, apesar de estar fazendo pesquisa na prática naquela escola, não deram nenhum apoio, mas quanto a isso não tinha problema. Aí na mesma época que eu prestei o mestrado surgiu o concurso da prefeitura e eu já estava meio cansada de sala de aula, embora estivesse empolgada com a pesquisa. Eu estava cansada, o fato de ter ficado dez anos na mesma sala, por mais que pedisse para sair daquela série

não me tiravam porque falavam que eu era boa na terceira série. Queria viver outras coisas, queria ter outras experiências. Aí coincidiu de sair o concurso na prefeitura, aí peguei o edital e falei “o que que vou prestar?” e lendo orientação pedagógica, direção, vice-direção, só que direção eu não podia prestar porque na época tinha que ter oito anos de magistério e eu tinha só seis anos de sala de aula.

[...]

E4: Acho que é isso, minha trajetória de trabalho, fui inserida na educação por um acaso, uma escolha por um acaso, não me arrependo, estou feliz, pretendo continuar nesse trabalho.

“Escolhida pela Pedagogia”, E4 “nunca imaginava trabalhar na administração, pensava ai que horror, não quero, não sei porque eu fiz administração e supervisão, porque gostava mesmo da sala de aula”, veio mais tarde valorizar muito seu trabalho como gestora da educação infantil na PMC, não se arrepende, pretende continuar, declara-se feliz. Recebe reconhecimento dos superiores que declaram que ela tem “perfil para a educação infantil”, como analisado mais adiante, e grande reconhecimento da família que tem orgulho de sua profissão, assim como expressa E1. Acredita ter se tornado educadora por acaso, mas se sente confortável e feliz. Preocupa-a ter que sair do cargo por questões de mudança de emprego do marido que pode ser transferido para outro estado, gosta da vice direção da escola e não quer de forma alguma sair da gestão da educação infantil na PMC ou voltar para a sala de aula, deseja se aposentar no cargo de vice-diretora:

E4: Eu me realizo, eu estou feliz, me preocupa se um dia precisar sair daqui, por exemplo, meu marido veio com uma notícia assim “provavelmente eu consiga um emprego no Rio de Janeiro”, isso já me deixou super preocupada, eu não quero sair da prefeitura, eu não quero sair do meu trabalho, é o meu trabalho, eu não quero voltar para a sala de aula também, eu não quero voltar para a sala de aula, eu estou feliz com o que eu faço, então eu fico preocupada disso um dia acontecer e eu não quero porque eu quero me aposentar e eu gosto de ser vice aqui, eu gosto de ser vice-diretora, eu não quero nem ser diretora, nem OP, eu gosto do que eu faço.

Com relação à formação acadêmica, por se tratar de um concurso concorrido na área da educação, o ingressante no cargo de gestor de educação infantil, geralmente, tem as melhores classificações nos concursos, que entre a gestão do ensino fundamental e a gestão da educação infantil escolhem a gestão da educação infantil, como no caso dos quatro entrevistados, que foram professores no ensino fundamental mas optaram pela gestão da educação infantil e não pela gestão do ensino fundamental. Entre os entrevistados, dois deles possuem graduação e mestrado e as outras duas possuem especialização. Vejamos:

E1: É, eu me licenci em... na Universidade Estadual de [...], me formei em [...], eu havia interrompido meus estudos durante um tempo, terminei o ensino médio, comecei um curso técnico de ensino médio, um curso de eletrônica, mas eu vi que essa parte de ensino técnico, profissionalizante não era muito o que eu queria, eu já havia percebido que eu seguiria na área de humanas, alguma coisa na área de humanas ou de Direito mesmo, que eu achava muito interessante, que é da área de humanas, sabia que eu ia trabalhar em algo relacionado à área de humanas.

E: E depois da licenciatura você deu continuidade na pós-graduação.

E1: Sim, eu já era professor, fazia a licenciatura. Terminei a licenciatura em [...], logo na sequência entrei em uma pós-graduação em [...], não concluída porque eu também não me identifiquei muito, faria pela Universidade Federal de [...], não me identifiquei muito e acabei largando essa pós-graduação, vi que não era isso. No período da licenciatura, eu me identifiquei muito com as matérias pedagógicas, principalmente didática, políticas educacionais, então nesse período, nesse ínterim, eu já percebi que eu teria uma grande inclinação para buscar, para conhecer, para entender acerca desses conteúdos, mesmo porque como eu já lecionava, tive a oportunidade de fazer a universidade, cursar a universidade ao mesmo tempo em que eu dava aulas, então a gente tinha as teorias, o referencial teórico todo da universidade e eu estava na prática, no dia-a-dia, então eu queria confrontar, entender melhor como é que se dava isso daí e uma das maneiras seria voltada exatamente para essas matérias pedagógicas, as políticas educacionais, a didática, entender como é que se processava isso, eu fazia, mas eu ficava um pouco intrigado, questionando como é que funcionava isso daí, porque a gente corre o risco, às vezes, de estar no magistério, isso pode acontecer, ter uma sobrecarga de aulas muito grande e você se tornar um tarefeiro, um fazedor, sem entender o que que você está fazendo então essas matérias e os debates propiciavam uma reflexão acerca do que eu estava fazendo, então como eu gostava muito disso, eu comecei essa pós-graduação, acabei largando e depois eu me mudei de região, fui para o sul de..., continuei lecionando, aí eu me casei.

[...]

E1: Então, Rafaela, como eu te disse anteriormente, depois eu me mudei, fiz graduação lá no norte de... e como eu me casei, a minha mulher é do sul [...], eu vim, me mudei totalmente, saí do norte de... onde eu lecionava, tinha toda uma trajetória, uma história profissional, porque eu lecionei lá cerca de, já tinha mais ou menos nove a dez anos que eu lecionava lá, eu vim, me casei, me mudei para o sul [...], fui morar em [...], no sul [...], e em [...] eu fiquei durante cinco anos também lecionando em escolas públicas e particulares também, eu trabalhava em duas escolas públicas e também em escolas particulares. Nas escolas públicas de [...] me integrei em um projeto institucional de formação de professores, chamava GDP, Grupo de Desenvolvimento Profissional, e eu coordenava um desses grupos, então dentro da escola eu trabalhava lecionando e também coordenava esse grupo de aperfeiçoamento profissional que tinha uma política do governo de [...], nisso eu senti que era o momento de retomar os estudos, fiz o mestrado lá no [...], tinha uma universidade lá que oferecia mestrado em educação, eu acabei me integrando ao mestrado, fiz o processo seletivo, fui aprovado, e no mestrado eu até desenvolvi uma pesquisa referente a essa política [...], na época o governador era o [...], essa política [...] de formação de professores, eles estavam reestruturando o currículo do ensino fundamental e médio e acabou que eu fiz a minha pesquisa nessa linha, fazendo o mestrado e também na sala de aula, nunca deixei de estar na sala de aula, logo que eu terminei o mestrado em 2007 [...].

E: Na área de políticas públicas?

E1: Mestrado em educação, mas minha pesquisa foi voltada para políticas públicas, políticas educacionais. Então eu senti a necessidade de um novo desafio, acho que eu estava, nesse momento, eu estava me preparando ou tinha alguma aspiração de trabalhar com a gestão escolar, era um outro patamar dentro da escola, não no sentido hierárquico mas no sentido de estar inserido nesse processo, mas com um outro enfoque, com outra visão, novas possibilidades de lidar com professores, de entender esse processo melhor, uma visão mais macro, então eu até de forma muito rápida eu assumi a função de vice-diretor, mas de forma muito rápida mesmo, porque logo depois eu vim para Campinas, eu trabalhava em duas escolas de ensino fundamental e outra de ensino

médio, então eu fiquei na escola em que eu trabalhava no ensino médio, eu fiquei um curto período, muito curto mesmo na vice direção para depois eu, eu fui chamado em Campinas que houve o concurso, eu acabei sendo aprovado, então eu vim para Campinas trabalhar na educação infantil, tinha as opções ainda de acordo com a minha classificação no concurso, eu poderia ter escolhido uma escola de ensino fundamental, foi ofertado, mas eu optei pela educação infantil porque eu achei que era um espaço ainda que eu não tinha muito conhecimento, ainda não explorado, era o único espaço da educação básica que eu não tinha conhecido, ainda dado passinhos, me inserido nesse espaço, de maneira quase nenhuma, entrei de maneira um pouco ainda, tudo para mim era novidade na educação infantil quando eu entrei diretamente como gestor. Mas eu observei o seguinte, que tem suas peculiaridades em relação ao ensino fundamental e ao ensino médio, claro que tem, tem algumas diferenças, mas você lida, você lida, enquanto gestão, você lida com professores, você lida com pais, então muitas coisas diferenciam, mas muitas coisas se aproximam, então, a partir daí eu estou aqui. Em resumo foi mais ou menos isso.

Nota-se grande envolvimento de E1 com sua carreira profissional, dedicação à pós-graduação, gosto pela área da Educação, assim como E2:

E2: Eu fiz faculdade de [...] para dar aula [...], depois que eu me formei, no ano seguinte houve o concurso do Estado e resolvi prestar só para ver como eu ia e se eu ia gostar de dar aula, passei, resolvi assumir e fui fazer uma experiência em uma escola e eu adorei, adorei dar aulas e larguei tudo que eu fazia em [...], como [...] e fiquei na área escolar, depois como gestora, dentro da escola, recebi um convite do diretor da escola para assumir o cargo de coordenadora pedagógica e fui também como experiência para saber se eu ia gostar ou não e eu adorei, eu gosto de tudo relacionado à educação, eu descobri isso.

[...]

E2: Sou formada em [...], tenho Pedagogia pela [...], pós-graduação eu tenho em [...], porque eu fiz na época em que eu atuava como professora [...], pela Universidade Federal de São Paulo [...] e agora eu estou fazendo pós-graduação pela [...].

E1, E2 e E3 optaram pela educação infantil no momento de ingresso no cargo por sua boa classificação no concurso e, como E4, foram professores do ensino fundamental e não professores da educação infantil anteriormente ao ingresso na gestão, mas desejaram, entre ser gestor do ensino fundamental e da educação infantil, ser gestor na educação infantil, ainda que as escolas de educação infantil fossem mais distantes do centro da cidade em relação às escolas de ensino fundamental.

Pode-se inferir que a gestão da educação infantil é um posto de trabalho almejado em relação à gestão do ensino fundamental na PMC, um lugar disputado e valorizado pelos gestores ingressantes. Sobre isso, E3 e E1 realizam as seguintes reflexões que inferem que se tivessem experiência docente na educação infantil, e não tivessem entrado diretamente no cargo de gestão, poderiam já de início no cargo ter uma visão mais ampla dessa etapa de ensino:

E3: [...] trabalhei no ensino fundamental da rede, mas na educação infantil nunca havia trabalhado [...] mas eu preferi entrar pelo cargo de gestão que hoje eu até questiono se não deveria primeiro ter sido professora (na educação infantil) para depois... a falta de experiência não compromete mas a experiência ajuda a enxergar a educação infantil de maneira mais ampla.

E1: [...] eu vim para Campinas trabalhar na educação infantil, tinha as opções ainda de acordo com a minha classificação no concurso, eu poderia ter escolhido uma escola de ensino fundamental, foi ofertado, mas eu optei pela educação infantil porque eu achei que era um espaço ainda que eu não tinha muito conhecimento, ainda não explorado, era o único espaço da educação básica que eu não tivesse conhecido ainda, dado passinhos, me inserido nesse espaço, de maneira quase nenhuma, entrei de maneira um pouco ainda... tudo para mim era novidade na educação infantil quando eu entrei diretamente como gestor.

Entre os entrevistados, E3 e E4 tiveram como única graduação Pedagogia, E4 continuou a carreira da educação no mestrado e E3 especialização, enquanto E1 e E2 cursaram respectivamente uma licenciatura e Pedagogia como segunda graduação, E1 também tem mestrado e pretende cursar doutorado. E2 pretende cursar mestrado e possivelmente doutorado.

4.1.2. Início no cargo, o real do trabalho

O início no cargo dos gestores entrevistados é marcado pela falta de experiência de trabalho na educação infantil, visto que todos os quatro entrevistados deixaram a docência do ensino fundamental e médio para ingressar como gestores na educação infantil; falta de treinamento inicial, crucial nessa etapa da educação básica pelas peculiaridades do trabalho de cuidado e educação realizado na gestão na educação infantil; intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções, condições que pontuam um início precário na carreira o que os levam a questionamentos sobre a identidade profissional. Por outro lado, é um início repleto de apoio mútuo entre os colegas gestores, reconhecimento e valorização da comunidade, dos pares e dos familiares dos gestores entrevistados. Vejamos o depoimento de E1:

E1: Olha, eu acredito que em qualquer trabalho que vá se fazer tem coisas que você não gosta no seu trabalho. Talvez seja até muito senso comum estar afirmando isso, mas é inerente até à condição do trabalho ainda mais quando você lida com pessoas, com uma diversidade muito grande, você lida com o sistema, então vai ter elementos que você não vai gostar do seu trabalho, mas eu acredito que a maior parte dos constitutivos do meu trabalho eu gosto, mesmo porque eles fazem parte do magistério e eu estou no magistério por opção, como eu disse anteriormente, uma escolha, não foi

por falta por estar em outra possibilidade, outra perspectiva, eu escolhi o magistério e estou ainda no magistério até hoje ainda por escolha e ainda acredito que pretendo ficar por um bom tempo, é lógico que tem os percalços, há momentos que você questiona até sua identidade profissional, você questiona às vezes as condições de trabalho, tem coisas que realmente nos incomodam, no meu trabalho atual, eu acredito que, uma coisa que me incomoda muito enquanto gestor da educação infantil da rede em que eu estou, me incomoda ter que desempenhar certas atividades em detrimento de atividades mais especializadas do gestor, do professor, enfim, coisas assim docentes, ou do magistério mesmo e você até se volta para questões muito burocráticas, questões assim, preencher uma ficha de cadastro e você às vezes deixa de estar atuando, de estar observando, de estar discutindo para fazer essas tarefas muito mecânicas às vezes, isso é uma coisa que... não é que eu tenha pavor mas é que acaba limitando até ou diminuindo nosso tempo de ação, de estar ali com os professores, de estar no universo mesmo pedagógico, limita um pouco isso, essas atribuições mesmo porque na educação infantil a gente não tem, nós gestores da rede em que eu trabalho, nós não temos quem faça esse trabalho, nós gestores temos que fazer esse trabalho, o diretor e o vice-diretor, na educação infantil.

[...]

E1: Com os colegas gestores, diretores, vice-diretores, que a gente está sempre em contato, diretores e vice-diretores, eu acredito que tem uma boa relação [...] no sentido de colaborar, a gente se ajuda muito, é muito cooperativo, das escolas do entorno, praticamente todas [...] que tem aqui no entorno, nós temos essa relação, eles também, se você tivesse oportunidade de entrevistá-los, eu acredito que eles iriam dizer a mesma coisa, de colaboração, mesmo porque quando nós entramos, esses gestores aqui do entorno, eles, praticamente todos, também tiveram as mesmas dificuldades, então era tudo muito similar, dado a essas dificuldades, nós pudemos encontrar um caminho, olha, como resolver um problema, então tem contato ali, lógico que respeitando as características de cada unidade, de cada pessoa também e o tempo de cada um.

E2:[...] eu acho que por não termos muito apoio de nossos superiores, nós temos o hábito de trocar figurinha, de conversar, de elogiar, de perguntar “olha, como você tem feito isso, ah, vou fazer dessa forma também, como foi o resultado? [...]”.

E4: [...] A gente não teve nenhum treinamento, não tive nenhum treinamento, nenhum curso, nada, sobre a minha função, sobre o que fazer, não tive apoio da prefeitura. A sorte é que a diretora da escola, uma pessoa com bastante tempo na rede, muito experiente, muita coisa que eu aprendi foi com ela, ela que me ensinou [...].

E2 demonstra frustração no início do cargo, real do trabalho, pela flexibilidade e adaptabilidade imposta por funções que não esperava ter que exercer, aspectos analisados com mais profundidade dentro da categoria *intensificação e sobrecarga de trabalho* e subcategoria *acúmulo de cargos e funções*.

E2: Foi muito frustrante, porque eu entrei como diretora de escola e o acúmulo de funções realmente foi frustrante, não era bem aquilo que eu esperava exercer como diretora, uma sobrecarga de trabalho muito grande e sem ter conhecimento para fazer tudo.

E4 revela em seu discurso a falta de treinamento e de apoio no início do cargo, além da descontinuidade de projetos pela mudança de diretoria pedagógica e da gestão solitária vivida por

ela que levam à inferência, à interpretação e conclusão que foi um início muito precário, solitário, de desilusão, permeado por muito sofrimento e adoecimento:

E4: Comecei em uma escola no centro da cidade, uma local provisório, foi uma grande escola para mim, municipal, uma CEMEI muito procurada, havia muita ordem judicial, os pais eram super exigentes, eu sem experiência nenhuma, não sabia o que era um memorando. Logo que eu entrei ninguém me ensinou o que que é. A gente não teve nenhum treinamento, não tive nenhum treinamento, nenhum curso, nada, sobre a minha função, sobre o que fazer, não tive apoio da prefeitura. A sorte é que a diretora da escola, uma pessoa de bastante tempo na rede, muito experiente, muita coisa que eu aprendi foi com ela, ela que me ensinou, o que era um memorando, o que era um ofício, coisa que quem está na sala de aula, professora, não sabe, não tem esse contato, ela me ajudou bastante. No final do ano tive que sair de lá porque era um cargo provisório muito procurado, uma outra vice-diretora escolheu e aí fui para uma outra escola de educação infantil, imensa, muito grande e em um bairro bem perigoso, com professores que estavam lá já há quinze, vinte anos e foi muito complicada minha relação nessa escola, nessa comunidade, porque uma pessoa nova, nova na idade e nova no cargo, nova na escola, então eu sofri bastante. No meio do ano...

E: Você estava como diretora?

E4: Como vice.

E: Tinha diretora.

E4: Tinha diretora, só que a diretora tinha saído em uma licença gestante, quem estava assumindo era uma outra vice porque a escola era tão grande que tinha duas vices, a outra vice que tinha assumido a direção, mas era um lugar... não foi muito legal. Aí no meio do ano saiu no diário oficial lá por agosto, saiu uma nota no diário oficial de uma escola que iria inaugurar e que estava precisando de vice-diretora e que poderiam se candidatar.

E4: Coincidiu, essa escola fazia parte de um projeto e ia começar as naves-mães, e nessa época estava fazendo mestrado e quem estava na direção, quem era a diretora pedagógica da prefeitura era a [...] e como ela tinha contato com o grupo do mestrado, a gente estava com um projeto bem bacana, aí eu me inscrevi para fazer algo inovador nessa escola, e eu fui a única que se inscreveu, sendo a única, fui escolhida, aí fui na ilusão de estar em uma equipe de trabalho de um projeto inovador numa unidade de educação infantil em Campinas, só que assim que eu cheguei na escola, a escola já estava pronta para ser inaugurada, não tinha mesa, não tinha cadeira, era um prédio novo e só e assim que eu cheguei lá, mudou toda a diretoria, mudou toda a estrutura da prefeitura, acabou o grupo, acabou a equipe, acabou o projeto e eu fiquei sozinha nessa escola, só eu e as paredes e aquele projeto lindo maravilhoso de fazer uma escola inovadora acabou. Nós fazíamos várias reuniões na prefeitura, como íamos fazer, e no fim a equipe se desfez porque mudou toda a diretoria, todo o departamento, aí me vi só naquele lugar longe, em uma escola vazia, assim que cheguei naquela comunidade não era uma comunidade tranquila, no segundo dia derrubaram o muro para saber o que eu ia fazer e eu não fiz nada.

E: Nesse tempo você ficou sozinha?

E4: Fiquei, não fiz nada, não chamei a polícia, no dia seguinte fiquei olhando, passou um moço e disse, “que você tá olhando dona?” Olha o muro, que triste fizeram isso, a escola tão nova, ele disse “não dona, vamos ver, a gente resolve” mal sabia que estava falando com o “chefe” do bairro. Aí fui conquistando a comunidade que era uma comunidade complexa, um lugar onde a droga rolava de forma muito explícita, mas eu conquistei a confiança de todos ali do bairro, foi muito legal, fui muito feliz com a comunidade, mas o trabalho foi muito solitário porque eu sozinha, sem diretor, sem orientador pedagógico, quem me ajudou muito foi um diretor de uma outra escola de um bairro próximo, ele me ajudou demais, demais, tanto que quando a escola estava para ser equipada para a gente comprar o material tinha o dinheiro da conta escola só que não tinha conta aberta ainda porque ainda não tinha conselho e para abrir a conta tinha que ter conselho e como ia ter conselho se não tinha alunos e como receber alunos sem equipamentos, esse diretor foi o único que se dispôs

a colocar a conta da escola dele à disposição para depositar o dinheiro da escola, o único, a gente falava que a gente tinha conta conjunta, foi um diretor maravilhoso, sou muito grata a ele, ele que me ajudou a comprar, eu não tinha noção de material, quanto de sabão em pó, detergente comprar para a escola, porque até isso a gente tem que pensar, cortinas, brinquedos, quanto de brinquedo, eu não tinha noção e esse diretor me ajudou demais, ele dispunha do tempo dele para me ajudar, foi muito legal a ajuda dele. Fiquei nessa escola sozinha por um ano, foi muito desgastante porque tinha que equipar a escola para receber professores e os alunos, uma demanda de trabalho muito grande, sozinha, sem diretor, sem ninguém, sozinha na secretaria, sozinha e sem experiência, sem saber de muitas coisas, sem saber como fazer, até que eu estava em um esgotamento total e um dia a caminho da escola eu não me senti bem, uma dor de cabeça muito forte, tive que parar o carro porque a vista escureceu, tive falta de ar, o que estava acontecendo comigo? Aí fui ao médico e ele me disse que eu estava no limite do stress, estava ficando doente e que eu tinha que me afastar, aí me afastei por vinte dias, e a escola ficou sozinha, depois desses vinte dias, quando eu voltei, colocaram uma pessoa para me ajudar, uma monitora readaptada, foi um alívio, mas eu precisei chegar a esse ponto para me enviarem alguém.

Evidencia-se no discurso de E4 enorme desilusão e sofrimento que induziram-na ao adoecimento. De “educadora por acaso”, para pedagoga de empresa, depois para a gestão educacional representada por ela nos tempos de faculdade como “um horror”, como analisado na subcategoria projeto de vida, empolga-se com o projeto *naves-mãe* que revela-se uma “ilusão de um projeto inovador” que contaria com uma equipe que nem chegou a se formar por causa de mudanças na diretoria pedagógica, o que revela a descontinuidade de projetos de um período político marcado por muitas trocas de diretoria pedagógica e da secretaria municipal de educação, que revelam a extrema falta de direcionamento das políticas públicas relacionadas à educação na época, o que remete ao apontamento de E2:

E2: [...] percebo uma falta de direcionamento das políticas públicas relacionadas à educação em Campinas.

O projeto inovador *naves-mãe* desaguou em solidão, desilusão, escola vazia, dor de cabeça, sufoco, vista escurecida que pode ser interpretado como relacionado à dimensão simbólica de fuga, de desejo de escape, pelo “apagamento” da vista escurecida.

Por outro lado, E4 demonstra grande reconhecimento e gratidão à diretora que lhe ensinou tudo, pois não houve treinamento, nem curso, nem explicações sobre a função, nenhum apoio ou preparo da prefeitura para o início no cargo, para o real do trabalho, muito diferente do que os gestores esperavam. Imensa gratidão também ao diretor reconhecido por ela como grande parceiro na montagem da nova escola. Reconhecimento e colaboração que possibilitam a reapropriação do

sentido do trabalho expropriado de E4 no momento em que inicia no cargo sem nenhum treinamento e a colega diretora ensina tudo para ela e no momento em que o diretor realiza um *tricherie*, o empréstimo da conta da escola, pelo qual poderia responder judicialmente com o objetivo nobre de ajudá-la, uma transgressão de muito boa fé mas que poderia ser mal interpretada, um jogo de risco, sem o qual E4 ficaria paralisada sem poder trabalhar, guiados por princípios e não pelas normas regidas pelos princípios, movidos por uma *mobilização subjetiva* para o atendimento das crianças em uma escola que estava parada e poderia continuar parada por muito tempo se não fossem os *tricheries* dos pares. Agiram ao invés de cruzarem os braços. Agiram pelo significado de suas ações que imprimem sentido ao trabalho na gestão da educação infantil, pela criança e pelos ideais da educação. Vejamos o depoimento de E1 sobre o início de sua carreira na EI:

E1: Olha, na educação infantil tem algumas peculiaridades muito interessantes, a questão da proximidade mesmo com a família, os pais das crianças, mesmo porque você tem crianças ainda muito pequenas que demandam cuidados mesmo, cuidados primários, então isso te aproxima muito desse contato com os pais e na educação infantil você observa as crianças se desenvolvendo desde a mais tenra idade, praticamente logo após o nascimento e isso é gratificante também, você acompanha esse trabalho, você participa desse trabalho junto com a equipe docente e isso é gratificante, observar esse desenvolvimento. No ensino fundamental você lida com situações já de disciplina, outras situações que são outras demandas até, situações efetivas de aprendizagem, de currículo, você tem também na educação infantil as questões de aprendizagem, mas na rede em que eu trabalho é muito focado na questão do lúdico, o planejamento é muito focado nisso, tem diferenças, tem muitas diferenças, eu acredito, como eu te falei, a educação infantil veio como uma coisa diferente, um desafio para mim, olha, nesses três anos eu consegui me adaptar bem, me sinto bem nesse universo da educação infantil, ainda pretendo um dia voltar para o ensino fundamental ou ensino médio, ou até quem sabe o ensino superior, mas eu vou pensar muito antes nas condições, em que condições.

[...]

E1: [...] uma coisa que me incomoda muito enquanto gestor da educação infantil da rede em que eu estou, me incomoda ter que desempenhar certas atividades em detrimento de atividades mais especializadas do gestor, do professor, enfim, coisas assim docentes, ou do magistério mesmo e você até se volta para questões muito burocráticas, questões assim, preencher uma ficha de cadastro e você às vezes deixa de estar atuando, de observar, de discutir para fazer essas tarefas muito mecânicas, às vezes, isso é uma coisa que... não é que eu tenha pavor, mas é que acaba limitando, até ou diminuindo nosso tempo de ação, de estar ali com os professores, de estar no universo mesmo pedagógico, limita um pouco isso, essas atribuições, mesmo porque na educação infantil a gente não tem, nós gestores da rede em que eu trabalho, nós não temos quem faça esse trabalho, nós gestores temos que fazer esse trabalho, o diretor e o vice-diretor, na educação infantil.

Pode ser interpretado da fala de E1 que as atividades tecnoburocráticas de preenchimento de dados, atender telefone, tarefas muito mecânicas são ações distantes de ter significado ao sentido

do trabalho na gestão. Limitam, precarizam, desqualificam o trabalho na gestão, tornando-o um trabalho alienado e sem sentido, não que E1 tenha pavor dessas atividades, mas estranha-as de modo que podemos inferir que ele sabe que são ações que em nada caracterizam um trabalho de gestão, que expropriam a atuação dos diretores e vice-diretores da gestão, um trabalho que requer envolvimento, planejamento de ações, observação, reflexão.

Assim também aponta E2 e E3:

E2: [...] a escola não ter uma pessoa na secretaria para atender o telefone, para orientar a comunidade, não nas coisas que só o gestor pode resolver, mas em coisas como cadastro, como matrícula, arrumar prontuário de aluno, a gente ter que dar conta de coisas que a gente não tem a formação. Coisas da contabilidade, por exemplo, a gente não tem essa formação, então outro dia mesmo a gente foi cobrado para entregar certidões, declarações de coisas a ver com imposto de renda, com uma série de coisas que nós não temos essa formação. Então esse sentimento de não saber o que fazer gera uma insegurança e uma insatisfação muito grande e ter que fazer aquilo que não se sabe, aquilo que não se tem competência para fazer e responder legalmente por aquilo que a gente não tem conhecimento e legalmente não precisaria ter.

E3: [...] na educação infantil é uma grande falha ou grande problema, no ensino fundamental tem secretários, e a educação infantil não tem, então o diretor faz matrícula, atende telefone, ele cuida de licença de funcionário, de atestado médico de criança, ponto de funcionário que dá bastante trabalho porque a gente tem um grande número de funcionários, fazer o ponto de cada um é uma coisa que leva bastante tempo, todas essas coisas que daria para um funcionário, um secretário fazer, o diretor acaba fazendo tudo e aí desvia o foco de seu trabalho.

Por outro lado, a aproximação e o envolvimento com a comunidade conferem sentido ao trabalho na gestão da educação infantil:

E2: Olha, eram duas realidades muito diferentes que eu vivi com a escola estadual enquanto coordenadora e vice-diretora e agora. As escolas eram muito diferentes em relação ao número de alunos, em relação a número de funcionários, o que eu percebo da experiência que eu vim, enquanto coordenadora pedagógica, eu observava uma gestão naquela época, de diretor e vice, muito distante dos alunos, muito distante dos professores, parece até que distante dos problemas pedagógicos da escola. A escola tinha funcionários para tudo, funcionário para secretaria, funcionário para fazer ponto de funcionários, dos professores, o que a gente não tem na educação infantil, mas na educação infantil eu me sinto mais próxima de tudo, são realidades totalmente diferentes, eu percebo que eu participo realmente efetivamente de tudo, da construção do projeto pedagógico na educação infantil, do cumprimento desse projeto pela equipe, da elaboração de metas, da resolução de problemas, do envolvimento com professor, do envolvimento com a criança, do envolvimento com a comunidade e a realidade que eu vim do ensino fundamental e médio não era assim, havia um distanciamento, como se o diretor não fosse acessível à maior parte das pessoas envolvidas na educação.

E4 relata outras questões que diferenciam a educação infantil do ensino fundamental:

E4: São extremos, são muito diferentes a educação infantil e o ensino fundamental. O sistema Integre, tudo é diferente, a forma de matricular, a parte burocrática é totalmente diferente. No ensino fundamental há notas, provas, conselho, tudo isso não tem na educação infantil, há a Provinha

Brasil, as avaliações, a demanda de trabalho é muito maior, algumas escolas possuem um auxiliar na secretaria, essa escola em que eu fui não tinha, muito complicado, trabalhar com adolescente é difícil, não é o meu perfil, principalmente nessa escola onde eu fui trabalhar, escola complicada principalmente com relação a drogas, as crianças chegavam drogadas, agressivas, às vezes eu estava trabalhando era bomba que aparecia, eu fiquei horrorizada, eu não aguentei ficar quatro meses no ensino fundamental, entrei em licença.

E: Aí você retornou para a educação infantil.

E4: Voltei para a minha praia.

E: O que você gosta na educação infantil?

E4: O próprio trabalho com as crianças, ver o desenvolvimento delas, o dia-a-dia, as próprias atividades baseadas no lúdico, você vê-los no parque brincando, no refeitório aprendendo a pegar a colher, aprendendo a comer sozinho, nos jogos, nas brincadeiras.

[...]

E: Você percebe na educação infantil reconhecimento da comunidade, dos seus pares e dos seus superiores?

E4: Sim, plenamente, plenamente, e isso me deixa feliz e que me faz continuar nesse trabalho, eu gosto. Na educação infantil, no ensino fundamental nunca mais, não é o meu perfil, não é meu perfil. As pessoas dizem, “você tem perfil para isso”, a própria supervisora e coordenadora dizem você tem perfil para a educação infantil. Acho que é bem isso.

E: O que seria esse perfil na sua concepção?

E4: É a facilidade de lidar com as crianças pequenas, porque a comunidade é a mesma, a comunidade são os pais, os avós, são os tios. O diálogo com a criança pequena, para mim, é mais gratificante.

4.1.3. Planos futuros

Pela análise das entrevistas, observa-se que os gestores entrevistados pretendem dar continuidade ao seu projeto de vida como gestores educacionais. Dois deles pretendem continuar os estudos, E1 e E2, E1 pretende retomar os estudos acadêmicos e ingressar no doutorado na área da educação, após a pausa que deu pelas mudanças ocorridas com o ingresso no novo cargo, a mudança de cidade porque morava em outro estado, apropriação dos saberes da nova profissão pois nunca havia trabalhado na educação infantil. Não se vê fora de seu trabalho, por considerá-lo um bom trabalho, por sentir-se integrado ao que faz, assim como E2 e E4, E4 que se declara realizada, feliz, satisfeita com receio de ter que mudar para o Rio de Janeiro por questões familiares e ter que deixar o cargo que tanto valoriza e é valorizado por sua família.

Já os planos futuros de E3 são bem mais imediatos, urgentes e demonstram o descontentamento presente:

E3: Meu plano futuro é sair dessa escola. É minha meta que eu almejo [...].

O plano futuro de E3 traz inegável dimensão simbólica de fuga, um escape da situação em que se encontra pelo tamanho da escola que demanda múltiplas tarefas e funções.

E3: [...] Esse ano eu me removo, tem remoção no final do ano e eu pretendo escolher uma escola menor. Eu acredito que o tamanho da escola, eu não tinha essa dimensão, prejudica o trabalho do diretor, ele não consegue fazer um bom trabalho tendo um excesso de tarefas...

Vejam os planos futuros de E1, que, assim como E2, declara que não gostaria de sair da gestão da escola apesar da sobrecarga de trabalho, não nesse momento. Ambos muito envolvidos na área da educação, que apresentaram forte ressonância simbólica como analisado na subcategoria *projeto de vida*, pretendem dar continuidade aos investimentos na área da educação, E1 com planos de realizar doutorado e E2, mestrado e doutorado.

E1: Eu pretendo retomar os estudos, essa perspectiva acadêmica eu acho que eu dei uma pausa principalmente porque eu entrei em uma nova possibilidade, eu estava conhecendo ainda, me apropriando do meu fazer, do meu trabalho, então esses dois, quase três anos, eu acho que serviram para isso, para me situar mesmo, para me apropriar do meu trabalho, do que eu faço, das minhas atribuições e agora estou sentindo essa necessidade, talvez no próximo ano, de retomar e quem sabe seguir e fazer um doutorado, ou uma pesquisa, alguma coisa assim, talvez voltado para a educação infantil, essa é uma possibilidade. E em termos de trabalho, no momento, eu não me vejo fora do meu trabalho não.

[...]

E1: Olha, eu considero um bom trabalho sim, eu considero um bom trabalho e espero que eu consiga me manter motivado, me manter, eu não sei, talvez daqui a alguns anos eu possa estar com uma outra perspectiva, mas nesse momento é nessa perspectiva que eu me sinto motivado, eu me sinto integrado ao que eu estou fazendo, nesse momento do meu trabalho. Quando eu lecionava, sempre gostei de lecionar, ainda gosto de lecionar, poucos momentos da minha trajetória, nesses quinze anos praticamente, que eu comecei a refletir, a repensar, a ter algumas insatisfações, mas sem deixar de gostar, como eu estou só há três anos efetivos na gestão escolar, então ainda estou no momento, nesse momento, nesse tempo, agora eu gosto do meu trabalho, ainda não fiz assim uma reflexão profunda no sentido, “será que é isso que eu quero mesmo ou será que não é”, eu estou integrado, eu tenho essa motivação, é quase uma motivação inicial para o trabalho, agora daqui a algum tempo se eu tiver a oportunidade de ser entrevistado por você de novo, não sei.

E2: Eu pretendo continuar na área da educação, não gostaria de sair da direção da escola, embora eu acredite que essa sobrecarga de trabalho um dia possa me cansar realmente, a gente tem que dar conta de tudo e não precisa dar conta de tudo, a gente ter que dar conta daquilo pelo qual a gente foi contratado, fazer da melhor maneira com muito amor, mas não fazer aquilo que a gente não foi contratado, eu tenho medo disso, mas eu pretendo continuar na área da educação que é o que eu sei fazer, continuar enquanto diretora, não gostaria de ser supervisora e também não almejo outro cargo da educação, não nesse momento, eu gosto de ser diretora, me realizo, pretendo continuar estudando, acabar minha pós em gestão, ir para um mestrado e quem sabe até um doutorado.

Pode ser inferido na fala de E4 que ela se estabilizou no cargo de vice-diretora e o que a preocupa é ter que sair da gestão da educação infantil. Reconhece-se e é reconhecida como *tendo perfil* para ser gestora de educação infantil pelos superiores hierárquicos, como supervisores e representante regional, além dos colegas gestores, o que fortalece sua identidade como gestora de educação infantil. Sente-se feliz e realizada em seu trabalho, teme ter que voltar para a sala de aula caso tenha que se mudar para o Rio de Janeiro por questões familiares, deseja se aposentar como vice-diretora, dedicar-se à família e participar de simpósios, congressos, cursos de pequena duração, talvez fosse para a coordenação pedagógica, dando continuidade na carreira na área da educação.

E4: Eu me realizo, eu estou feliz, me preocupa se um dia precisar sair daqui, por exemplo, meu marido veio com uma notícia assim, “provavelmente eu consiga um emprego no Rio de Janeiro”, isso já me deixou super preocupada, eu não quero sair da prefeitura, eu não quero sair do meu trabalho, é o meu trabalho, eu não quero voltar para a sala de aula também, eu não quero voltar para a sala de aula, eu estou feliz com o que eu faço, então eu fico preocupada disso um dia acontecer e eu não quero, porque eu quero me aposentar e eu gosto de ser vice aqui, eu gosto de ser vice-diretora, eu não quero nem ser diretora, nem OP, eu gosto do que eu faço.

E: Por que você gosta de ser vice-diretora?

E4: Porque eu acho que a gente fica mais com o trabalho burocrático em si e eu tenho muita dificuldade, daqui, em administrar conflitos, isso me desgasta muito, sabe, quando tem briga, picuinha, entre professores, monitores, funcionários, tem que chamar e conversar, isso me desgasta muito, eu não sei lidar direito com isso.

E: E você acredita que essa seja uma atribuição mais do diretor, apesar de o vice também responder por isso?

E4: É que tendo o diretor você divide isso. Você sozinho, como vice, sozinha, não tem como, não tem com quem.

E: Quais seriam seus planos futuros? Você teria outra profissão?

E4: Não. Até saiu o concurso, o último concurso eu prestei para coordenadora pedagógica, eu até tentaria para coordenação pedagógica, mas não vou conseguir porque são poucas vagas e a concorrência é grande, daqui eu iria para a coordenação pedagógica.

E: Então seus planos futuros, o que você pensa em relação à formação, estudos, você pensa em estudar?

E4: Hoje acho que não. Na época quando eu terminei o mestrado fui convidada para dar continuidade no doutorado, mas eu queria respirar um pouco, descansar um pouco, mas esse descanso se prolongou e agora com filho pequeno e marido fica mais difícil. Hoje me dedico à minha família, à minha filhinha de dois anos e hoje eu não penso em fazer doutorado, penso em fazer cursos, cursos que a prefeitura oferece, congressos que a Unicamp oferece, simpósios das universidades, isso sim eu sempre quero fazer, quero me manter atualizada, um doutorado ou uma especialização hoje não, eu quero me dedicar esse tempo para a minha filha.

E1: [...] o trabalho, eu tenho uma crença nele, de fazer, de buscar, de fazer, eu acredito no trabalho que eu estou fazendo, eu busco acreditar, senão não tem muito sentido, a gente passa um tempo muito grande da vida da gente no trabalho, a partir do momento em que ele perder o significado para mim, eu vou procurar outra coisa para fazer, porque não justifica eu passar tanto tempo da minha vida em um local em que eu não tenho nenhuma identificação, que não tenha nenhum sentido,

nenhum significado, essa questão do reconhecimento é um motivador, é um aspecto motivador sim para que você faça, para que você se envolva mais ainda no trabalho, então, mas para fazer determinadas atividades, para determinadas perspectivas do trabalho, eu não posso focar só no reconhecimento. É claro que ele é importante, como eu disse anteriormente, motiva e eu acredito que tenha ele aqui, principalmente dos pais, da comunidade, que a comunidade aqui, eu tenho uma boa relação com a comunidade, muito boa mesmo, nós temos um diálogo franco e a comunidade é uma comunidade simples mas é uma comunidade muito colaborativa, gostaria que fosse mais participativa, então estamos tentando, é um processo, você, da noite para o dia, você não faz isso, a partir do momento em que os pais entendem o significado que a escola tem eles vão se integrando mais, a gente vai esclarecendo para eles, tendo esse diálogo, então com a comunidade eu tenho reconhecimento constante disso daí, com os colegas também, tenho o reconhecimento dos colegas também, agora para mensurar isso... a intensidade, acho que fica meio difícil.

E1 deixa claro em seu depoimento que o sentido do trabalho para ele é crucial para se manter na área da educação que caso seja perdido, caso não haja nenhuma identificação, a procura por outro trabalho se impõe. Pode ser inferido que romperia como fez outras vezes como mencionado em outros momentos de sua carreira quando não encontrou identificação, demonstrando não temer metamorfoses da identidade (CIAMPA, 1990):

E1: [...] Terminei a licenciatura, logo na sequência entrei em uma pós-graduação em [...] não concluída porque eu também não me identifiquei muito, faria pela Universidade Federal de [...], não me identifiquei muito e acabei largando essa pós-graduação, vi que não era isso. No período da licenciatura, eu me identifiquei muito com as matérias pedagógicas, principalmente didática, políticas educacionais, então nesse período, nesse ínterim, eu já percebi que eu teria uma grande inclinação para buscar, para conhecer, para entender acerca desses conteúdos [...].

E1 demonstra não temer a busca de novos caminhos, superar identidades pressupostas com autonomia, sempre questionando-se e reformulando-se (MELUCCI, 2004), o que corresponde ao fortalecimento da *identidade do eu* (HABERMAS, 1990) de modo a organizar uma biografia peculiar, sob princípios de modos de procedimentos universais.

Até o momento, o trabalho na gestão faz sentido para E1, mesmo que esse sentido se distancie em momentos de estranhamento pelo *tarefismo*, mecanicismo, desvio de função, sentido reapropriado pelo reconhecimento da comunidade e dos pares, um aspecto motivador, mas que não pode ser sempre esperado, ou seja, considera o reconhecimento importante, mas não pode ser o foco de seu trabalho, o que demonstra uma identidade adulta, madura, capaz de produzir uma nova identidade que também poderá ser questionada e reformulada:

Na história individual, a identidade apresenta-se como um processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito. As muitas vivências permitem o amadurecimento de uma capacidade para

resolver os problemas propostos pelo ambiente e uma independência nas relações. A interiorização do universo simbólico da cultura e a capacidade de interpretar culturalmente as necessidades substituem a dependência “natural” do ambiente: num primeiro momento, como integração nesse universo simbólico, e, depois, como processo de individuação que nos permite uma independência suficiente do sistema. Tornamo-nos capazes de produzir, de modo autônomo, aquilo que antes necessitávamos receber dos outros. A identidade adulta é, portanto, a capacidade de produzir novas identidades, integrando passado e presente, além dos múltiplos elementos do presente, na unidade e na continuidade de uma história individual. A aprendizagem não termina com o fim da idade evolutiva e as diversas vivências da vida nos levam a sempre questionar e reformular nossa identidade (MELUCCI, 2001, p.45).

4.2. Intensificação e Sobrecarga de trabalho

A intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções pela não ocupação de cargos vagos distancia o gestor de educação infantil da sua identidade idealizada de educador, identidade relacionada a uma visão ampla e planejada da escola, a um olhar voltado para o pedagógico da escola, associado ao trabalho integrado com as professoras, monitores, comunidade e crianças da escola, com a participação de todos os envolvidos, com vistas à promoção de práticas emancipadoras voltadas para transformações sociais que possam conduzir a uma sociedade mais justa, mais ética e igualitária. Exerce ações mecanizadas que o distanciam do significado e sentido que imprimem ao trabalho, tornando-o alienado.

De acordo com Leontiev (1978, *apud* BASSO, 1998), o trabalho torna-se alienado quando seu sentido não corresponde ao significado dado pelo conteúdo efetivo da atividade prevista socialmente, quando o sentido do trabalho separa-se de sua significação. Um trabalho com o sentido de contribuição e transformação social para o gestor passa a receber outro sentido forjado imposto, sentido de ser extremamente intensificado, atabalhado, mecanizado, situação que gera um processo de alienação do trabalho, que descaracteriza a prática educativa do gestor de educação infantil, cujo significado motivador é o da educação e cuidado da criança pequena, reflexão, pensamento, conscientização e transformação social.

Nesses períodos, não consegue ter um olhar pedagógico tão necessário ao gestor educacional por ter que resolver um sem fim de tarefas burocráticas. São múltiplas tarefas que o

fazem perceber-se como um tarefeiro, não mais como um gestor, apresentando uma identidade deteriorada (GOFFMAN, 1979):

E3: Tarefeiro, é isso que eu me sinto, uma tarefeira, eu não me sinto uma gestora, que consegue ter uma visão ampla, trabalhar amplamente as questões da escola, não, eu trabalho aquilo que está pegando mais fogo, aí eu vou lá e resolvo. Aí de repente tem três coisas pegando fogo, eu tento resolver as três, às vezes não resolvo bem as três, já tem mais coisas para resolver, então é essa loucura [...].

[...]

E3: Há uma outra coisa, na educação infantil é uma grande falha ou grande problema, no ensino fundamental tem secretários, e na educação infantil não tem, então o diretor faz matrícula, atende telefone, ele cuida de licença de funcionário, de atestado médico de criança, ponto de funcionário que dá bastante trabalho porque a gente tem um grande número de funcionários, fazer o ponto de cada um é uma coisa que leva bastante tempo, todas essas coisas que daria para um funcionário, um secretário fazer, o diretor acaba fazendo tudo e aí desvia o foco de seu trabalho.

[...]

E3: [...] apesar de eu gostar das tarefas administrativas, ter uma preferência, eu não desconsidero as pedagógicas, porém na dinâmica do trabalho são muitas tarefas burocráticas e você acaba deixando de lado, não por querer, você tem um prazo para entregar um documento, um prazo para entregar um relatório, você tem que fazer aquilo e você acaba deixando um pouco de lado o pedagógico, existe a orientadora pedagógica, que está sempre mais próxima dos professores, das crianças, mas eu acredito que o diretor também tem que estar próximo, eu acredito nisso, diretor não é meramente administrativo ele também é pedagógico, apesar de ter orientador pedagógico, ele tem que dar conta dessa parte da escola, ele tem que entender, ele tem que conhecer e eu sinto que muitas vezes eu não consigo, fico fechada na minha sala na frente do computador resolvendo tarefas burocráticas, eu sinto falta de estar mais próximo, de cuidar mais do pedagógico, de fazer mais reuniões com professores, com monitores, gostaria de estar mais próximo, mas as tarefas burocráticas me impedem.

Como tarefeiro, durante períodos de gestão solitária, o gestor sobrecarregado percebe-se menos pertencente a si próprio, mais pertencente a um outro, alheio de si. Alienado, sente a perda de si mesmo por meio da realização de uma atividade que percebe voltada contra si próprio, independente dele, não pertencente a ele, estranha (MARX, 1984, p. 83), desapropriado do sentido de seu trabalho. Suas ações não formam significações importantes ao sentido do trabalho, mas o desqualificam, tendo seu tempo completamente tomado não por ações com significado que dariam sentido ao trabalho na gestão da educação, pelo contrário, por ações tecnoburocráticas que significam um distanciamento ou esvaziamento dos significados de contribuição social, cidadania e emancipação que aconteceria por ações como planejamento das atividades, acompanhamento do projeto pedagógico da escola, convite à participação de pais e comunidade em ações educativas conjuntas, proximidade dos professores, monitores e demais funcionários, ações de boa

convivência entre adultos, articulação para melhoria do atendimento das crianças, entre outras ações mitigadas pelo tafefismo do atendimento de secretaria, cadastros, matrículas.

Veremos que a fala de E1 demonstra seu envolvimento e conscientização em suas escolhas realizadas na área da educação, com suas evoluções, rupturas em momentos em que não sentia identificação com o que fazia e manutenção quando havia, buscas relacionadas à sua história de vida e ao sentido imprimido pela educação em suas vivências, por sua ressonância simbólica, que ocorre quando há compatibilização entre as representações simbólicas do sujeito, seus investimentos pulsionais e a realidade do trabalho, com a articulação do teatro privado da história singular do sujeito ao teatro atual e público do trabalho, fazendo emergir sublimação e prazer no trabalho (HELOANI; UCHIDA, 2007, p 191). Para que isso ocorra, é necessário que a tarefa tenha um sentido para o sujeito com base na sua história de vida e que o trabalho seja uma escolha para o sujeito e espaço de satisfação de desejos inconscientes, de acordo com Dejours e Abdoucheli (1990, *apud* MENDES, 1995).

Na maioria das vezes, no entanto, os preceitos rígidos e o controle organizacional não permitem ou limitam o espaço para a ressonância simbólica (DEJOURS, 1992, *apud* MENDES, 1995), como expressa E1 sobre a carreira do magistério em que se corre o risco de se tornar um “tarefeiro”, um “fazedor, sem entender o que se está fazendo”, alienação que provoca em E1 mobilização em busca de reflexão, em busca de respostas aos seus questionamentos, em busca do sentido interior que traz da Educação, vive um *jogo* de uma tensão irresolvida, de um lado, o impulso dinâmico para criar o espaço e os conteúdos da experiência; de outro, a necessidade de considerar os limites intrínsecos da experiência (MELUCCI, 2004).

E1: [...] No período da licenciatura eu me identifiquei muito com as matérias pedagógicas, principalmente didática, políticas educacionais, então nesse período, nesse ínterim, eu já percebi que eu teria uma grande inclinação para buscar, para conhecer, para entender acerca desses conteúdos, mesmo porque como eu já lecionava, tive a oportunidade de fazer a universidade, cursar a universidade ao mesmo tempo em que eu dava aulas, então a gente tinha as teorias, o referencial teórico todo da universidade e eu estava na prática, no dia-a-dia, então eu queria confrontar, entender melhor como é que se dava isso daí e uma das maneiras seria voltada exatamente para essas matérias pedagógicas, as políticas educacionais, a didática, entender como é que se processava isso, eu fazia mas eu ficava um pouco intrigado, questionando como é que funcionava isso daí, porque a gente corre o risco às vezes, de estar no magistério, isso pode acontecer, ter uma sobrecarga de aulas muito grande e você se tornar um tarefeiro, um fazedor, sem entender o que

que você está fazendo então essas matérias e os debates propiciavam uma reflexão acerca do que eu estava fazendo, então como eu gostava muito disso [...].

E1 demonstra questionamento e reflexão em suas buscas profissionais, pois, caso contrário, ele aponta que podemos correr o risco de nos tornarmos tarefeiros, risco que pode ser inferido como presente no cotidiano de trabalho dos entrevistados, cotidiano marcado por um trefismo e mecanicismo que produz um trabalho alienado e um processo de construção de identidade conflitivo e contraditório.

E1: [...] desempenhar múltiplas funções, está certo que o diretor, eu concordo com essa visão que diretor, ele tem que ter, desempenhar a função administrativa, de gestor, de gerir porque uma instituição precisa ser gerida, é lógico que ele não pode perder esse viés pedagógico mesmo porque quando ele faz o concurso lá pede uma experiência profissional, uma trajetória profissional na sala de aula, então esse olhar pedagógico para lidar com os profissionais você não pode perder ele porque você dificulta o trabalho com o grupo, e até a qualidade do trabalho pedagógico que se faz na escola também, mas você também não pode deixar de administrar uma escola, não no sentido estrito de administrador, mas no sentido de articular as partes dentro da instituição, de articular um projeto pedagógico junto com o grupo, é claro, eu acho que tem que ser um processo democrático, democrático, respeitando, é claro, as políticas que tem, você tem uma política clara definida, então eu acho que tem que ser uma coisa que você tem que buscar, enquanto gestor, você tem que buscar esse viés pedagógico polifônico, de todo o grupo, trazer o grupo para participar, a comunidade, sem perder de vista também a organização da escola que é a tua atribuição, mas essa outra parte estritamente ali burocrática mesmo, funções bem técnicas, tais como fazer um cadastro, ir ali redigir uma matrícula, até mesmo atender um telefone, são múltiplas funções que acabam sobrecarregando o gestor, tomando um tempo, esse tempo poderia ter uma qualidade muito maior para ele fazer esses acompanhamentos na própria escola, planejando o trabalho, não que fique totalmente comprometida a ponto de não fazer, sim, dá para fazer, mas acaba tirando um pouco da qualidade que poderia ser absolutamente maior.

E2, assim como E1, apresenta ressonância simbólica em relação ao seu trabalho, mas estranha, como E1, e questiona a multiplicidade de tarefas e algumas atividades que tem que desempenhar sem ter o conhecimento para realizá-las, sem vice-diretor, sem orientador pedagógico, e tendo que desempenhar funções que extrapolam até o acúmulo das funções de diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, que faz também emergir aspectos de uma identidade contraditória e conflitiva que se traduzem em uma identidade múltipla, reforçada pelos diversos papéis que exerce também em casa, que procura conciliar, de esposa, mãe e mulher para si, como veremos na subcategoria *gênero e trabalho: relações conjugais e familiares*.

E2: [...] Eu sou contadora, administradora, telefonista, secretária, tenho que saber sobre fiação elétrica, encanamento, enfim, é um acúmulo total de funções.

E: Você já acumulou cargos de orientador pedagógico e vice-diretor, você esteve sozinha na unidade, como foi?

E2: Estive um período grande sozinha, fiquei mais de um ano sem vice-diretor e sem orientador pedagógico, fazendo tudo sozinha.

E: Como foi esse período?

E2: Foi muito frustrante, porque eu entrei como diretora de escola e o acúmulo de funções realmente foi frustrante, não era bem aquilo que eu esperava exercer como diretora, uma sobrecarga de trabalho muito grande e sem ter conhecimento para fazer tudo.

A fala de E3 demonstra grande predomínio do sofrimento sobre a realização no trabalho por ser cobrada e responsabilizada sem ter condições de realizar o que lhe é cobrado, assim como E2. Vive dilemas, conflitos e estresse pelo trabalho atropelado, sem planejamento, com desvio de função, feito na correria, “apagando incêndios”, como uma tarefaira e não como uma gestora que realiza um trabalho planejado, pensado, com uma visão ampla, dilemas e conflitos que justificam seu desejo de fuga expresso na dimensão simbólica da remoção, seu plano futuro. Vejamos:

E3: Eu trabalho em uma escola muito grande, ela tem um número de funcionários grande, tem bastante criança, então é muito corrido, então eu faço as coisas assim, uma coisa atropelada em cima da outra, tem dias que eu não como, tem hora que eu não posso ir ao banheiro, quero beber água mas não dá para sair, então essa coisa atropelada eu não gosto, eu não me sinto bem com isso, essa é a minha primeira experiência como gestora, então eu não posso dizer que no cargo de vice-diretora, mas é a realidade que eu tenho agora, essa falta de tempo para realizar as minhas tarefas. [...]

E3: Aqui, por se tratar de uma escola grande, por conta desse fato, são muitas coisas para se resolver em pouco tempo com a equipe completa, então se não tem a equipe completa piora muito a situação, eu não dei conta de fazer muita coisa, isso é muito frustrante, você ter a vontade e não conseguir, algumas coisas importantes acabam passando na correria, algumas medidas que você tem que tomar, algumas precauções, porque eu acho que quando a gente trabalha na gestão, tem que trabalhar preventivamente, e em geral você trabalha após as coisas acontecerem, apagando fogo mesmo, então aconteceu e você vai remediar aquele fato, mas se você tivesse um tempinho para planejar, para pensar com calma, talvez você conseguisse prevenir o problema, você fica só apagando incêndio, é só isso, então se com a equipe já é difícil, quando você está sem a equipe é mais difícil ainda, então fica mais vulnerável você cometer erros e a cobrança é a mesma, com equipe ou sem equipe, você é responsabilizado por aquele erro, não há uma avaliação das condições de trabalho, nunca há, há avaliação do objetivo, se você está alcançando o objetivo, se você está falhando, mas com que condições de trabalho você está trabalhando não tem. Há uma outra coisa que na educação infantil é uma grande falha ou grande problema, no ensino fundamental tem secretários e na educação não tem, então o diretor faz matrícula, atende telefone, ele cuida de licença de funcionário, de atestado médico de criança, ponto de funcionário que dá bastante trabalho porque a gente tem um grande número de funcionários, fazer o ponto de cada um é uma coisa que leva bastante tempo, todas essas coisas que daria para um funcionário, um secretário fazer, o diretor acaba fazendo tudo e aí desvia o foco de seu trabalho. [...]

E3: Tarefaira, é isso que eu me sinto, uma tarefaira, eu não me sinto uma gestora, que consegue ter uma visão ampla, trabalhar amplamente as questões da escola, não, eu trabalho aquilo que está pegando mais fogo, aí eu vou lá e resolvo. Aí de repente tem três coisas pegando fogo, eu tento resolver as três, às vezes não resolvo bem as três, já tem mais coisas para resolver, então é essa loucura que eu acho que faz mal, não tem nada diagnosticado que é do trabalho, mas eu acredito

que isso tem feito mal também à minha saúde, então meu plano é ter uma vida um pouco mais tranquila e conseguir me sentir realizada no trabalho, que eu não sinto não.

[...]

E3: Meu plano futuro é sair dessa escola. É minha meta que eu almejo. Esse ano eu me removo, tem remoção no final do ano e eu pretendo escolher uma escola menor. Eu acredito que o tamanho da escola, eu não tinha essa dimensão, prejudica o trabalho do diretor, ele não consegue fazer um bom trabalho tendo um excesso de tarefas [...].

Vejamos o depoimento de E4:

E4: [...] nesse cargo a gente tem uma função, tem que ter um olhar bem diversificado, tem que ver desde o sabão em pó que está acabando até a criança que está com febre. A gente tem que gerir toda essa situação, o conflito de professores, a criança que foi mordida, o detergente que está acabando, é tudo, é uma lâmpada que queimou.

[...]

E4: Fiquei nessa escola sozinha por um ano, foi muito desgastante porque tinha que equipar a escola para receber professores e os alunos, uma demanda de trabalho muito grande, sozinha, sem diretor, sem ninguém, sozinha na secretaria, sozinha e sem experiência, sem saber de muitas coisas, sem saber como fazer, até que eu estava em um esgotamento total e um dia a caminho da escola eu não me senti bem, uma dor de cabeça muito forte, tive que parar o carro porque a vista escureceu, tive falta de ar, o que estava acontecendo comigo? [...].

Dejours (1998) aponta que o trabalho pode ser utilizado tanto para a reapropriação quanto para a alienação do trabalhador conforme sua relação com a organização do trabalho, que de acordo com as condições impostas pode levar ao sofrimento e afetar a saúde do corpo e da mente. Isso ocorre quando a relação do homem com a organização do trabalho está bloqueada, quando não se consegue canalizar os desejos, quando o indivíduo não consegue realizar tarefas de acordo com suas necessidades (PIOLLI, 2010) o que repercute na constituição de sua identidade.

4.2.1. Acúmulo de cargos e funções

Evidencia-se nas entrevistas a multiplicidade de tarefas do gestor de educação infantil que vão muito além das prescritas nos editais dos concursos públicos, na CBO, na LDB, nos Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil e em outros documentos que tratam das atribuições dos gestores de educação infantil. Múltiplas tarefas que ganham proporções que ultrapassam os limites da tolerância postos pela base orgânica dos gestores em períodos de gestão solitária, quando trabalham

sozinhos exercendo as funções dos cargos de diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, períodos de acúmulo de cargos e funções.

Nesses períodos, há um aumento do distanciamento entre os tempos interiores, do desejo, do sonho, do afeto, das emoções e os tempos exteriores, cadenciados por regras exteriores, do calendário e do relógio (MELUCCI, 2004), pois obviamente o tempo despendido pelas três funções são tempos externos objetivos para três pessoas distintas, são tempos que não cabem em um gestor somente, no entanto, essa obviedade e lógica não é respeitada, provocando no gestor uma “exacerbação de respostas” que exige “[...] mudar de bitola (no sentido exato da palavra), de mudar de quantidade e de qualidade, de localizar-se e deslocar-se com grande elasticidade” (MELUCCI, 2001, p.30) em um tempo linear irreversível. Os gestores transformam-se em terminais sensíveis, receptores de um incrível volume de informações que devem ser recebidas, analisadas, memorizadas para serem respondidas com informações complementares, o que gera frustração, agravada quando tem a vontade de fazer mas não consegue porque a quantidade e qualidade do que deve ser feito ultrapassa muito a base orgânica do gestor e ele se vê somente “apagando incêndios”, não se vê mais como gestor que faz um trabalho planejado de qualidade:

E: Você já conviveu com o acúmulo de funções na educação infantil?

E2: O tempo todo. Eu sou contadora, administradora, telefonista, secretária, tenho que saber sobre fiação elétrica, encanamento, enfim, é um acúmulo total de funções.

E: Você já acumulou cargos de orientador pedagógico e vice-diretor, você esteve sozinha na unidade, como foi?

E2: Estive um período grande sozinha, fiquei mais de um ano sem vice-diretor e sem orientador pedagógico, fazendo tudo sozinha.

E: Como foi esse período?

E2: Foi muito frustrante, porque eu entrei como diretora de escola e o acúmulo de funções realmente foi frustrante, não era bem aquilo que eu esperava exercer como diretora, uma sobrecarga de trabalho muito grande e sem ter conhecimento para fazer tudo.

Vejamos o depoimento de E3:

E: Como foi esse período de acúmulo de funções, você pode falar sobre isso?

E3: Aqui, por se tratar de uma escola grande, por conta desse fato, são muitas coisas para se resolver em pouco tempo com a equipe completa, então se não tem a equipe completa piora muito a situação, eu não dei conta de fazer muita coisa, isso é muito frustrante, você ter a vontade e não conseguir, algumas coisas importantes acabam passando na correria, algumas medidas que você tem que tomar, algumas precauções, porque eu acho que quando a gente trabalha na gestão, tem que trabalhar preventivamente, e em geral, você trabalha após as coisas acontecerem, apagando fogo mesmo, então aconteceu e você vai remediar aquele fato, mas se você tivesse um tempinho para planejar, para pensar com calma, talvez você conseguisse prevenir o problema, você fica só

apagando incêndio, é só isso, então se com a equipe já é difícil, quando você está sem a equipe é mais difícil ainda, então fica mais vulnerável você cometer erros e a cobrança é a mesma, com equipe ou sem equipe você é responsabilizado por aquele erro, não há uma avaliação das condições de trabalho, nunca há, há avaliação do objetivo, se você está alcançando o objetivo, se você está falhando, mas com que condições de trabalho você está trabalhando não tem. Há uma outra coisa que na educação infantil é uma grande falha ou grande problema, no ensino fundamental tem secretários, e a educação infantil não tem, então o diretor faz matrícula, atende telefone, ele cuida de licença de funcionário, de atestado médico de criança, ponto de funcionário que dá bastante trabalho porque a gente tem um grande número de funcionários, fazer o ponto de cada um é uma coisa que leva bastante tempo, todas essas coisas que daria para um funcionário, um secretário fazer, o diretor acaba fazendo tudo e aí desvia o foco de seu trabalho.

Percebe-se na fala de E3 uma demanda de trabalho muito grande que exige um engajamento profundo, disponibilidade e flexibilidade que a coloca em uma lógica de responsabilizações sem que sejam fornecidos os meios necessários (LINHART, 2000). É colocada no que Linhart (*Ibid.*) denomina de contextos de tensões, de solicitações, de pressões quase impossíveis de assumir, como se a colocasse no *coração do dispositivo* da organização fazendo-se pesar sobre ela diretamente coerções que antes passavam pela hierarquia (BOLTANSKI, CHIPELO, 1999; VELTZ, 1999, *apud* LINHART, 2000, p.31). Um “gargalo muito estreito de sua função em relação às suas responsabilidades” (LINHART, *Ibid.*), assim como no caso de E4 que equipou, sem ter experiência, sozinha, uma unidade educacional:

E4: Fiquei nessa escola sozinha por um ano, foi muito desgastante porque tinha que equipar a escola para receber professores e os alunos, uma demanda de trabalho muito grande, sozinha, sem diretor, sem ninguém, sozinha na secretaria, sozinha e sem experiência, sem saber de muitas coisas, sem saber como fazer, até que eu estava em um esgotamento total e um dia a caminho da escola eu não me senti bem, uma dor de cabeça muito forte, tive que parar o carro porque a vista escureceu, tive falta de ar, o que estava acontecendo comigo? Aí fui ao médico e ele me disse que eu estava no limite do stress, estava ficando doente e que eu tinha que me afastar, aí me afastei por vinte dias, e a escola ficou sozinha, depois desses vinte dias, quando eu voltei, colocaram uma pessoa para me ajudar, uma monitora readaptada, foi um alívio, mas eu precisei chegar nesse ponto para me enviarem alguém.

[...]

E: Você convive com acúmulo de funções?

E4: Sempre, nesse ano mesmo, eu passei. Eu sou vice-diretora, mas se for contar o tempo que eu fiquei na rede, é impressionante, eu entro na escola, ou não tem diretor como foi no caso da escola que falei que inaugurou, ou aqui, a diretora se aposentou, aí eu assumi a direção, eu era vice e diretora, ainda bem que tinha OP, mas é um acúmulo, você fica sozinha na parte administrativa e até hoje não saiu minha portaria, você trabalha por duas e continua recebendo o seu salário, é difícil.

[...]

E4: [...] e eu gosto de ser vice aqui, eu gosto de ser vice-diretora, eu não quero nem ser diretora, nem OP, eu gosto do que eu faço.

E: Por que você gosta de ser vice-diretora?

E4: Porque eu acho que a gente fica mais com o trabalho burocrático em si e eu tenho muita dificuldade, daqui, em administrar conflitos, isso me desgasta muito, sabe, quando tem briga, picuinha, entre professores, monitores, funcionários, tem que chamar e conversar, isso me desgasta muito, eu não sei lidar direito com isso.

E: E você acredita que essa seja uma atribuição mais do diretor, apesar de que o vice também responde por isso.

E4: É que tendo o diretor você divide isso. Você sozinho, como vice, sozinha, não tem como, não tem com quem.

Nota-se grande frustração na fala dos entrevistados ao ter que passar por períodos de gestão solitária representando um grupo gestor composto somente por ele, por não se ter com quem contar, sofrendo um desgaste físico e mental muito grande que produz nesses períodos uma identidade deteriorada pelo distanciamento entre a identidade virtual e a identidade real do gestor, distanciamento indutor de adoecimento como analisado mais adiante na subcategoria *saúde e adoecimento*.

A vida interior é quase que anulada pela lógica gerencial que busca eficiência com redução de gastos em nome de um Estado Mínimo que deixa gestores em situações desumanas de intensificação e exploração de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções por longos períodos na escola, situação muito injusta, visto que trabalha por três profissionais qualificados para diferentes e complexas funções de gestão, muitas vezes sem receber complementação salarial relativa ao cargo que substitui, no caso de vice-diretores:

E4: Eu sou vice-diretora, mas se for contar o tempo que eu fiquei na rede, é impressionante, eu entro na escola, ou não tem diretor como foi no caso da escola que falei que inaugurou, ou aqui, a diretora se aposentou, aí eu assumi a direção, eu era vice e diretora, ainda bem que tinha OP, mas é um acúmulo, você fica sozinha na parte administrativa e até hoje não saiu minha portaria, você trabalha por duas e continua recebendo o seu salário, é difícil.

Trabalha desenfreadamente em um ritmo frenético perdendo-se de si mesmo e do sentido particular que imprimia ao seu trabalho como educador, vive o *estranhamento-de-si* (MARX, 1984, p. 83), com reduzida possibilidade de salvaguardar um espaço interior que deveria ser conservado (MELUCCI, 2001) para uma constituição bem-sucedida da identidade do eu (HABERMAS, 1990, p. 78), rompendo “limites de tolerância postos pela base orgânica dos homens” (Id., p.10) como evidencia a fala de E3:

E3: [...] eu faço as coisas assim: uma coisa atropelada em cima da outra, tem dias que eu não como, tem hora que eu não posso ir ao banheiro, quero beber água mas não dá para sair, então essa coisa atropelada eu não gosto, eu não me sinto bem com isso, essa é a minha primeira experiência como gestora, então eu não posso dizer que isso acontece no cargo de vice-diretora, mas é a realidade que eu tenho agora [...]

[...]

E3: [...] sinto que muitas vezes eu não consigo, fico fechada na minha sala na frente do computador resolvendo tarefas burocráticas, eu sinto falta de estar mais próxima, de cuidar mais do pedagógico, de fazer mais reuniões com professores, com monitores, gostaria de estar mais próxima, mas as tarefas burocráticas me impedem.

[...]

E3: [...] porque por você ficar só apagando incêndio, você não consegue fazer um trabalho que você planeja, que você tem uma meta, que você alcança, você vai, conforme os problemas vão aparecendo, você vai resolvendo, vai resolvendo, vai resolvendo e não tem tempo de fazer esse planejamento [...].

Em um desespero mudo, muitas vezes, adiam-se para mais tarde interrogações sobre as finalidades das ações (GAULEJAC, 2007), o que produz distanciamento ainda maior do sentido do trabalho, alienação, percepção incômoda de falta por não se reconhecerem no trabalho que realizam, por não conseguirem delimitar-se em relação ao seu trabalho e por não poder dar vazão à continuidade de si mesmos conforme suas pulsões de vida, seus desejos, seus ideais, sua subjetividade.

A experiência da falta leva-nos, portanto, inevitavelmente, a questionamentos sobre nós mesmos (...), nossa identidade. Em nossa vida cotidiana, o termo abrange diversos significados, mas três elementos estão sempre presentes: (...) continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros: a capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido (MELUCCI, 2001, p.44).

Períodos de acúmulos de cargos e funções aumentam consideravelmente a vulnerabilidade de se cometer erros e a cobrança ser a mesma, o que contribui para a fragilização da constituição da identidade do gestor de EI:

E3: Aqui, por se tratar de uma escola grande, por conta desse fato, são muitas coisas para se resolver em pouco tempo com a equipe completa, então se não tem a equipe completa piora muito a situação, eu não dei conta de fazer muita coisa, isso é muito frustrante, você ter a vontade e não conseguir, algumas coisas importantes acabam passando na correria, algumas medidas que você tem que tomar, algumas precauções, porque eu acho que quando a gente trabalha na gestão, tem que trabalhar preventivamente, e em geral você trabalha após as coisas acontecerem, apagando fogo mesmo, então aconteceu e você vai remediar aquele fato, mas se você tivesse um tempinho para planejar, para pensar com calma, talvez você conseguisse prevenir o problema, você fica só apagando incêndio, é só isso, então se com a equipe já é difícil, quando você está sem a equipe é mais difícil ainda, então fica mais vulnerável você cometer erros e a cobrança é a mesma, com equipe ou sem equipe você é responsabilizado por aquele erro, não há uma avaliação das condições

de trabalho, nunca há, há avaliação do objetivo, se você está alcançando o objetivo, se você está falhando, mas com que condições de trabalho você está trabalhando não tem. Há uma outra coisa que na educação infantil é uma grande falha ou grande problema, no ensino fundamental tem secretários, e a educação infantil não tem, então o diretor faz matrícula, atende telefone, ele cuida de licença de funcionário, de atestado médico de criança, ponto de funcionário que dá bastante trabalho porque a gente tem um grande número de funcionários, fazer o ponto de cada um é uma coisa que leva bastante tempo, todas essas coisas que daria para um funcionário, um secretário fazer, o diretor acaba fazendo tudo e aí desvia o foco de seu trabalho.

E2: [...] a escola não ter uma pessoa na secretaria para atender ao telefone, para orientar a comunidade, não nas coisas que só o gestor pode resolver, mas em coisas como cadastro, como matrícula, arrumar prontuário de aluno, a gente ter que dar conta de coisas que a gente não tem a formação. Coisas da contabilidade, por exemplo, a gente não tem essa formação, então outro dia mesmo a gente foi cobrado para entregar certidões, declarações de coisas a ver com imposto de renda, com uma série de coisas que nós não temos essa formação. Então esse sentimento de não saber o que fazer gera uma insegurança e uma insatisfação muito grande e ter que fazer aquilo que não se sabe, aquilo que não se tem competência para fazer e responder legalmente por aquilo que a gente não tem conhecimento e legalmente não precisaria ter.

A ausência de auxiliar administrativo, secretário, para funções como realizar matrícula, prontuários, documentação, pontos dos funcionários acaba causando acúmulo de funções para o diretor e vice-diretor, que desvia o foco do trabalho pedagógico e administrativo de relevância maior, como estruturação física da escola, implementação de projetos junto a outras unidades educacionais e comunidade, ações que exigem maior proximidade dos pais e da comunidade, tendo que realizar um trabalho mais mecanizado que não pode deixar de ser feito porque crianças precisam ser cadastradas, matriculadas, atendidas, funcionários devem ter o ponto entregue, funções que não precisariam necessariamente ser realizadas, mas acompanhadas, pelo gestor que enfrentou um concurso difícil e que possui formação voltada para a educação.

Mas diante do acúmulo de cargos e funções, o gestor sozinho na escola, sem ter com quem compartilhar seu trabalho, sem um segundo ou terceiro olhar imprescindíveis quando nos referimos à uma unidade educacional, não vê outra saída senão deixar o pedagógico de lado para cumprir ações administrativas urgentes que possuem prazos que não podem ser prorrogados:

E3: [...] apesar de eu gostar das tarefas administrativas, ter uma preferência, eu não desconsidero as pedagógicas, porém na dinâmica do trabalho são muitas tarefas burocráticas e você acaba deixando de lado, não por querer, você tem um prazo para entregar um documento, um prazo para entregar um relatório, você tem que fazer aquilo e você acaba deixando um pouco de lado o pedagógico, existe a orientadora pedagógica, que está sempre mais próxima dos professores, das crianças, mas eu acredito que o diretor também tem que estar próximo, eu acredito nisso, diretor não é meramente administrativo, ele também é pedagógico, apesar de ter orientador pedagógico, ele tem que dar conta dessa parte da escola, ele tem que entender, ele tem que conhecer e eu sinto

que muitas vezes eu não consigo, fico fechada na minha sala na frente do computador resolvendo tarefas burocráticas, eu sinto falta de estar mais próximo, de cuidar mais do pedagógico, de fazer mais reuniões com professores, com monitores, gostaria de estar mais próximo, mas as tarefas burocráticas me impedem.

E1: [...] tem os percalços, há momentos que você questiona até sua identidade profissional, você questiona às vezes as condições de trabalho, tem coisas que realmente nos incomodam, no meu trabalho atual, eu acredito que, uma coisa que me incomoda muito enquanto gestor da educação infantil da rede em que eu estou me incomoda ter que desempenhar certas atividades em detrimento de atividades mais especializadas do gestor, do professor, enfim, coisas assim docentes, ou do magistério mesmo e você até se voltar para questões muito burocráticas, questões assim, preencher uma ficha de cadastro e você às vezes deixa de estar atuando, de estar observando, de estar discutindo para fazer essas tarefas muito mecânicas, às vezes, isso é uma coisa que... não é que eu tenha pavor mas é que acaba limitando até ou diminuindo nosso tempo de ação, de estar ali com os professores, de estar no universo mesmo pedagógico, limita um pouco isso, essas atribuições mesmo porque na educação infantil a gente não tem, nós gestores da rede em que eu trabalho, nós não temos quem faça esse trabalho, nós gestores temos que fazer esse trabalho, o diretor e o vice-diretor, na educação infantil.

Deixar o pedagógico, viés tão caro ao gestor educador, parte significativa do trabalho na gestão, configura-se uma situação de perda de sentido das ações gestoras, que também leva o gestor a questionamentos sobre sua escolha profissional, sobre sua identidade, sobre a organização do trabalho que desenvolve. Realizar um trabalho planejado, estabelecer metas, alcançá-las tem lugar tomado pela ação de *apagar incêndios*, que faz minar o sentido do trabalho e impede o desenvolvimento de um olhar mais voltado para o pedagógico, sentido caro ao educador gestor.

Não há como prescindir dos três profissionais que compõe o grupo gestor na educação infantil para que se garanta o cuidado e educação das crianças, articulações com a comunidade que levem à promoção da cidadania e democracia, mas também cuidados de ordem administrativa que não podem ser relegados em qualquer trabalho, como ponto de funcionários, cadastros, matrículas, entre outros, que mesmo quando não realizadas pela direção da escola diretamente, como no caso das escolas de ensino fundamental que contam com auxiliar administrativo, secretário, são de responsabilidade da gestão, entre tantas outras atribuições.

4.2.2. Gênero e trabalho: relações conjugais e familiares

Vieira (2004) aponta que condicionantes históricas levam grande parte das mulheres a ocupar postos na área da saúde e educação pela naturalização de sua relação com crianças, com a maternidade e o ilusório tempo parcial, que “possibilitaria” dedicação à família no contra turno do trabalho, entretanto, pesquisas demonstram que as profissionais da educação convivem com uma desgastante jornada de trabalho além de serem as figuras principais de dedicação ao trabalho dentro de casa, não somente os trabalhos relativos à estrutura física da casa, mesmo quando contam com auxiliares, mas, sobretudo, com os “trabalhos” da relação conjugal e com os filhos, ainda amplamente considerado um compromisso e uma carga preferencialmente feminina (MELUCCI, 2004).

A subjetividade comprometida no trabalho é a mesma confrontada com outras formas de envolvimento e compromisso que podem ser ainda mais exigentes como a família e outras atividades de ordem privada e como o indivíduo tem se tornado cada vez mais objeto central de toda abordagem do trabalho, cada vez mais complexa e ampliada (LINHART, 2000), não se pode negar as repercussões sofridas pelas trabalhadoras na vida privada.

Melucci (2004) aponta que a passagem de uma monarquia masculina para uma diarquia dos sexos, em que mulheres afirmam com força o próprio ponto de vista e reivindicam sua legitimidade cultural, instaura um equilíbrio instável entre a riqueza da diferença e o potencial de conflito, criando e recriando condições e linguagens de comunicação de forma que as relações amorosas tornam-se um compromisso que requer investimento de energia e de tempo que sobrepõe-se e entra em conflito com outros tempos e exigências de nossa vida. Como aborda Dejours (1999, p.128):

É muito difícil conciliar, de um lado, a adaptação psíquica ao trabalho e, de outro, a adaptação psíquica à vida privada. Gozar de boa saúde implica conciliar o funcionamento psíquico com esses dois tipos de exigências, que não são, de nenhum modo iguais. Isso é muito difícil. Quando se atinge essa conciliação e se consegue estar mais ou menos bem no trabalho e mais ou menos bem na vida amorosa, e de forma mais ampla na vida afetiva e familiar, não se quer mudar essa situação.

O cotidiano nos desafia, então, a construir uma experiência de tempo que nos permita passar pela variedade e pela multiplicidade sem nos perdermos de nós mesmos, com a continuidade de nós mesmos, “independentemente das variações do tempo e das adaptações ao ambiente” (MELUCCI, 2001, p.44), pois entre ruídos e silêncios podemos aprender a salvaguardar um espaço interior, a fim de nos apropriarmos do sentido de nosso agir para sermos sujeitos da própria ação de produzir significados autônomos em relação ao espaço e ao tempo, para a constituição de uma *identidade bem-sucedida do Eu*, que significa, de acordo com Habermas (1990, p. 78) “a capacidade peculiar de sujeitos capazes de falar e agir, de permanecerem idênticos a si mesmos, inclusive nas mudanças profundas da estrutura da personalidade, com as quais eles reagem a situações contraditórias”.

Quanto à ilusão do tempo parcial de trabalho (VIEIRA, 2004) que seria atrativo para as mulheres, vejamos o depoimento de E3 sobre a escolha da carreira:

*E3: [...] A minha família também influenciou um pouco, mas no sentido de, a minha mãe: “ah, vá fazer o magistério porque você vai trabalhar meio período, é um emprego bom para a mulher” [...].
E: E você acredita nisso, que é um trabalho bom para a mulher, nessa fala da sua mãe?
E3: Não, ela tinha essa ideia para ser professora, trabalhar meio período, eu nunca trabalhei meio período [...] eu sempre dobrei, eu sempre trabalhei bastante, então a visão dela de ser bom para mulher é por conta de trabalhar pouco, ter tempo para os filhos, e não é o caso, ainda mais agora com uma carga horária maior na gestão.*

Costa (1999) levanta que vinculações culturais e históricas relacionam a carreira do magistério com o gênero feminino por meio de uma manipulação da retórica de que as educadoras seriam como eleitas, escolhidas, agentes perfeitas em um trabalho marcado pela doação que, segundo a autora, já causou demasiados danos às profissionais da educação e à educação escolar.

Na busca por sentido de uma existência que conjugue vida profissional e vida pessoal, sentido jamais fixado, a mulher procura harmonizar papéis, na incessante busca de estabilidade e fortalecimento da identidade do eu (HABERMAS, 1990), com a articulação dos diversos papéis que desempenha e não ter “a ligação ao papel profissional como ponto de cristalização da própria biografia” (p. 25), como observa E2:

E2: [...] eu tento dividir bem as coisas. A hora que eu chego em casa eu tenho que ser a esposa, a mulher, a mãe [...].

E: Você acredita que você leva essa carga para a sua casa, ou não, você consegue fazer essa divisão?

E2: Eu tento não levar, mas eu não vou mentir, algumas vezes eu levo.

Para harmonizar os diferentes papéis e fortalecer a identidade do eu, um estágio avançado de desenvolvimento precisa ser alcançado, um nível pós-convencional em que, de acordo com Habermas (1990), há a capacidade de constituição de novas identidades harmonizando-as com as identidades anteriores, agora superadas com a finalidade de organizar a si mesmo e as interações, estágio em que o indivíduo distingue entre normas e princípios que produzem as normas, adquirindo a capacidade de julgar conforme esses princípios e não pelas normas preestabelecidas (CIAMPA, 1994).

Melucci (2004) aponta que as articulações das várias personagens representadas por nós fazem do tempo e do espaço, da saúde e da doença, da reprodução e do amor questões de extrema relevância, pois o “eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica” (*Id*, p.14), vive conflitos identitários. “Para aproximar-se de um eu múltiplo, é necessário modificar o ponto de vista, assumindo um olhar capaz de perceber relações e aprender com a experiência. Cada vez mais percebemos nosso agir como um processo interativo [...] de possibilidades e limites” (MELUCCI, 2004, p.16) entre os diferentes papéis que desempenhamos no trabalho, nos estudos, na relação com o cônjuge, com nossos pais, com os filhos, com a família, com os amigos.

E4: [...] quando eu terminei o mestrado fui convidada para dar continuidade no doutorado, mas eu queria respirar um pouco, descansar um pouco, mas esse descanso se prolongou e agora com filho pequeno e marido fica mais difícil. Hoje me dedico à minha família, à minha filhinha de dois anos e hoje eu não penso em fazer doutorado, penso em fazer cursos, cursos que a prefeitura oferece, congressos que a Unicamp oferece, simpósios das universidades, isso sim eu sempre quero fazer, quero me manter atualizada, um doutorado ou uma especialização hoje não, eu quero me dedicar esse tempo para a minha filha.

Vejamos o depoimento de E1:

E1: Olha, isso é uma questão bem complexa, essa questão do gênero, olha, aí vai depender, eu acredito, até da questão da estrutura familiar que precede isso daí. A gente sabe que ainda a mulher detém um papel dentro de casa muito significativo, mas eu... Olha, eu estou tirando da minha experiência, eu sou casado, não tenho filhos, mas talvez essa questão de gênero, para mim não tenha

um significado tão expressivo, porque eu não, eu desempenho funções, eu ajudo em casa também, não é só a minha mulher que faz as atividades em casa, a gente divide essas atividades. Agora para quem, mulher, mulher tem filhos, tem uma responsabilidade maior, acaba tendo peso.

Evidencia-se na fala dos entrevistados que a presença de filhos pontua marcadamente a carreira das gestoras. Vejamos a fala de E2 em relação ao filho e ao marido:

E2: O meu filho preferia que eu ficasse em casa, porque ele é muito novo e acho que ele tem até ciúmes por eu trabalhar com crianças da idade dele, então “como é que a minha mãe me deixa e vai trabalhar e vai ficar com outras crianças que não seja eu”. Meu marido às vezes me percebe um pouco nervosa, cansada, e reclama um pouco, mas eu tento dividir bem as coisas. A hora que eu chego em casa eu tenho que ser a esposa, a mulher, a mãe, mas às vezes eu chego bem cansada, bem estressada.

E: Você acredita que você leva essa carga para a sua casa, ou não, você consegue fazer essa divisão?

E2: Eu tento não levar, mas eu não vou mentir, algumas vezes eu levo.

Percebe-se na fala de E2 uma luta contra a cristalização de sua biografia no papel profissional de gestora para permitir que outros personagens de seu desejo aconteçam em sua vida, negociando os papéis entrelaçados, o que remete à ideia de Melucci (2001) sobre a identidade como um processo constante de negociação do eu:

[...] Enquanto estou agindo, o meu ser nunca coincide totalmente com aquilo que faço. Escolho e descarto, privilegio partes de mim, sou em parte inconsciente. Minha identidade é feita pela capacidade de manter agregado tudo isso e será tanto mais consciente quanto mais puder negociar entre essas partes, fazendo-as existir (MELUCCI, 2001, p.67).

Negociação que é um processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito pelas muitas vivências que permitem o amadurecimento de uma capacidade para resolver os problemas e uma independência nas relações. A interiorização do universo simbólico da cultura e a capacidade de interpretar as necessidades substituem a dependência “natural” do ambiente, porque nos tornamos capazes de produzir, de modo autônomo, aquilo que antes necessitávamos receber dos outros, o que demonstra uma identidade adulta que é “a capacidade de produzir novas identidades, integrando passado e presente, além dos múltiplos elementos do presente, na unidade e na continuidade de uma história individual”, sempre questionada e reformulada (MELUCCI, 2001, p.45).

4.3. Prazer e sofrimento no trabalho

Como já abordado, o homem não se liga às organizações somente por laços materiais, objetivo do *homo economicus*, tampouco somente por laços morais, presunção do *homo social*, mas sobretudo por laços inconscientes (HELOANI; CAPITÃO, 2007b) que são modelados e adornados pela organização em um movimento dialético em que a origem do poder está na relação sofrimento e prazer ali gerado (ROUANET, 1991 *apud* HELOANI, CAPITÃO, *Ibid.*).

Para Dejours (1999) não é possível eliminar totalmente o sofrimento do trabalho, no entanto caso se impossibilite ao trabalhador a vazão de suas pulsões relacionadas aos seus ideais ou quando a organização, percebendo o envolvimento do trabalhador, tira proveito para subtrair dele uma mais valia extraordinária, intensificando sua carga de trabalho, um sofrimento “extra” também é gerado, sofrimento causado pelo bloqueio da relação homem-trabalho que ocorre quando o trabalhador não consegue realizar sua tarefa de acordo com suas necessidades e desejos psicológicos.

Caso seja livremente organizado e escolhido, o trabalho pode, por outro lado, possibilitar uma satisfação sublimatória, desembocando em prazer e saúde mental, o que Dejours denomina de sofrimento criativo. Na ausência dessas condições, ocorre o sofrimento patogênico, que consiste em uma desestruturação psíquica. A sintomatologia desses dois tipos de sofrimento, criativo e patogênico, depende da estrutura da personalidade da pessoa, mas a organização do trabalho pode provocar e manter estados psicopatológicos por um longo período de tempo e nesse caso, o papel do grupo é primordial, assim como a relação entre o indivíduo e a sociedade nessa relação (DEJOURS, 1999).

Os discursos dos entrevistados demonstram haver uma dimensão que permite a realização do gestor na educação infantil pelas especificidades da gestão nessa etapa de ensino: o próprio cuidado e educação da criança desde a mais tenra idade, muitas vezes logo após o nascimento, que apontam como gratificante, as boas relações com a família, imprescindíveis nessa etapa da educação, maior envolvimento com a elaboração e implementação do projeto pedagógico, maior proximidade também da equipe, professores e monitores, quando não estão assoberbados pelo

acúmulo de cargos e funções, reconhecimento dos pares, comunidade e própria família que têm orgulho, como no caso de E1 e E4, do trabalho que desenvolvem:

E1: Olha, na educação infantil tem algumas peculiaridades muito interessantes, a questão da proximidade mesmo com a família, os pais das crianças, mesmo porque você tem crianças ainda muito pequenas que demandam cuidados mesmo, cuidados primários, então isso te aproxima muito desse contato com os pais e na educação infantil você observa as crianças se desenvolvendo desde a mais tenra idade, praticamente logo após o nascimento e isso é gratificante também, você acompanha esse trabalho, você participa desse trabalho junto com a equipe docente e isso é gratificante, observar esse desenvolvimento. No ensino fundamental você lida com situações já de disciplina, outras situações que são outras demandas até, situações efetivas de aprendizagem, de currículo, você tem também na educação infantil as questões de aprendizagem, mas na rede em que eu trabalho é muito focado na questão do lúdico, o planejamento é muito focado nisso, tem diferenças, tem muitas diferenças, eu acredito, como eu te falei, a educação infantil veio como uma coisa diferente, um desafio para mim, olha, nesses três anos eu consegui me adaptar bem, me sinto bem nesse universo da educação infantil, ainda pretendo um dia voltar para o ensino fundamental ou ensino médio, ou até quem sabe o ensino superior, mas eu vou pensar muito antes nas condições, em que condições.

[...]

E: O que você gosta e o que você não gosta no seu trabalho? Algo lhe traz sofrimento?

E1: Olha, eu acredito que em qualquer trabalho que vá se fazer tem coisas que você não gosta no seu trabalho. Talvez seja até muito senso comum estar afirmando isso, mas é inerente até à condição do trabalho, ainda mais quando você lida com pessoas, com uma diversidade muito grande, você lida com o sistema, então vai ter elementos que você não vai gostar do seu trabalho, mas eu acredito que a maior parte dos constitutivos do meu trabalho eu gosto, mesmo porque eles fazem parte do magistério e eu estou no magistério por opção, como eu disse anteriormente, uma escolha, não foi por falta de estar em outra possibilidade, outra perspectiva, eu escolhi o magistério e estou ainda no magistério até hoje ainda por escolha e ainda acredito que pretendo ficar por um bom tempo, é lógico que tem os percalços, há momentos que você questiona até sua identidade profissional, você questiona às vezes as condições de trabalho, tem coisas que realmente nos incomodam, no meu trabalho atual, eu acredito que, uma coisa que me incomoda muito enquanto gestor da educação infantil da rede em que eu estou, me incomoda ter que desempenhar certas atividades em detrimento de atividades mais especializadas do gestor, do professor, enfim, coisas assim docentes, ou do magistério mesmo e você até se volta para questões muito burocráticas, questões assim, preencher uma ficha de cadastro e você às vezes deixa de estar atuando, de estar observando, de estar discutindo para fazer essas tarefas muito mecânicas, às vezes, isso é uma coisa que... não é que eu tenha pavor, mas é que acaba limitando, até ou diminuindo nosso tempo de ação, de estar ali com os professores, de estar no universo mesmo pedagógico, limita um pouco isso, essas atribuições, mesmo porque na educação infantil a gente não tem, nós gestores da rede em que eu trabalho, nós não temos quem faça esse trabalho, nós gestores temos que fazer esse trabalho, o diretor e o vice-diretor, na educação infantil.

E1 revela que o lidar com um grupo de pessoas com uma diversidade muito grande, lidar com um sistema, questão que voltaremos a tratar no item *autonomia versus heteronomia*, são pontos inerentes ao trabalho na gestão já esperados, mas o que realmente o faz questionar sua identidade profissional, o que lhe traz sofrimento, são as condições de trabalho que realmente o incomodam: ter que desempenhar atividades que um secretário de escola poderia realizar em

detrimimento de atividades próprias de gestão, ligadas à educação, aos professores, ao magistério, ao universo pedagógico, como E2 e E3 apontam também:

E: [...] o que você gosta no seu trabalho e o que você não gosta?

E2: Eu acho que é um trabalho dinâmico, não tem rotina, isso me atrai muito, e de trabalhar na área da educação que é o que eu mais gosto. Eu tenho o objetivo de tentar favorecer, ou fazer minha parte pela Educação no Brasil.

E: E o que você não gosta?

E2: No momento eu não gosto do desvio de função que eu exerço.

E: Entendo. E algo relacionado ao trabalho te traz sofrimento?

E2: Exatamente isso, de ser cobrada de algumas coisas pelas quais eu não fui contratada e que eu não gosto de fazer. Eu não escolhi fazer, eu escolhi ser gestora, eu não escolhi fazer uma série de outras coisas que a prefeitura de Campinas, no caso, me obriga, me obriga mesmo, sou obrigada a fazer, isso me traz muito sofrimento.

E: Por exemplo?

E2: Por exemplo, a escola não ter uma pessoa na secretaria para atender o telefone, para orientar a comunidade, não nas coisas que só o gestor pode resolver, mas em coisas como cadastro, como matrícula, arrumar prontuário de aluno, a gente ter que dar conta de coisas que a gente não tem a formação. Coisas da contabilidade, por exemplo, a gente não tem essa formação, então outro dia mesmo a gente foi cobrado para entregar certidões, declarações de coisas a ver com imposto de renda, com uma série de coisas que nós não temos essa formação. Então esse sentimento de não saber o que fazer gera uma insegurança e uma insatisfação muito grande e ter que fazer aquilo que não se sabe, aquilo que não se tem competência para fazer e responder legalmente por aquilo que a gente não tem conhecimento e legalmente não precisaria ter.

E3 demonstra sofrimento na forma como tem que conduzir seu trabalho em uma escola muito grande de forma atropelada, sem comer, sem ir ao banheiro, sem beber água. Outra questão levantada por E3 é o sofrimento empreendido na resolução de conflitos, que será retomado na subcategoria de análise *tensões e conflitos*, que ultrapassam a escola, quando há denúncias na ouvidoria para serem respondidas o que traz grande desgaste emocional e físico, por ter que parar tudo em uma escola enorme para se defender de coisas que ela não fez.

E: O que você gosta no seu trabalho e o que você não gosta?

E3: Olha, eu gosto bastante da parte administrativa, é o que eu mais gosto, gosto também do pedagógico, valorizo, mas sinto que eu tenho mais um perfil administrativo do que pedagógico, porém não desconsidero o pedagógico, gosto. O que eu não gosto, eu acho, tem uma pergunta aqui, o que me faz mal. Eu trabalho em uma escola muito grande, ela tem um número de funcionários grande, tem bastante criança, então é muito corrido, então eu faço as coisas assim uma coisa atropelada em cima da outra, tem dias que eu não como, tem hora que eu não posso ir ao banheiro, quero beber água mas não dá para sair, então essa coisa atropelada eu não gosto, eu não me sinto bem com isso, essa é a minha primeira experiência como gestora, então eu não posso dizer que no cargo de vice-diretora, mas é a realidade que eu tenho agora, essa falta de tempo para realizar as minhas tarefas.

E: Isso te traz sofrimento, alguma coisa mais te traz sofrimento?

E3: Isso traz sofrimento e tem uma outra coisa também que traz sofrimento, mas eu tenho clareza de que isso é inerente ao cargo, que é uma coisa que eu acredito que com o tempo eu amadureça e

vá me acostumando, mas é a resolução de conflitos que a gente tem quando ela sai da esfera da escola, quando você tem uma ouvidoria para responder, alguma denúncia, você tem que juntar provas, você tem que lembrar tudo, é um desgaste emocional e físico até muito grande, você deixa de fazer o que você tem que fazer na escola para se defender de alguma acusação, me incomoda muito, mas eu tenho clareza de que isso faz parte do cargo.

E: Você pode dizer que tipo de acusação ou de denúncia, por exemplo.

E3: Existem denúncias de assédio moral.

E: Por parte dos funcionários?

E3: De funcionários, existem denúncias por parte dos pais que a comida não está boa, das formigas da escola, existem denúncias tanto por parte dos pais como de funcionários, não são muitas, mas acontecem, quando acontecem acabam atrapalhando o andamento do trabalho, você tem que parar para resolver, para se explicar.

Nesse sentido também é a fala de E4 sobre estar sozinha na escola para resolver conflitos:

E4: [...] eu tenho muita dificuldade, daqui, em administrar conflitos, isso me desgasta muito, sabe, quando tem briga, picuinha, entre professores, monitores, funcionários, tem que chamar e conversar, isso me desgasta muito, eu não sei lidar direito com isso.

E: E você acredita que essa seja uma atribuição mais do diretor, apesar de o vice também responder por isso?

E4: É que tendo o diretor você divide isso. Você sozinho, como vice, sozinho, não tem como, não tem com quem.

E: O que você gosta na educação infantil?

E4: O próprio trabalho com as crianças, ver o desenvolvimento delas, o dia-a-dia, as próprias atividades baseadas no lúdico, você vê-los no parque brincando, no refeitório aprendendo a pegar a colher, aprendendo a comer sozinho, nos jogos, nas brincadeiras.

E: Como é sua relação com os professores?

E4: Sou uma pessoa muito tranquila, nunca tive problemas com professor, na equipe gestora também, às vezes há divergência, mas a gente tem que encher a boca de água e engolir muitas vezes para não criar maiores problemas.

E: E com monitores?

E4: Também sempre foi tranquila, nunca tive problema.

E: E com funcionários de apoio?

E4: Não.

E: E com a comunidade escolar?

E4: É uma delícia, é a parte que eu mais gosto. Eu adoro atender as pessoas quando vêm aqui pedir informação. Às vezes chega alguém nervoso e bravo porque quer vaga, aí faço questão de sentar com a pessoa, converso e aquela pessoa que chegou brava sai abraçando e beijando, isso é o mais gratificante, acalmar aquela pessoa que estava nervosa. Para você ter uma ideia, um pai veio aqui e disse que ia colocar no jornal Diário do Povo que, onde já se viu, que ia ser só meio período, ele precisava do período inteiro, o filho tem que ir para a escola... Eu expliquei que não era desse jeito, expliquei todo o funcionamento, ele saiu tranquilo, isso é gostoso, você dar esse atendimento que a comunidade merece. É a parte que eu mais gosto.

E4 demonstra que a relação com as crianças, professores, monitores e com a comunidade, até os pais que chegam bravos e saem tranquilos, são fontes de prazer em seu trabalho, no entanto, estar sozinha na gestão para resolver conflitos, assim como para E3, causa-lhe muito desgaste emocional e sofrimento.

O envolvimento com o trabalho pode trazer a vulnerabilidade de se ser engolfado pela intensificação, exploração, ativismo cotidiano, *tarefismo*, tensão nas relações de trabalho e esvaziamento do sentido do trabalho do gestor por ter que agir em atividades nas quais não tem formação, como nas atividades de contador, eletricista, encanador, telefonista, um “faz tudo” pela urgência, ao mesmo tempo em que tem competência para agir como educador e é impedido por essas outras demandas que também são imprescindíveis para que a escola “ande”, o que traz muito sofrimento ao gestor de educação infantil, pois se a prestação de contas não é feita a escola pode ter o recebimento das verbas cortado, sem uma estrutura adequada, as crianças não podem ser acolhidas na escola, sem atendimento à população, cadastros e matrículas, a escola também deixa de existir, enfim o acúmulo de cargos na gestão da educação infantil que já não conta com auxiliar administrativo, secretário, precariza sobremaneira o trabalho realizado na educação infantil e induz a uma desprofissionalização do gestor de educação infantil.

Desprofissionalização que forja uma identificação muito diferente da esperada pelo gestor, ego-distônica, uma identidade destoante em relação ao ego, pois nas condições de trabalho em que se encontra o gestor, nesses momentos, não há como sua subjetividade ser objetivada, a subjetividade é bloqueada, não há como canalizar seus desejos, dar vazão aos seus ideais, há uma grande dilatação do tempo interior e por isso predomínio do sofrimento sobre a realização, sofrimento cheio de incertezas, conflitos, dilemas, estresse e responsabilizações:

E3: Aqui, por se tratar de uma escola grande, por conta desse fato, são muitas coisas para se resolver em pouco tempo com a equipe completa, então se não tem a equipe completa piora muito a situação, eu não dei conta de fazer muita coisa, isso é muito frustrante, você ter a vontade e não conseguir, algumas coisas importantes acabam passando na correria, algumas medidas que você tem que tomar, algumas precauções, porque eu acho que quando a gente trabalha na gestão, tem que trabalhar preventivamente, e, em geral, você trabalha após as coisas acontecerem, apagando fogo mesmo, então aconteceu e você vai remediar aquele fato, mas se você tivesse um tempinho para planejar, para pensar com calma, talvez você conseguisse prevenir o problema, você fica só apagando incêndio, é só isso, então se com a equipe já é difícil, quando você está sem a equipe é mais difícil ainda, então fica mais vulnerável você cometer erros e a cobrança é a mesma, com equipe ou sem equipe você é responsabilizado por aquele erro, não há uma avaliação das condições de trabalho, nunca há, há avaliação do objetivo, se você está alcançando o objetivo, se você está falhando, mas com que condições de trabalho você está trabalhando não tem. Há uma outra coisa que na educação infantil é uma grande falha ou grande problema, no ensino fundamental tem secretários e a educação infantil não tem, então o diretor faz matrícula, atende telefone, ele cuida de licença de funcionário, de atestado médico de criança, ponto de funcionário que dá bastante trabalho porque a gente tem um grande número de funcionários, fazer o ponto de cada um é uma

coisa que leva bastante tempo, todas essas coisas que daria para um funcionário, um secretário fazer, o diretor acaba fazendo tudo e aí desvia o foco de seu trabalho.

[...]

E: Você se realiza no trabalho?

E3: Eu me realizo, assim, por um lado eu me realizo, mas por outro, eu acho que é mais forte a frustração. A frustração é mais forte do que a realização, porque por você ficar só apagando incêndio, você não consegue fazer um trabalho que você planeja, que você tem uma meta, que você alcança, você vai, conforme os problemas vão aparecendo, você vai resolvendo, vai resolvendo, vai resolvendo e não tem tempo de fazer esse planejamento, claro que em alguns aspectos a gente consegue fazer, tiveram muitos avanços aqui na escola, como eu te falei, a escola estava bem desorganizada, estava faltando gestão na escola, porque trocou muito diretor, a escola estava sem um caminho, eu acredito, tudo isso foi construído, tem a parte boa, mas a sensação de frustração, de que eu não consigo fazer meu trabalho, que não consigo dar conta do pedagógico, que eu fico lá digitando papel, é bem forte, é mais forte que a satisfação.

E3 menciona que “há a parte boa”, há um certo prazer na percepção de que houve avanços, mas o sofrimento e a frustração por não conseguir fazer o trabalho, de ter vontade de fazer e não conseguir, não conseguir objetivar sua subjetividade se sobrepõem à satisfação, realização e ao prazer no trabalho, que não conferem ao gestor, nesses momentos, uma identidade autêntica, sintônica.

Na próxima subcategoria, analisamos a repercussão da intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções na saúde do gestor de educação infantil.

4.3.1. Saúde e adoecimento

A intensificação e sobrecarga de trabalho causadora de descompassos muito acentuados entre tempo interior e tempo exterior, entre expectativas e realidade, geram pressões que descarregam-se principalmente no corpo (ENRIQUEZ, 2001a; MELUCCI, 2004), por meio do desconforto, do sofrimento, das doenças, testemunhas da dificuldade de viver o tempo, evidências que a relação do homem com a organização do trabalho tornou-se bloqueada por não ser possível a canalização dos desejos e necessidades do trabalhador (DEJOURS, 1998).

Melucci (*Ibid.*) aponta que desde 1969 descobertas científicas confirmam a estreita ligação entre as defesas do corpo e a vida mental e afetiva, entre o sistema nervoso central e o sistema imunológico, cujas respostas podem ser deprimidas pelo estresse e *vice-versa*, uma capacidade rápida de enfrentar o estresse pode reforçar tais respostas, mas sempre há um limite pois temos uma base orgânica que quando não respeitada sinaliza seus limites pelo adoecimento.

Vieira (2004) aponta a necessidade de reconhecimento oficial de determinadas doenças ocupacionais como a síndrome de *burnout*²¹ e o estresse²² para a implantação de políticas de saúde voltadas para os profissionais da educação. Lembra que o desgaste físico e psíquico é fator que não pode deixar de ser considerado em relação à carreira do magistério. Ao que concerne aos afastamentos, levanta que o educador acaba muitas vezes perdendo a possibilidade de ascensão de carreira, por prêmios e promoções atreladas à assiduidade, que pode fazer com que ele passe por cima da doença para não ser prejudicado, mas no caso dos entrevistados, somente E1 não teve, em pouco tempo de gestão na educação infantil, de todos os entrevistados, histórico de afastamento para tratamento de saúde prolongado:

E2: [...] cheguei a adoecer, fiquei quinze dias afastada, com uma sobrecarga, um stress enorme que acarretou um problema de saúde, tive que ficar afastada, inclusive, por um médico psiquiatra, por stress e desgaste emocional relacionado ao trabalho, não foi nada com a minha vida pessoal, minha vida pessoal esteve sempre maravilhosa.

E: E você teve alguma consequência física devido a essa sobrecarga psíquica?

E2: Tive uma doença que eu tratei por mais de um ano, uma doença emocional que causou problema de... que foi diagnosticado como realmente de fundo emocional, porque ela não tinha causa física nenhuma. Com o tempo, só me estabilizando emocionalmente que eu consegui me livrar dessa doença, mas durou um ano o tratamento.

E3 não é tão direta em sua resposta quanto E2, pois no início de sua fala procura disfarçar os problemas acarretados pela sobrecarga de trabalho, uma estratégia defensiva (DEJOURS, 2009), responde “por enquanto não”, “não tenho nenhuma doença nem nada”, quando é questionada se já sofreu problema de saúde relacionado ao trabalho, mas depois seu discurso desvela graves problemas de saúde relacionados ao trabalho. As estratégias defensivas maquam a situação para

²¹ A síndrome de *burn-out* refere-se a problemas de fadiga e cansaço profissional dos trabalhadores da área da saúde, serviços sociais e dos profissionais da área da educação que são suscetíveis a desanimar, perdendo o entusiasmo pelo trabalho (MONTESDEOCA, 1997, *apud* CASSIOLATO, 2010).

²² No caso do estresse, recebe reconhecimento pela OIT como doença ocupacional (VIEIRA, 2004).

se “conseguir” encarar o real do trabalho, entretanto, dificultam que os problemas venham à tona e soluções sejam buscadas coletivamente. No entanto, somente inicialmente disfarçou, revelando o que realmente acontece ao longo do discurso:

E: Você já sofreu problema de saúde ou emocional devido à sobrecarga de trabalho?

E3: Por enquanto não, mas eu estou fazendo terapia, eu nunca tive, nunca senti necessidade de fazer e eu faço terapia hoje, não tenho nenhuma doença nem nada, mas eu sinto uma necessidade da terapia por conta do trabalho, stress do trabalho, então eu me desorganizei um pouco na minha vida pessoal, afetou a minha vida pessoal, apesar de que não tenho nenhuma doença, ela afetou, a questão do stress, da irritabilidade, eu tenho tido mais doenças decorrentes de baixa imunidade, infecção de [...] recorrente, no ano passado eu tive cinco infecções de [...], gastrite, é o que em geral eu (gaguejo) eu tenho, eu acredito que seja o fato do excesso de trabalho.

E: De fundo emocional.

E3: De fundo emocional.

O sofrimento ou as defesas se instalam no momento em que os trabalhadores não podem utilizar processos de *mobilização subjetiva* ou sentir prazer resultante do investimento sublimatório, ou pela estrutura da personalidade ou pelas imposições da organização do trabalho. Por meio de estratégias defensivas o trabalhador busca modificar, transformar ou minimizar a percepção da realidade que o faz sofrer. Quando as estratégias defensivas tornam-se um objeto em si para enfrentar as pressões psicológicas do trabalho, há uma condução para um processo de alienação onde se bloqueia qualquer tentativa de transformação da realidade vigente. Há uma fragmentação entre mente e corpo, fragmentação que despersionaliza o indivíduo no trabalho. Privado de seu próprio pensamento, emergido em uma série de tarefas que seria cumprida por mais funcionários, canalizada em uma só pessoa, o gestor se vê furtado de condições de elaborar uma ideologia defensiva que também depende da intercomunicação com outros membros de seu grupo, que ali não estão. Sozinho na composição do grupo gestor, aliena-se. Alienação que não ocorre somente no espaço de trabalho, mas que avança para outros aspectos da vida (CAPITÃO e HELOANI, 2007b).

E4 traz uma simbologia muito forte em sua fala: um “escurecimento da vista” que pode ser representado por um desejo de fuga da situação de sofrimento pela qual passou pela intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções, situada no limite do stress:

E4: Fiquei nessa escola sozinha por um ano, foi muito desgastante porque tinha que equipar a escola para receber professores e os alunos, uma demanda de trabalho muito grande, sozinha, sem diretor,

sem ninguém, sozinha na secretaria, sozinha e sem experiência, sem saber de muitas coisas, sem saber como fazer, até que eu estava em um esgotamento total e um dia a caminho da escola eu não me senti bem, uma dor de cabeça muito forte, tive que parar o carro porque a vista escureceu, tive falta de ar, o que estava acontecendo comigo? Aí fui ao médico e ele me disse que eu estava no limite do stress, estava ficando doente e que eu tinha que me afastar, aí me afastei por vinte dias e a escola ficou sozinha, depois desses vinte dias, quando eu voltei, colocaram uma pessoa para me ajudar, uma monitora readaptada, foi um alívio, mas eu precisei chegar nesse ponto para me enviarem alguém.

Agora vejamos o depoimento de E1:

E: Você já sofreu problema de saúde ou emocional devido à sobrecarga de trabalho?

E1: Olha, não nos últimos, eu estou há três anos, há três anos, quando chega esse período de julho, que nós temos o recesso, eu te garanto que eu fico bastante exausto pelo tanto de demanda que nós temos que atender e chega no final do ano, que a gente tira quinze dias de férias, também já estou bem cansado, agora ficar doente não.

E: Não?

E1: Não.

E: E você acredita que a sua menor vulnerabilidade seria por uma questão de gênero, por você ser um diretor homem você seria menos vulnerável?

E1: Olha, isso é uma questão bem complexa, essa questão do gênero, olha, aí vai depender, eu acredito, até da questão da estrutura familiar que precede isso daí. A gente sabe que ainda a mulher detém um papel dentro de casa muito significativo, mas eu... Olha, eu estou tirando da minha experiência, eu sou casado, não tenho filhos, mas talvez essa questão de gênero para mim não tenha um significado tão expressivo, porque eu não, eu desempenho funções, eu ajudo em casa também, não é só a minha mulher que faz as atividades em casa, a gente divide essas atividades. Agora para quem, mulher, mulher tem filhos, tem uma responsabilidade maior, acaba tendo peso.

E1 fala sobre a exaustão que sente nos meses de julho e ao final do ano, declara ficar bem cansado, mas não doente e que isso ocorre não por ser homem ou por ser mulher, mas por não ser mulher com filho, que teria uma responsabilidade maior, um peso maior, confirmando que a presença dos filhos marca a participação feminina no mercado de trabalho não só pela estrutura biológica da mulher que engravida e que amamenta, mas também pela naturalização de seu envolvimento com o filho em etapas posteriores que também deveria envolver a presença masculina, para uma relação familiar mais equilibrada, igualitária e justa com as mulheres.

No entanto, entre as entrevistadas, E3, que ainda não tem filho, apresentou um grande sentimento difuso de mal-estar e ansiedade devido ao excesso de trabalho que foi gerador de várias doenças que ela admite ser de fundo emocional relacionado à sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções em uma escola muito grande, onde o trabalho que já é intensificado com o grupo gestor completo, fica ainda mais prejudicado sem a equipe completa, uma situação insustentável que a leva a fazer terapia e outros tratamentos de saúde de doenças de fundo

emocional, além de ter como meta se remover, o que simboliza grande desejo de fuga diante da situação em que se encontra.

4.3.2. Relações de valorização e reconhecimento

Os gestores demonstram nas entrevistas grande reconhecimento da comunidade, dos pares, da família e dos supervisores. E1 e E4 várias vezes mencionam que a família se orgulha muito da profissão e carreira que seguiram:

E: Você percebe reconhecimento da comunidade, dos seus pares e de superiores do seu trabalho?

E1: Olha, sim, a gente tem tido, é claro que você não deve esperar de todos, eu acredito, o trabalho, eu tenho uma crença nele, de fazer, de buscar, de fazer, eu acredito no trabalho que eu estou fazendo, eu busco acreditar, senão não tem muito sentido, a gente passa um tempo muito grande da nossa vida da gente no trabalho, a partir do momento que ele perder o significado para mim, eu vou procurar outra coisa para fazer, porque não justifica eu passar tanto tempo da minha vida em um local em que eu não tenho nenhuma identificação, que não tenha nenhum sentido, nenhum significado, essa questão do reconhecimento é um motivador, é um aspecto motivador sim para que você faça, para que você se envolva mais ainda no trabalho, então, mas para fazer determinadas atividades, para determinadas perspectivas do trabalho eu não posso focar só no reconhecimento. É claro que ele é importante, como eu disse anteriormente, motiva e eu acredito que tenho ele aqui, principalmente dos pais, da comunidade, que a comunidade aqui, eu tenho uma boa relação com a comunidade, muito boa mesmo, nós temos um diálogo franco e a comunidade é uma comunidade simples mas é uma comunidade muito colaborativa, gostaria que fosse mais participativa, então estamos tentando, é um processo, você, da noite para o dia, você não faz isso, a partir do momento em que os pais entendem o significado que a escola tem eles vão se integrando mais, a gente vai esclarecendo para eles, tendo esse diálogo, então com a comunidade eu tenho reconhecimento constante disso daí, com os colegas também, tenho o reconhecimento dos colegas também, agora para mensurar isso... a intensidade, acho que fica meio difícil.

[...]

E: Como sua família vê seu trabalho?

E1: A minha família, olha, dada à minha trajetória pessoal, a minha família tem muito orgulho do meu trabalho. A minha mãe sente, a minha mãe se realiza, ela tem muito orgulho mesmo e eu tenho muito orgulho também dela ter orgulho disso. Eu tenho uma irmã também que é pedagoga, que trabalha na prefeitura de uma cidade pequena em..., ela trabalha na função em que aqui é chamada de orientação pedagógica, tenho um irmão também que é formado em Normal Superior, mas não exerce, então minha família tem muito orgulho do trabalho que eu faço, minha mãe foi minha professora e meus irmãos foram meus alunos, então eles têm muito orgulho do meu trabalho.

O orgulho da família marca também a carreira de E3:

E4: Meus pais sempre apoiaram, têm orgulho, meu marido também tem orgulho de eu estar na prefeitura, de eu ter um cargo na gestão, ele me dá todo apoio, sempre, é de orgulho.

E1 menciona a valorização em termos de salários, também apontada por E4, na PMC:

E1: Então, Rafaela, acredito que nessa rede em que eu estou trabalhando dado à minha trajetória toda, trabalhar na rede pública de..., eu sempre gostei de dar aula, como eu te disse anteriormente, mas em [...] nós tínhamos um problema da desvalorização profissional, no que tange à questão salarial, que é uma das demandas dos professores, nós éramos bastante desvalorizados, o professor com um salário muito baixo, isso impedia que o professor até se motivasse ou buscasse novas maneiras de desenvolvimento, era um fator limitador, a rede na qual eu estou inserido ela tem suas limitações, é claro, mas nesse aspecto ela é uma rede que valoriza os profissionais em termos salariais, as condições de trabalho também não são ruins mas elas podem ser melhoradas é claro, a gente falou muito dessa questão da sobrecarga, da multiplicidade de atividades que o gestor desenvolve mas um dos atrativos além da perspectiva de gestão associada a isso é a questão da valorização do salário do trabalhador, aqui nessa rede o trabalhador recebe um salário compatível com o exercício profissional, um salário digno que dá a ele condições de se planejar, de viver razoavelmente bem e de buscar, ter lazer, ter cultura, isso com o salário percebido aqui nessa rede, tanto para quem está no magistério quanto para quem está na gestão, estou fazendo um comparativo em nível de estado, do estado anterior em que eu trabalhava e até em nível nacional mesmo, então aqui a gente tem um reconhecimento e valorização dessa questão salarial. Das condições de trabalho, mas também não são condições totalmente insalubres, a carga horária, pelo menos legalmente estabelecida é razoável, com dispensa para cursos, cursos de formação continuada, quatro horas para formação, então há esse incentivo também para formação do profissional, mesmo para o profissional da gestão, então eu considero que essa rede tem muitos adendos que trazem as pessoas a virem para trabalhar nessa rede, é lógico que muitas coisas precisam ser melhoradas, mas no geral, é uma rede boa de se trabalhar que busca valorizar o profissional, quiçá fosse assim em grande parte das redes pública que nós temos, tanto em nível municipal, estadual, federal, parece que a remuneração também é um fator já bastante melhorado.

E: E comparado a outros trabalhos?

E1: Sim, também comparado a outros trabalhos eu considero que aqui nos é oferecido um salário bom, mesmo comparado a outras atividades profissionais, tais como engenheiro, advogado e outras funções laborais, então eu acredito que nós temos um salário, é lógico que a gente tem que lutar para mantê-lo sempre no mesmo patamar ou melhor é claro, mas nessa perspectiva nós somos valorizados sim, dentro de um plano de cargos e salários que foi bem formulado, ele nos dá perspectiva de estar, com o tempo, melhorando nossa remuneração, de efetivamente ao final da carreira ter uma remuneração muito boa.

Vejamos o que E4 coloca a respeito:

E: E sobre a contribuição do seu salário, da sua remuneração, na sua família, você também tem esse reconhecimento?

E4: Sim, sim, com certeza (risos) tanto que nesse ano passamos por uma situação meio delicada e quem segurou as pontas fui eu praticamente, em determinado momento do ano. Dá para dar uma segurada em um momento de sufoco.

E4 sente-se valorizada por contribuir consistentemente no orçamento familiar. Vejamos agora os apontamentos de E1 sobre sua relação com os superiores:

E: E a sua relação com os supervisores, dirigentes e demais instâncias superiores?

E1: Então eu, com os supervisores, meus supervisores, você tem uma supervisora, é uma relação muito boa de colaboração, de cooperação, de bom entendimento, é uma relação ótima.

E1 fala de sua ótima relação, de colaboração, cooperação, entendimento com a supervisora, inferido como grande reconhecimento de ambas as partes, mas deixa de mencionar sua relação com as demais instâncias superiores, instâncias mais distantes e impessoais, silencia sobre o assunto. E2 já explicita mais como as relações entre pares, comunidade e com os supervisores educacionais diferem-se das relações estabelecidas com as instâncias superiores e como os próprios gestores unem-se em busca da reapropriação do sentido do trabalho pela solidariedade e alteridade que existe no grupo que os identifica:

E: [...] Você percebe reconhecimento da comunidade, dos pares e de superiores?

E2: De superiores não. De pares sim, eu acho que por não termos muito apoio de nossos superiores, nós temos o hábito de trocar figurinha, de conversar, de elogiar, de perguntar “olha, como você tem feito isso, ah, vou fazer dessa forma também, como foi o resultado?”, entre pares sim e com a comunidade também, a comunidade reconhece, vem e fala, presenteia, às vezes com pequenos gestos eles demonstram carinho e até uma gratidão pelo trabalho que a gente exerce na escola.

E: A comunidade, os pais, as crianças, os professores...

E2: Pais, crianças, professores e funcionários de modo geral.

[...]

E: E sua relação com supervisores, dirigentes e demais superiores?

E2: É uma relação com supervisão saudável, positiva, eu não tenho nada negativo para falar de minha supervisora. Em relação à representante regional que seria no caso a dirigente, existe sim um distanciamento, eu percebo que a gente não combina com a forma de gerir, eu, a escola e ela, as escolas, eu acredito que ela não concorde muito com a forma que eu faço, eu tento gerir de forma democrática e eu não vejo isso lá vindo de cima.

E: E as outras instâncias superiores, secretário, diretor pedagógico?

E2: Também não vejo como uma gestão democrática, as coisas normalmente são impostas, percebo uma falta de direcionamento das políticas públicas relacionadas à educação em Campinas.

[...]

E: Entendo. Como é a sua relação com os professores?

E2: Excelente.

E: E com os monitores?

E2: Não tão boa assim. Nós temos alguns problemas de relacionamento que precisam ser melhorados na unidade em que eu estou. Alguns monitores resistem ao cumprimento de normas, regras, leis e muitas vezes a gente tem que ser aquele gestor chato que tem que cobrar o que eu não percebo com os professores, para os professores parece estar muito claro as obrigações deles, dos compromissos, da responsabilidade, da parceria gestão e professor. Com os monitores eu ainda não consegui criar esse vínculo com todos, com alguns sim, mas com todos não.

E: E com os funcionários de apoio, sua relação?

E2: É uma relação boa, são funcionários terceirizados, com exceção de uma pessoa da limpeza. Não tenho problema algum, tudo é conversado, tudo é negociado, tudo é discutido, existe um acordo muito bom.

E: E com a comunidade escolar? Como é sua relação com a comunidade escolar?

E2: Também é excelente. Aliás, a única vantagem de não se ter uma secretária na escola é essa, que a comunidade está diretamente com a gente, é a única vantagem.

Percebe-se nas falas de E1 e E2 que a relação com a comunidade é fator muito gratificante no fortalecimento da identidade do gestor de educação infantil, assim como para E4:

E: Como é sua relação com os professores?

E4: Sou uma pessoa muito tranquila, nunca tive problemas com professor, na equipe gestora também, às vezes há divergência, mas a gente tem que encher a boca de água e engolir muitas vezes para não criar maiores problemas.

E: E com monitores?

E4: Também sempre foi tranquila, nunca tive problema.

E: E com funcionários de apoio?

E4: Não.

E: E com a comunidade escolar?

E4: É uma delícia, é a parte que eu mais gosto. Eu adoro atender as pessoas quando vêm aqui pedir informação. Às vezes chega alguém nervoso e bravo porque quer vaga, aí faço questão de sentar com a pessoa, converso e aquela pessoa que chegou brava sai abraçando e beijando, isso é o mais gratificante, acalmar aquela pessoa que estava nervosa. Para você ter uma ideia, um pai veio aqui e disse que ia colocar no jornal Diário do Povo que, onde já se viu, que ia ser só meio período, ele precisava do período inteiro, o filho tem que ir para a escola... Eu expliquei que não era desse jeito, expliquei todo o funcionamento, ele saiu tranquilo, isso é gostoso, você dar esse atendimento que a comunidade merece. É a parte que eu mais gosto.

E: Você sente o reconhecimento da comunidade do trabalho com a criança?

E4: Sinto e é muito grande, por onde eu passo vejo que deixo marcas, quando eu volto dizem “que saudade, volta”, esse é um feedback da gratificação.

E: E a sua família, fale sobre sua família.

E4: Meus pais sempre apoiaram, têm orgulho, meu marido também tem orgulho de eu estar na prefeitura, de eu ter um cargo na gestão, ele me dá todo apoio, sempre, é de orgulho.

E: Por quê?

E4: Porque nesse cargo a gente tem uma função, tem que ter um olhar bem diversificado, tem que ver desde o sabão em pó que está acabando até a criança que está com febre. A gente tem que gerir toda essa situação, o conflito de professores, a criança que foi mordida, o detergente que está acabando, é tudo, é uma lâmpada que queimou.

E: E sobre a sua contribuição do seu salário, da sua remuneração, na sua família, você também tem esse reconhecimento?

E4: Sim, sim, com certeza (risos) tanto que nesse ano passamos por uma situação meio delicada e quem segurou as pontas fui eu praticamente, em determinado momento do ano. Dá para dar uma segurada em um momento de sufoco.

Em termos de valorização e reconhecimento, E4, além de demonstrar que sua família tem orgulho de sua profissão, além de contribuir financeiramente com a família de forma consistente, a identidade de E4 é ainda mais fortalecida porque seus superiores atribuem a ela o perfil de gestora de EI:

E: Você percebe na educação infantil reconhecimento da comunidade, dos seus pares e dos seus superiores?

E4: Sim, plenamente, plenamente e isso me deixa feliz e que me faz continuar nesse trabalho, eu gosto. Na educação infantil, no ensino fundamental nunca mais, não é o meu perfil, não é meu perfil. As pessoas dizem, “você tem perfil para isso”, a própria supervisora e coordenadora dizem “você tem perfil para a educação infantil”. Acho que é bem isso.

E: O que seria esse perfil na sua concepção?

E4: É a facilidade de lidar com as crianças pequenas, porque a comunidade é a mesma, a comunidade são os pais, os avós, são os tios. O diálogo com a criança pequena, para mim, é mais gratificante.

Já E4 demonstra muitas dúvidas sobre sua escolha, talvez pelas dificuldades em constituir uma identidade autêntica e sintônica no grupo em que está inserida nesse momento, considerado grupo agora como a unidade educacional em que é gestora atualmente, uma unidade educacional muito grande que confere um trabalho intensificado mesmo quando o grupo gestor está completo e que ainda passa por períodos de gestão solitária, o que torna o trabalho ainda mais intensificado pelo acúmulo de cargos e funções que faz com que seus planos futuros sejam muito práticos e imediatos: se remover, que pode ser interpretado como uma forma de fuga rápida da situação caótica e dilemática em que se encontra, situação que induz ao adoecimento, mas recebe apoio da família para que continue:

E: Como a sua família vê seu trabalho?

E3: Eles acreditam no trabalho, eu já pensei se eu estava no caminho certo, já cheguei a essa reflexão, se eu tenho perfil para gestora, se eu gosto, se me faz bem, eles apoiam, acreditam que eu tenha que ficar, que eu estou começando, todo começo é difícil, a gente tem muita dúvida, a gente aprende muito, eles apoiam que eu permaneça, que eu fique, a família apoia.

O sentimento de fazer, fazer, fazer torna-a muito diferente do que esperava ser como gestora: uma tarefaira. Trabalha desenfreadamente sem dar conta de tudo que precisa, situação agravada por seu trabalho ser julgado sem serem consideradas as condições:

E3: [...] se com a equipe já é difícil, quando você está sem a equipe é mais difícil ainda, então fica mais vulnerável você cometer erros e a cobrança é a mesma, com equipe ou sem equipe, você é responsabilizado por aquele erro, não há uma avaliação das condições de trabalho, nunca há, há avaliação do objetivo, se você está alcançando o objetivo, se você está falhando, mas com que condições de trabalho você está trabalhando não tem [...].

No entanto, há esperança:

E: Você acredita ser possível, nesse trabalho, nesse cargo, realização?

E3: Eu acredito, com condições melhores de trabalho, não digo nem as ideais, mas com melhores condições, eu acredito que é possível sim.

4.4. Organização Institucional

As organizações, principalmente as de iniciativa privada mas agora também, em um processo crescente, as públicas, buscam propor valores e um processo de socialização, um imaginário, um sistema de símbolos, um sentido prévio a cada ação dos indivíduos que tem por finalidade prendê-los nas malhas tecidas por elas (ENRIQUEZ, 2001).

Para Gaulejac (2005), o indivíduo se constrói como sujeito na confrontação com as contradição entre a diacronia, interiorização de maneiras de ser, pensar, de agir ligadas à história pessoal, e a sincronia, adaptação de suas condutas a determinado contexto. No entanto, ele é, também, um ser do desejo confrontado com o desejo de ser, confrontado com as exigências conflituosas e dissonantes entre as fantasias e sua vida concreta. Desenvolve-se na necessidade de mediatizar as contradições entre o registro pulsional e a realidade externa, “entre o sujeito sócio-histórico, o sujeito reflexivo e o sujeito do desejo” (p.69). Vejamos o depoimento de E1:

E1: [...] você lida com o sistema, então vai ter elementos que você não vai gostar do seu trabalho, mas eu acredito que a maior parte dos constitutivos do meu trabalho eu gosto [...].

Sobre o trabalho na gestão:

E1: É uma perspectiva nova, acho que o olhar, Rafaela, reforçando isso daí, não que a gente deva separar, dissociar, ao olhar enquanto gestor você não vai ter aquele olhar de professor, a gente sabe que algumas atribuições são muito específicas da gestão escolar, do fazer, do gerir mesmo, mesmo porque eu acredito que qualquer trabalho tem que ter um planejamento, tem que ter uma profissionalização nele, mas essa outra possibilidade de ter essa visão macro de uma instituição, de entender isso, é somente na gestão, eu seria capaz de ter essa possibilidade, de ter essa perspectiva, dentro da sala de aula eu estaria o tempo inteiro voltado mais para questões de aprendizagem, de vivências na sala de aula, então na gestão escolar a gente acompanha isso através dos professores, isso para o gestor que valoriza isso, e também as outras questões, as demandas de uma política, de um sistema no qual você está inserido, você está respondendo por uma instituição.

Podemos interpretar pela análise do discurso de E1 que sua ação gestora transita entre autonomia e heteronomia, porque, por um lado, encontra espaço para dar vazão às suas pulsões de vida relacionadas ao seu imaginário, às suas fantasias, aos seus desejos, à ressonância simbólica que traz sobre um profissional da educação que tem uma visão ampla da escola, que compromete-se com a participação da comunidade, que busca emancipação e transformação social, que remetem

à sua socialização primária, à mãe educadora, aos seus ideais, mas que também tem seus limites em uma política dada. Desenvolve sua ação gestora mediatizando as contradições entre seu registro pulsional e a realidade externa, revelando-se um sujeito sócio-histórico, reflexivo e do desejo (GAULEJAC, 2005), assim como as outras entrevistadas, que desenvolvem sua ação gestora em um movimento pendular entre autonomia e heteronomia.

4.4.1. Autonomia versus heteronomia

Melucci (2004) aponta que hoje conquistamos a capacidade de formar nossa identidade, de agir conscientemente sobre nós mesmos, de aumentar nossa capacidade reflexiva de produzir sentido e motivação pelo que somos, ou seja, ter aumentado o potencial de ação autônoma, mas por outro lado, essa possibilidade nos é negada e subtraída pela intervenção dos aparatos de controle e de regulação que definem as coordenadas de nossas ações, “introduzem fronteiras arbitrárias, fincam suas bandeiras em nossas motivações, em nossos afetos e em nossa própria estrutura biológica” (*Ibid.*, p.79).

Enriquez (2001b), com menção à Castoriadis, aponta que o indivíduo existe no interior de uma sociedade e de uma cultura prévia determinantes de sua conduta, valores considerados por ele como heterônomos. No entanto, destaca que processos sociais são marcados por ambivalências e contradições que nunca determinam totalmente o comportamento de indivíduos, ou seja, os indivíduos não são totalmente manipulados, heterônomos, pois há sempre uma parcela de originalidade e autonomia, uma fissura por onde pode haver a possibilidade de um pensamento criativo e questionador que pode gerar transformações. Vejamos o depoimento de E2:

E2: [...] eu tento gerir de forma democrática e eu não vejo isso lá vindo de cima [...] não vejo como uma gestão democrática, as coisas normalmente são impostas, percebo uma falta de direcionamento das políticas públicas relacionadas à educação [...].

Alguns sociólogos como Chatzis (1999, *apud* LINHART, 2000) observam que o trabalho evoluiu para uma demanda de envolvimento mais completo e mais complexo da pessoa, que se

expressaria em termos de “autonomia”, de forma que os atores deveriam reconfigurar a cada momento o sistema da organização para se responder aos eventos que o solicitem de forma mais autônoma, mais rica, “onde a subjetividade, longe de ser negada, é chamada a contribuir” (p. 26), mas Linhart aponta que são expressões de lógicas que concedem autonomia mas uma “autonomia controlada” que na verdade nada mais representa que intensificação e racionalização do trabalho de tipo tayloriano, que em nada melhoram a sorte dos trabalhadores. Uma lógica que propõe condições muito restritas, até mesmo coercitivas, à subjetividade dos trabalhadores que se sentem sob ameaça, sem margem de manobra.

Entre a autonomia e a heteronomia, expressa-se a ação gestora, como observa E1:

E1: [...] articular as partes dentro da instituição, de articular um projeto pedagógico junto com o grupo, é claro, eu acho que tem que ser um processo democrático, democrático, respeitando, é claro, as políticas que tem, você tem uma política clara definida [...].

Ação que se desenvolve entre um sentido próprio relacionado às vivências, crenças, saberes dos indivíduos e uma realidade exterior, objetiva.

Para alguns sociólogos, o trabalho evolui para um sentido mais rico de promessas, demandando um envolvimento mais completo e complexo que se apreende em termos de “autonomia”, exigindo dos atores não somente “completar a incompletude inevitável da prescrição, mas reconfigurar a cada momento o sistema de produção para que ele responda aos eventos que o solicitam” (CHATZIZ, 1999, *apud* LINHART, 2000).

As ações gestoras, dessa forma, oscilam entre a ordem das conexões normativas da conformidade burocrática-racional e a ordem das desconexões relativas, ou seja, ora a escola é *locus* de reprodução normativa da lógica gerencial, ora é *locus* de produção de orientações, de regras e de tomada de decisões (LIMA, 2008), de acordo com a gestão democrática. O gestor age ora de forma autônoma, de acordo com seus ideais de educador, ora de forma heterônoma, de acordo com uma política, com um sistema, como notado na fala de E1 quando se refere ao seu trabalho na gestão, de acompanhamento do trabalho dos professores, participação da articulação do projeto pedagógico junto com o grupo, estímulo à participação da comunidade nas decisões da

escola, buscando um viés pedagógico polifônico, procurando a aproximação da formação da unidade educacional como *locus* de produção de orientações, de regras e tomada de decisões, mas respeitando as políticas que são claramente definidas, dadas, de um sistema no qual se está inserido, pelo qual responde, uma instituição, *locus* de reprodução normativa:

E1: [...] questões de aprendizagem, de vivências na sala de aula, então na gestão escolar a gente acompanha isso através dos professores, isso para o gestor que valoriza isso, e também as outras questões, as demandas de uma política, de um sistema no qual você está inserido, está respondendo por uma instituição [...] esse olhar pedagógico para lidar com os profissionais você não pode perder ele porque você dificulta o trabalho com o grupo e até a qualidade do trabalho pedagógico que se faz na escola também, mas você também não pode deixar de administrar uma escola, não no sentido estrito de administrador, mas de sentido de articular as partes dentro da instituição, de articular um projeto pedagógico junto com o grupo é claro, eu acho que tem que ser um processo democrático, democrático, respeitando, é claro, as políticas que tem, você tem uma política clara definida, então eu acho que tem que ser uma coisa que você tem que buscar, enquanto gestor, você tem que buscar esse viés pedagógico polifônico, de todo o grupo, trazer o grupo para participar, a comunidade, sem perder de vista também a organização da escola que é a tua atribuição [...].

A previsão da Lei Orgânica do Município, publicada no DOM em 31/03/1990, art. 223, dispõe que “O Poder Público Municipal assegurará, na promoção da educação em creche, pré-escola e ensino fundamental, a observância dos seguintes princípios: [...] IV – gestão democrática do ensino, garantia de participação de representantes da comunidade”, mas pela análise do discurso de E2, infere-se que na prática não é bem isso o que acontece:

E2: [...] eu tento gerir de forma democrática e eu não vejo isso lá vindo de cima [...] não vejo como uma gestão democrática, as coisas normalmente são impostas, percebo uma falta de direcionamento das políticas públicas relacionadas à educação [...].

Nota-se divergência entre o ideal de gestão da entrevistada e a forma como percebe a gestão vindo lá de cima. Divergências também entre a letra da lei e o que vem lá de cima. São contradições, conflitos, tensões que se juntam ao acúmulo de cargos e funções de uma ordem gerencial imposta que também produz efeitos na constituição da identidade do gestor de educação infantil.

Trazer o grupo e a comunidade para participar de um projeto democrático figura como objetivo de trabalho dos gestores, que acreditam na construção de uma educação crítica e emancipatória, que reportam à ideia de Nancy Fraser e Linda Gordon (1994, p.105, *apud* LIMA, 2008) que “não pode existir cidadania democrática sem direitos sociais”, no sentido de que democracia e cidadania só serão construídas por “sujeitos pedagógicos” (TORRES, 2001, *apud*

LIMA, *Ibid.*), já que os indivíduos não nascem sujeitos participativos, mas aprendem a participar. “A democracia e a participação seriam tão indispensáveis à concretização de uma educação democrática quanto a educação democrática seria imprescindível à realização da democracia e da participação” (*Id.*, p. 76).

A importância do diálogo franco e a construção de um processo de estímulo da comunidade para a participação marcam o discurso de E1, que reconhece que não é do dia para a noite que uma participação consistente vá acontecer, que um processo democrático vá se estabelecer, mas que deve ser incentivada, para que os pais e a comunidade entendam o significado da escola para que se integrem mais por meio do esclarecimento e diálogo de questões que se referem às suas crianças, à sua escola, à sua cidade, à seu país:

E1: [...] eu tenho uma boa relação com a comunidade, muito boa mesmo, nós temos um diálogo franco e a comunidade é uma comunidade simples mas é uma comunidade muito colaborativa, gostaria que fosse mais participativa, então estamos tentando, é um processo, você, da noite para o dia, você não faz isso, a partir do momento em que os pais entendem o significado que a escola tem, eles vão se integrando mais, a gente vai esclarecendo para eles, tendo esse diálogo [...].

E2 ressalta a maior proximidade do grupo de professores e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico na educação infantil, diferentemente do que acontece no ensino fundamental e médio:

E2: [...] eu observava uma gestão naquela época, de diretor e vice, muito distante dos alunos, muito distante dos professores, parece até que distante dos problemas pedagógicos da escola. A escola tinha funcionários para tudo, funcionário para secretaria, funcionário para fazer ponto de funcionários, dos professores, o que a gente não tem na educação infantil, mas na educação infantil eu me sinto mais próxima de tudo, são realidades totalmente diferentes, eu percebo que eu participo realmente efetivamente de tudo, da construção do projeto pedagógico na educação infantil, do cumprimento desse projeto pela equipe, da elaboração de metas, da resolução de problemas, do envolvimento com professor, do envolvimento com a criança, do envolvimento com a comunidade e a realidade que eu vim do ensino fundamental e médio não era assim, havia um distanciamento, como se o diretor não fosse acessível à maior parte das pessoas envolvidas na educação.

Não há como desconsiderar a proximidade dos pais e da comunidade na educação infantil, assim como não se pode esperar que se possa prescindir dos três gestores que compõe o grupo gestor na educação infantil para que a articulação com a comunidade e com todos os adultos envolvidos se faça a contento, que o cuidado e educação das crianças seja garantido da melhor forma, incentivos à participação que levem à promoção da cidadania e democracia, para que sejam

garantidos também cuidados de ordem administrativa que não podem ser relegados em qualquer trabalho, ponto de funcionários, documentação relacionada a benefício das famílias usuárias e outras demandas administrativas, por isso, reitera-se ser tão crucial a composição do grupo gestor com os três membros, diretor, vice-diretor e orientador pedagógico.

Propõe-se a gestão democrática, conceito consagrado na Constituição cidadã de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, nos demais instrumentos legais dos sistemas educacionais do país e nos parâmetros de qualidade, no entanto, enfrentamos o desafio de traduzir o discurso político para efetivas práticas democráticas nas instituições educacionais. Há a necessidade de um engajamento político renovado dos educadores para a construção da gestão democrática para “se fazer frente às poderosas forças do mercado que inspiram a organização e gestão produtivista na educação” (SANDER, 2009, p.76), pois:

[...] a gestão democrática da educação não é uma concessão governamental, nem uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino. Ao contrário, é uma conquista histórica de enormes proporções, que implica uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica. Portanto, compromisso político e sólida formação pedagógica constituem elementos constitutivos fundamentais de um paradigma de gestão democrática da educação. A consolidação de um paradigma dessa natureza certamente será uma contribuição substantiva para o fortalecimento da democracia e o exercício da cidadania na escola e na sociedade (*Id.*).

São várias as imposições de uma lógica heterônoma externa que buscam transformar a educação em mercadoria e em um trabalho mecanizado sem muita reflexão, distanciando os gestores de seus ideais, mas o jogo não está feito, no sentido proposto por Enriquez (2001a) em *A interioridade está acabando?* porque os gestores educadores resistem à identificação imposta:

E2: [...] não era bem aquilo que eu esperava exercer como diretora, uma sobrecarga de trabalho muito grande e sem ter conhecimento para fazer tudo.

[...]

E2: [...] ser cobrada de algumas coisas pelas quais eu não fui contratada e que eu não gosto de fazer. Eu não escolhi fazer, eu escolhi ser gestora, eu não escolhi fazer uma série de outras coisas que a prefeitura de Campinas, no caso, me obriga, me obriga mesmo, sou obrigada a fazer, isso me traz muito sofrimento.

E: Por exemplo?

E2: Por exemplo, a escola não ter uma pessoa na secretaria para atender ao telefone, para orientar a comunidade, não nas coisas que só o gestor pode resolver, mas em coisas como cadastro, como matrícula, arrumar prontuário de aluno, a gente ter que dar conta de coisas que a gente não tem a formação. Coisas da contabilidade, por exemplo, a gente não tem essa formação, então outro dia mesmo a gente foi cobrado para entregar certidões, declarações de coisas a ver com imposto de renda, com uma série de coisas que nós não temos essa formação. Então esse sentimento de não saber o que fazer gera uma insegurança e uma insatisfação muito grande e ter que fazer aquilo que

não se sabe, aquilo que não se tem competência para fazer e responder legalmente por aquilo que a gente não tem conhecimento e legalmente não precisaria ter.

Imposições também de uma lógica gerencial que incitam o desejo simbólico de fuga do gestor expresso no desejo de remoção de E3:

E3: Tarefeiro, é isso que eu me sinto, uma tarefeira, eu não me sinto uma gestora, que consegue ter uma visão ampla, trabalhar amplamente as questões da escola, não, eu trabalho aquilo que está pegando mais fogo, aí eu vou lá e resolvo. Aí de repente tem três coisas pegando fogo, eu tento resolver as três, às vezes não resolvo bem as três, já tem mais coisas para resolver, então é essa loucura que eu acho que faz mal, não tem nada diagnosticado que é do trabalho, mas eu acredito que isso tem feito mal também à minha saúde, então meu plano é ter uma vida um pouco mais tranquila e conseguir me sentir realizada no trabalho, que eu não sinto não.

[...]

E3: Meu plano futuro é sair dessa escola. É minha meta que eu almejo. Esse ano eu me removo [...].

Ver-se como tarefeiro, realizando um trabalho mecânico imposto pelo acúmulo de cargos e funções é ver romper-se a simbiose entre significado e sentido do trabalho. Daí surge um desejo enorme de fuga, desejo de sair da escola, marcante nos discursos de E3 e E4, E4 na simbologia do apagamento pelo escurecimento da vista por um esgotamento total:

E4: Fiquei nessa escola sozinha por um ano, foi muito desgastante porque tinha que equipar a escola para receber professores e os alunos, uma demanda de trabalho muito grande, sozinha, sem diretor, sem ninguém, sozinha na secretaria, sozinha e sem experiência, sem saber de muitas coisas, sem saber como fazer, até que eu estava em um esgotamento total e um dia a caminho da escola eu não me senti bem, uma dor de cabeça muito forte, tive que parar o carro porque a vista escureceu, tive falta de ar, o que estava acontecendo comigo? Aí fui ao médico e ele me disse que eu estava no limite do stress, estava ficando doente e que eu tinha que me afastar [...].

Imposições injustas não somente pela situação em si, mas também pelo julgamento do trabalho: não há avaliação das condições de trabalho, se o gestor está sozinho na composição do grupo gestor, se a escola é grande e o gestor está sozinho, por exemplo, há avaliação somente dos objetivos:

E3: [...] quando você está sem a equipe é mais difícil ainda, então fica mais vulnerável você cometer erros e a cobrança é a mesma, com equipe ou sem equipe você é responsabilizado por aquele erro, não há uma avaliação das condições de trabalho, nunca há, há avaliação do objetivo, se você está alcançando o objetivo, se você está falhando, mas com que condições de trabalho você está trabalhando não tem [...].

Há um dilaceramento da vida interior do sujeito, suprimindo-a em nome da eficácia e de um “autonomia” para se resolver os problemas, ou seja: no lugar de três gestores, E3 sozinha, individualmente, em nome da eficácia, deve aceitar uma identificação de que deve fazer, resolver,

responder e ainda ser responsabilizada por tudo o que ocorrer, mesmo sem as condições necessárias, com a aparência de que nada está errado com o sistema. Podemos interpretar que há uma “normalização” (DEJOURS, 1998) da situação de acúmulo de cargos e funções, que evidentemente é falaciosa porque não há como o gestor dar conta de tudo, da parte administrativa e pedagógica dos três cargos de diretor, vice-diretor e orientador pedagógico sem que não haja erro. Podemos interpretar que há uma “pressão para se trabalhar mal” (*Id.*) com vistas aos resultados sem se observar as condições de trabalho precárias do acúmulo de cargos e funções. São fracos ideais de uma identificação forjada de que um gestor poderia resolver tudo, responder por tudo “com autonomia” que de autonomia não tem nada, identificação forjada de ser uma “super gestora” em nome de enxugamento de gastos por um estado mínimo.

A imposição heterônoma da gestão solitária não só contraria o cotidiano do trabalho do gestor de EI como também levanta questionamentos referentes à remuneração, pois no caso dos vice-diretores, trabalham por dois ou três membros do grupo gestor e continuam recebendo a mesma remuneração, sendo que a diferença por assumir um cargo acima na hierarquia seria devida:

E4: [...] Eu sou vice-diretora, mas se for contar o tempo que eu fiquei na rede, é impressionante, eu entro na escola, ou não tem diretor como foi no caso da escola que falei que inaugurou, ou aqui, a diretora se aposentou, aí eu assumi a direção, eu era vice e diretora, ainda bem que tinha OP, mas é um acúmulo, você fica sozinha na parte administrativa e até hoje não saiu minha portaria, você trabalha por duas e continua recebendo o seu salário, é difícil.

Heteronomia expressa também na fala de E2 que reafirma várias vezes que a ela são impostas funções que ela não escolheu, que ela não teria que dar conta porque não são relativas à sua formação e às suas escolhas mas que a prefeitura a obriga a fazer:

E2: [...] ser cobrada de algumas coisas pelas quais eu não fui contratada e que eu não gosto de fazer. Eu não escolhi fazer, eu escolhi ser gestora, eu não escolhi fazer uma série de outras coisas que a prefeitura de Campinas, no caso, me obriga, me obriga mesmo, sou obrigada a fazer, isso me traz muito sofrimento.

4.4.2. Tensões e conflitos

A análise dos dados das entrevistas revelam que durante a gestão solitária as tensões e conflitos vividos entre adultos figuram como o ponto mais crucial no distanciamento da identidade idealizada do educador gestor, que permanece sem ter com quem compartilhar, com quem compor a gestão da escola, com quem conversar, planejar e executar ações com relação à resolução desses conflitos, pois suas ações passam a ter peso pessoal e não de um grupo gestor.

Representar sozinho um grupo gestor não formado desemboca em uma transferência muito perigosa para a constituição da identidade do educador gestor, pois não há um segundo e um terceiro olhar de interlocução para as resoluções, para as conversas com o grupo, com os pais, com professores, monitores, funcionários, para planejamento das ações, para se pensar ações, para se prevenir problemas e também para se responder a denúncias de problemas que talvez nem existissem se a equipe estivesse completa e as ações fossem pensadas e planejadas, deformando o sentido do trabalho na gestão que deveria basear-se no planejamento de ações. Além disso, há uma vulnerabilidade muito maior de se cometer erros e a cobrança ser a mesma com relação a esses conflitos, com ou sem a equipe o gestor é responsabilizado, sem avaliação das condições de trabalho:

E3: Aqui, por se tratar de uma escola grande, por conta desse fato, são muitas coisas para se resolver em pouco tempo com a equipe completa, então se não tem a equipe completa piora muito a situação, [...] é muito frustrante, você ter a vontade e não conseguir, algumas coisas importantes acabam passando na correria, algumas medidas que você tem que tomar, algumas precauções porque eu acho que quando a gente trabalha na gestão, tem que trabalhar preventivamente, e em geral você trabalha após as coisas acontecerem, apagando fogo mesmo, então aconteceu e você vai remediar aquele fato, mas se você tivesse um tempinho para planejar, para pensar com calma, talvez você conseguisse prevenir o problema, você fica só apagando incêndio, é só isso, então se com a equipe já é difícil, quando você está sem a equipe é mais difícil ainda, então fica mais vulnerável você cometer erros e a cobrança é a mesma, com equipe ou sem equipe você é responsabilizado por aquele erro, não há uma avaliação das condições de trabalho, nunca há, há avaliação do objetivo, se você está alcançando o objetivo, se você está falhando, mas com que condições de trabalho você está trabalhando não tem [...].

[...]

E3: Isso traz sofrimento e tem uma outra coisa também que traz sofrimento, mas eu tenho clareza de que isso é inerente ao cargo, que é uma coisa que eu acredito que com o tempo eu amadureça e vá me acostumando, mas é a resolução de conflitos que a gente tem quando ela sai da esfera da escola, quando você tem uma ouvidoria para responder, alguma denúncia, você tem que juntar

provas, você tem que lembrar tudo, é um desgaste emocional e físico até muito grande, você deixa de fazer o que você tem que fazer na escola para se defender de alguma acusação, me incomoda muito, mas eu tenho clareza de que isso faz parte do cargo.

E: Você pode dizer que tipo de acusação ou de denúncia, por exemplo.

E3: Existem denúncias de assédio moral.

E: Por parte dos funcionários?

E3: De funcionários, existem denúncias por parte dos pais que a comida não está boa, das formigas da escola, existem denúncias tanto por parte dos pais como de funcionários, não são muitas, mas acontecem, quando acontecem acabam atrapalhando o andamento do trabalho, você tem que parar para resolver, para se explicar.

[...]

E3: Meu plano futuro é sair dessa escola. É minha meta que eu almejo. Esse ano eu me removo, tem remoção no final do ano e eu pretendo escolher uma escola menor. Eu acredito que o tamanho da escola, eu não tinha essa dimensão, prejudica o trabalho do diretor, ele não consegue fazer um bom trabalho tendo um excesso de tarefas [...].

A fala de E3 deixa claro que se houver algum erro ela será a única responsabilizada. Trata-se de um paradigma individualista (ENRIQUEZ, 2001a) que propõe que os próprios indivíduos sejam os únicos responsáveis se fracassarem pois o erro não caberia à organização, mesmo se a escola é grande e se há somente um único membro do grupo gestor, não há avaliação das condições e ainda se propõe que são os indivíduos que devem encontrar as melhores soluções para os problemas que lhes são colocados.

Observa-se grande desgaste físico e mental de E3 na resolução de conflitos por estar sozinha na unidade, agravada por ter que sair da escola para resolver problemas de denúncias e o trabalho de direção da escola ser prejudicado por ter que responder a essas denúncias, juntar provas para a ouvidoria, uma “judicialização” de pequenas causas sobre questões como a comida que não está boa, sobre formigas na escola, eventos que poderiam ser prevenidos caso a equipe gestora estivesse composta pelo diretor, vice-diretor e orientador pedagógico.

E4 demonstra ter excelente relacionamento com professores, monitores, comunidade e superiores, entretanto também fala da dificuldade de lidar com conflitos quando está sozinha na gestão:

E4: [...] eu tenho muita dificuldade, daqui, em administrar conflitos, isso me desgasta muito, sabe, quando tem briga, picuinha, entre professores, monitores, funcionários, tem que chamar e conversar, isso me desgasta muito, eu não sei lidar direito com isso.

E: E você acredita que essa seja uma atribuição mais do diretor, apesar de o vice também responder por isso?

E4: É que tendo o diretor você divide isso. Você sozinho, como vice, sozinha, não tem como, não tem com quem.

O discurso de E3 e E4 revelam que a resolução de conflitos é inerente ao cargo de gestão, mas sem a equipe completa, sem ter com quem dialogar sobre os conflitos, tensões e resoluções, eles ficam muito mais pesados, um peso além do suportável. Vejamos o depoimento de E1 sobre as relações entre adultos:

E1: [...] acredito que eu tenha uma boa relação aqui com a comunidade, com os professores, talvez ela seja um pouquinho mais tensa com os monitores, ela é um pouquinho mais tensa porque nessa rede entre monitores e professores há algo que ainda precisa ser mais claro, na questão das atribuições, pelo fato até do monitor não pertencer à carreira do magistério, isso gera alguma tensão nesse momento da distribuição de atribuições, tempo de trabalho, o que que é função de cada um e isso acaba parando na gestão escolar e enquanto gestão a gente lida às vezes com essa, digamos, com essa insatisfação dos monitores, em relação ao trabalho, em relação à identidade profissional deles então isso às vezes gera pontos de tensão e eles ficam mais latentes talvez com os monitores, mesmo porque enquanto na gestão, tem determinado momento que você tem que deixar claro para o indivíduo qual que é a função, qual a atribuição dele no espaço de trabalho para que o trabalho flua, para que o trabalho aconteça, é lógico que também ouvindo e discutindo, mas eu acredito que de uma maneira geral, até então, nós temos, enquanto gestor eu consigo ter uma boa relação com eles e essa relação, ela é uma coisa que vai sendo sedimentada ao longo do tempo, as arestas vão sendo aparadas, porque arestas vão aparecer sempre, a questão de relacionamento interpessoal, elas vão aparecer, e eu acredito que se você mantiver isso em nível mais profissional, mais correto possível, fica mais fácil aparar essas arestas, então eu acredito que a relação hoje, eu classifico essa relação como uma boa relação que pode ainda ser melhorada, melhorada, melhorada.

E1 declara haver uma tensão na relação com os monitores por não haver muita clareza em suas atribuições e ao não pertencimento dos monitores à carreira do magistério o que geraria tensão na distribuição das atividades, tempo de trabalho, funções de cada um, tensões e conflitos que desembocam na gestão, que devem ser tratados, como relata E1, da forma mais profissional possível.

Para que o trabalho flua, para que a energia pulsional não fique retida, sobrecarga psíquica (DEJOURS, 1992), o trabalho precisa ter conteúdo, ressonância simbólica e clareza das atribuições. E1 refere-se à falta de clareza nas atribuições do monitor, mas por uma análise mais ampla das entrevistas, pode ser inferido que pode também referir-se a si mesmo enquanto gestor, pois todos os entrevistados questionam o que fazem e o que são na escola, “encanador, eletricista, assistente social, psicólogo, contador, bombeiro, telefonista, auxiliar de secretaria” ou gestor de educação infantil?

O sistema impõe uma identificação de um “super gestor” capaz de “completar a incompletude inevitável da prescrição [...] reconfigurar a cada momento o sistema de produção para que [...] responda aos eventos que o solicitam” (CHATZIZ, 1999 *apud* LINHART, 2000, p.25), voltando-se às “tensões de urgência, pelas exigências do risco de tudo gerenciar” (LINHART, *Ibid.*), envolvendo-se cada vez mais em um trabalho do qual não consegue se desprender, que o transborda, enredado por situações que não levam em conta as especificidades de sua formação, esvaziando o sentido próprio do trabalho de gestão na educação infantil.

Vejamos o depoimento de E2 e E3 sobre as relações com os monitores:

E: [...] Como é a sua relação com os professores?

E2: Excelente.

E: E com os monitores?

E2: Não tão boa assim. Nós temos alguns problemas de relacionamento que precisam ser melhorados na unidade em que eu estou. Alguns monitores resistem ao cumprimento de normas, regras, leis e muitas vezes a gente tem que ser aquele gestor chato que tem que cobrar, o que eu não percebo com os professores, para os professores parece estar muito claro as obrigações deles, dos compromissos, da responsabilidade, da parceria gestão e professor. Com os monitores eu ainda não consegui criar esse vínculo com todos, com alguns sim, mas com todos não.

E: Como é sua relação como os professores?

E3: Eu acredito que boa, na relação geral, com professores, com monitores, guardas, servente, a relação aqui agora é bem tranquila.

E: Inclusive com monitores.

E3: É, agora sim. A gente teve alguns problemas no passado, acho que até que, como se a escola precisasse se afinar, ainda estava tudo muito bagunçado, quando eu iniciei a gestão, já tinha sido trocada três vezes de diretor, teve uma diretora que ficou um longo tempo depois trocou de diretor, quando a equipe se consolidou foi quando eu ingressei, então demorou um pouco para as coisas serem colocadas nos trilhos, algumas regras, alguns combinados, isso leva um tempo, não é você chegar... você tem que convencer aquela equipe de que aquilo é legal, então levou um tempo para baixar a poeira, mas eu acho que hoje caminha bem e eu não tenho problema com nenhum funcionário.

4.4.3. Estratégias coletivas

Entre tantas contradições, confrontos e conflitos, acreditamos que:

Toda vez que, numa situação de conflito, encontramos a solidariedade de outros e nos sentimos parte de um grupo, nossa identidade é reforçada e garantida [...]. Graças à solidariedade que nos liga aos outros, podemos nos firmar como sujeitos da nossa ação e suportar a ruptura que o conflito insere nas relações sociais. Não só isso: tornamo-nos, inclusive, aptos a concentrar e focalizar nossos esforços a fim de nos reapropriarmos daquilo que reconhecemos como nosso (MELUCCI, 2004, p.49).

Reapropriação do sentido de nosso trabalho, de nossas aspirações, de nossa realização como educador gestor feita pela luta por um trabalho de qualidade com enfoque no desenvolvimento da criança que envolva planejamento de ações, implementação de projetos, cuidado e educação da criança, pelo direito também a condições dignas de trabalho, ao tempo livre fora do trabalho, direito ao convívio familiar, direito a uma vida pessoal digna sem intermitentes avanços do conteúdo do trabalho ou total indissociação do tempo do trabalho no espaço e tempo de vida pessoal, luta contra a intensificação e sobrecarga de trabalho devido ao acúmulo de cargos e funções em nome de enxugamento de gastos de uma lógica economicista heterônoma imposta pelo gerencialismo.

Reapropriação realizada nas manifestações por melhores condições de trabalho, por movimentos como o *Coletivo dos Trabalhadores* e agora também pelo *Grupo de Especialistas da Educação Municipal*, organizado pelos gestores educacionais da PMC que discute plano de cargos e carreira, carga horária, remuneração e outras questões relacionadas aos gestores que atuam nas unidades educacionais, surgido em 2013 com o ambiente virtual de comunicação <http://valorizacoespecialistassme.blogspot.com.br/>, que disponibiliza legislação, documentos protocolados, temas importantes e postagens sobre assuntos relacionados à carreira de gestores como a Lei do Piso Salarial, Lei N. 11.738 de 16/07/2008, assuntos relacionados à gestão de outras redes de ensino, como o reconhecimento de aposentadoria especial dos especialistas pela Prefeitura de São Paulo, e trocas de informações entre as unidades. Canais de comunicação que são estratégias coletivas que interligam os gestores, que promovem reflexão e conscientização, onde se encontra solidariedade dos colegas, onde nos sentimos parte de um grupo e temos nossa identidade reforçada e garantida e conseguimos “focalizar nossos esforços a fim de nos reapropriarmos daquilo que

reconhecemos como nosso” (MELUCCI, 20004, p.49), nossos ideais, nossos sonhos de uma sociedade melhor, mais fraterna, ética e justa.

Reapropriação feita pela troca simbólica do grupo, colaboração, cooperação para se encontrar caminhos e resoluções dos conflitos feita face a face entre os gestores, com respeito às características de cada unidade e de cada gestor também, que figuram como estratégias para aproximação da concretude da identidade do gestor educador frente às imposições de uma lógica gerencial que se opõe aos ideais dos gestores educadores:

E1: [...] a gente se ajuda muito, é muito cooperativo, das escolas do entorno, praticamente todas [...] que tem aqui no entorno, nós temos essa relação, eles também, se você tivesse oportunidade de entrevistá-los, eu acredito que eles iriam dizer a mesma coisa, de colaboração, mesmo porque quando nós entramos, esses gestores aqui do entorno, eles, praticamente todos, também tiveram as mesmas dificuldades, então era tudo muito similar, dado a essas dificuldades, nós pudemos encontrar um caminho, olha, como resolver um problema, então tem contato ali, lógico que respeitando as características de cada unidade, de cada pessoa também e o tempo de cada um.

E2:[...] eu acho que por não termos muito apoio de nossos superiores, nós temos o hábito de trocar figurinha, de conversar, de elogiar, de perguntar “olha, como você tem feito isso, ah, vou fazer dessa forma também, como foi o resultado? [...]”.

E4: [...] A gente não teve nenhum treinamento, não tive nenhum treinamento, nenhum curso, nada, sobre a minha função, sobre o que fazer, não tive apoio da prefeitura. A sorte é que a diretora da escola, uma pessoa de bastante tempo na rede, muito experiente, muita coisa que eu aprendi foi com ela, ela que me ensinou [...].

[...]

E4: [...] o trabalho foi muito solitário porque eu sozinha, sem diretor, sem orientador pedagógico, quem me ajudou muito foi um diretor de uma outra escola de um bairro próximo, ele me ajudou demais, demais, tanto que quando a escola estava para ser equipada para a gente comprar o material tinha o dinheiro da conta escola só que não tinha conta aberta ainda porque ainda não tinha conselho e para abrir conta tinha que ter conselho e como ia ter conselho se não tinha alunos e como receber alunos sem equipamentos, esse diretor foi o único que se dispôs a colocar a conta da escola dele à disposição para depositar o dinheiro da escola, o único, a gente falava que a gente tinha conta conjunta, foi um diretor maravilhoso, sou muito grata a ele [...] esse diretor me ajudou demais, ele dispunha do tempo dele para me ajudar, foi muito legal a ajuda dele.

Infere-se no discurso de E1 que o momento da entrevista também foi um momento de estratégia coletiva gratificante, de reflexão, reapropriação do sentido do trabalho na gestão, vinculando história passada, presente e futura em um projeto de vida que confere o fortalecimento da identidade de gestor de educação infantil, por poder falar, analisar e refletir sobre o trabalho que desenvolve:

E1: Olha, eu acredito que poder participar dessa entrevista, até falar do meu trabalho no âmbito acadêmico com alguém, acho que isso é interessante, gratificante, como é uma entrevista, não há

interlocução, é interessante a gente poder pensar e falar sobre o trabalho da gente, às vezes são tantas demandas que não sobra muito tempo para fazer uma reflexão. A gente fica mais na ação, na ação, na ação o tempo inteiro, então esse é um momento até para eu estar... como eu retomei alguns pontos, a sua entrevista permitiu que a gente conversasse aqui eu retomando alguns pontos da minha história profissional, da minha trajetória, esse meu caminhar lá como professor até aqui como gestor, é interessante estar retomando para fazer uma análise, uma reflexão, então eu acredito que essa entrevista foi interessante nesse sentido. Permitiu também me expor e mostrar o quanto o meu trabalho é importante para mim, enquanto indivíduo, enquanto indivíduo social até mesmo na questão da minha subjetividade.

E1 revela que em meio a tantas demandas não sobra tempo para reflexão, fica-se na ação “[...] como tarefeiro a ação é preponderante, a reflexão passa para um segundo plano. Não se pensa, age-se” (DEJOURS, 2009, p.79), os momentos de reflexão parecem remeter à ideia de Melucci que reescrevemos continuamente nossa jornada e a jornada do mundo a partir de um projeto de vida, um vínculo circular somado à linearidade. “O nosso amanhã depende da matriz do passado, mas o que seremos relê e reelabora o que fomos”, por isso quando falamos de nossa vida, falamos da conexão memória e projeto, de nossa identidade. Um entrelaçamento entre linearidade e circularidade do tempo que permite-nos “aceder à espiral, naqueles momentos de graça em que nos é consentido retomar ao mesmo ponto, num plano distinto” (MELUCCI, 2004, p. 35).

Pode-se inferir que a entrevista possibilitou a retomada de pontos da história profissional de E1, sua trajetória, seu caminhar, que proporcionaram uma reflexão fortalecedora de sua identidade de gestor pois a identidade define nossa capacidade de falar e agir, diferenciando-nos dos outros, sendo reconhecidos por esses outros, e permanecendo nós mesmos, em um processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito, por meio de vivências que permitem o amadurecimento da capacidade para resolver os problemas propostos pelo ambiente e pela independência das relações (MELUCCI, 2001), para a constituição de uma *identidade bem-sucedida do Eu*, que significa, de acordo com Habermas (1990, p. 78) “[...] a capacidade peculiar de sujeitos capazes de falar e agir, de permanecerem idênticos a si mesmos, inclusive nas mudanças profundas da estrutura da personalidade, com as quais eles reagem a situações”.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito ainda há para ser conquistado para a consolidação da primeira etapa de educação básica em nosso país e para os profissionais que nela atuam entre eles os gestores educacionais, que mesmo em municípios de referência²³ na área da educação para o país, como é o caso de Campinas, precisam ter as condições de trabalho melhoradas, por isso muitos estudos ainda precisam ser desenvolvidos para que a gestão das unidades de educação infantil tenham suas especificidades respeitadas, para que criem seus próprios caminhos distintos da gestão do ensino fundamental, por diferenciarem-se sobremaneira.

O depoimento dos entrevistados revelou uma ação gestora na educação infantil muito marcada pelo cuidado e educação da criança pequena, pelas relações estreitas com a família e a comunidade, pelo reconhecimento e valorização da comunidade, dos pares, dos gestores e de seus familiares. Revelam também a gestão da educação infantil como um lugar de preferência para o desenvolvimento do trabalho do gestor em relação à gestão do ensino fundamental, pois todos os entrevistados optaram pela gestão da educação infantil entre a gestão da educação infantil e a gestão do ensino fundamental, mesmo sem qualquer experiência na educação infantil, pois todos os entrevistados foram professores do ensino fundamental antes do ingresso como gestores, optando não pela gestão do ensino fundamental, mas pela gestão da educação infantil.

De acordo com a análise dos dados, ingressaram na educação infantil pela oportunidade de se trabalhar com a criança pequena desde a mais tenra idade, mas também por conhecerem bem a realidade do ensino fundamental. Os entrevistados apontam problemas de agressividade na

²³ “A Região Metropolitana de Campinas possui uma tradição de pioneirismo na área de educação, no Estado de S. Paulo e no Brasil. Algumas cidades da região contam com escolas fundadas ainda no Século XIX e começo do XX, tais como: EE “Culto à Ciência”, fundada em 1.874; Primeiro Grupo escolar de Campinas, atual Francisco Glicério, em 1.897, a Escola Complementar de Campinas, atual EE “Carlos Gomes”, em 1.902, primeira escola normal da região, em Campinas; o Grupo Escolar “Coronel Júlio César”, atualmente EE “Cel. Júlio César”, de 1.896, em Itatiba; Escolas Reunidas de Indaiatuba, o atual EE “Randolfo Moreira Fernandes”, criada em 1.908, em Indaiatuba; Escolas Reunidas de Pedreira de 1.908, atualmente EE “Cel. João Pedro de Godoy Moreira1”, em Pedreira” (MORAES, 2007, *apud* PEREZ, 2010).

adolescência, indisciplina, drogas como as principais questões enfrentados pela gestão no ensino fundamental, além de situações de aprendizagem, de currículo, de avaliações bem mais rígidas e complexas que as situações de aprendizagem da educação infantil, que se volta mais para um trabalho baseado na aprendizagem lúdica.

No entanto, o gestor de educação infantil enfrenta outros problemas: a intensificação de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções que induz a graves consequências para a constituição da identidade dos gestores, para sua saúde e para suas relações familiares; a falta de treinamento no início do cargo, pois o gestor ingressa na unidade de educação infantil sem saber sobre os sistemas com os quais tem que lidar, como o sistema Integre, Sistema Prodesp, Conta Escola, PDDE, entre outros, e graças à boa vontade dos colegas, por quem os ingressantes expressam extrema gratidão, não se perdem completamente; tensões e conflitos entre adultos que tomam proporções bem maiores em períodos de gestão solitária, períodos em que o gestor personifica-se na figura da escola, não sendo mais visto e não se vendo mais como um componente do grupo gestor, mas como “a própria escola”, realizando um trabalho mecanizado e alienado, sem conseguir dar conta de todas as demandas, respondendo e sendo responsabilizado por todas elas, sem que sejam consideradas as condições de trabalho.

No capítulo 2, para se entender melhor sobre o trabalho e identidade do gestor de educação infantil, descrevemos um pouco a história da educação infantil, marcada pelo trinômio mulher-trabalho-criança, primeiro, porque a mulher precisa contar com unidades de educação infantil para inserir-se no mercado de trabalho; segundo, porque a educação infantil é um direito da criança conquistado e assegurado na CF/88; e, terceiro, porque a própria educação infantil representa um importante nicho de trabalho para as mulheres, que representam quase que 100% dos postos de trabalho na educação infantil. Discorremos sobre as influências das políticas internacionais na gestão da educação infantil como o taylorismo, o fayolismo e o fordismo, assim como os pensamentos de John Dewey, Montessori e Freinet que influenciaram primeiramente, em nosso país, Rui Barbosa, e, posteriormente, Anísio Teixeira, que defendeu que a administração escolar seria muito diferente da administração empresarial, no movimento de vanguarda dos *Pioneiros da Educação*, em 1930, que preparou novos rumos para a gestão educacional com enfoque sociológico

formado bem mais adiante no tempo, a partir de lutas em prol da democracia e cidadania, na década de 1980 (SANDER, 1995; PARO, 2000; ARROYO, 1979).

Pesquisas da época revelam a existência de uma crescente preocupação com a definição de uma nova identidade do gestor educacional com a reconstrução de seu perfil político condizente com os movimentos sociopolíticos do período, que aliasse compromisso político à formação técnica conforme as exigências éticas e políticas da intelectualidade educacional de vanguarda na época, mais voltada para uma orientação crítica de natureza sócio-histórica, com a superação de uma histórica tradição positivista e funcionalista liberal (SANDER, 2009).

A análise das entrevistas demonstrou características muito fortes dessa nova identidade do gestor relacionada a exigências éticas e políticas da intelectualidade educacional surgida na década de 1980 principalmente nos entrevistados 1 e 2 que tiveram como figura de referência para a escolha profissional as mães que foram educadoras nesse período, o que remete fortemente ao conceito de ressonância simbólica, pois como demonstram em seus discursos, já na socialização primária foram influenciados por elas que viveram esse período juntamente com eles quando eram crianças, influência que reiteram ao longo da vida. Chamam, acolhem, estimulam a comunidade escolar para a participação democrática ainda em construção, por acreditarem na formação de *sujeitos pedagógicos* (TORRES, 2001, *apud* LIMA, 2005) como alicerces de uma sociedade mais democrática, ética e justa e por acreditarem poder contribuir de alguma forma com a educação do país, contribuição que imprime um grande sentido ao trabalho que desenvolvem e ao fortalecimento da constituição da identidade.

Verificou-se a identidade como um processo constante de negociação que envolve contextos históricos e simbólicos partilhados intersubjetivamente que interliga passado, presente e futuro que revela um projeto de vida cheio de expectativas mas também de frustrações pelas limitações impostas por uma lógica gerencial de enxugamento de gastos em nome de um estado mínimo que favorece a não ocupação de cargos públicos vagos e provocam intensificação e sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de cargos e funções que deterioram (GOFFMAN, 1979) a identidade dos gestores de educação infantil que passam a viver um *jogo* que leva a marca de uma

tensão irresolvida: de um lado, o impulso dinâmico para criar o espaço e os conteúdos da experiência; de outro, a necessidade de considerar os limites intrínsecos dessa experiência (MELUCCI, 2001), entre autonomia e heteronomia.

Limites marcados pela condição de tarefeiro imposta em momentos de gestão solitária, momentos de perda de sentido do trabalho na educação, momento em que o gestor volta-se muito mais para questões burocráticas do que pedagógicas e educacionais, períodos em que o gestor representa sozinho a composição do grupo gestor, respondendo e sendo responsabilizado por tudo o que ocorre na unidade educacional sem que as condições de trabalho sejam consideradas, como evidenciado na fala de E3, que expressou que se houver qualquer erro nesse período ela será a única responsabilizada, o que reporta a um paradigma individualista (ENRIQUEZ, 2001a) que propõe que os próprios indivíduos sejam os únicos responsáveis se fracassarem pois o erro não caberia à organização, mesmo se a escola é grande e se há somente um único membro do grupo gestor por um longo período, não há avaliação das condições e ainda se propõe que os próprios indivíduos devam encontrar as melhores soluções para os problemas que lhes são colocados, tentando inculcar a ideia de que o gestor é a “própria escola” o que, sem dúvida, põe em cheque a constituição da identidade do gestor de educação infantil. Sente-se sozinho, agindo não como parte de um sistema, mas como se ele fosse o sistema, uma identidade forjada, um falso *self*, um eu adaptado relacionado com a criação de uma idealização coerente com o objetivo do sistema mas não com os valores dos educadores e seus ideais, manipulando a subjetividade, criando anulação da subjetividade autêntica, para se forjar um falso *self* para se utilizar o potencial produtivo do gestor em seu limite máximo, impedindo-o de ser humano, de relacionar-se fora do trabalho, adoecendo-o, desrespeitando sua interioridade, por não deixar nenhum espaço para que seja ele mesmo desvencilhado de seu papel profissional, não se livrando em nenhum momento de sua identidade pressuposta de gestor.

O gestor é colocado no *coração do dispositivo* da organização fazendo-se pesar diretamente sobre ele todas as responsabilizações e coerções. Um “gargalo muito estreito de sua função em relação às suas responsabilidades” (LINHART, 2000, p.31) por não serem fornecidos os meios necessários para o volume da demanda de trabalho que exige um engajamento profundo,

disponibilidade, flexibilidade, que coloca o gestor em uma lógica de responsabilizações em contextos de tensões, de solicitações, de pressões impossíveis de se assumir sem que não haja problemas de identidade que “resultam dos desenvolvimentos equivocados da civilização, que romperam os limites da tolerância postos pela base orgânica dos homens” (HABERMAS, 1990, p.100).

Exige-se um envolvimento mais completo e complexo da pessoa apreendido em termos de “autonomia” com o apelo de que os atores não devem mais “completar a incompletude inevitável da prescrição, mas reconfigurar a cada momento o sistema de produção para que ele responda aos eventos que o solicitam” (CHATZIZ, 1999, *apud* LINHART, 2000), respondendo não mais na regularidade coercitiva da cadeia ou das cadências do taylorismo, mas “pelas tensões de urgência, pelas exigências do risco de tudo gerenciar”, sem escapatória das coerções as quais é submetido (LINHART, *Ibid.*), envolvendo-se cada vez mais em um trabalho do qual não consegue se desprender, que o transborda.

Sugere-se uma identificação baseada em um ideal de “super gestor”, capaz de dar conta de tudo, de responder por tudo em um modelo que dilacera a interioridade do gestor, buscando encerrar o gestor nas malhas da organização (ENRIQUEZ, 2001a), jogando-o em situações de impotência, de incoerência, das quais tem dificuldade de sair (LINHART, *Ibid.*), sem margem de manobra para ser livre em relação ao seu modo de pensar (ENRIQUEZ, *Ibid.*), procurando transformá-lo em uma “máquina gestora”, um tarefeiro, sem refletir sobre os objetivos de suas ações caracterizadas não somente por uma “autonomia” enquadrada e controlada, mas também por contradições das “formas de autonomia” e controle e por situações que não levam em conta as especificidades de trabalho (LINHART, 2000) na área da educação.

No entanto, o jogo não está feito! Porque o ideal proposto pelo modelo de identificação da lógica gerencial do “super gestor, máquina gestora”, que propõe a utilização de mecanismos da iniciativa privada nas instituições públicas formando um servidor público estimulado a competir, a dar conta de resultados, flexível, polivalente, eficiente e produtivo é fraco e os gestores não se reconhecem nele, estranham-no, rejeitam-no e motivam-se à mobilização por uma prática social

mais justa e ética que rejeita a competição entre as unidades educacionais, atendo-se à colaboração, cooperação e auxílio mútuo, porque a interioridade resiste, porque não há como tentar suprimir o sujeito humano e seus ideais completamente, pois nossa época, privilegiando a aparência, acabará como todas as que tentaram suprimir o sujeito humano (ENRIQUEZ, 2001a, p. 57).

Contra essas imposições de identificação forjada do “super gestor”, o gestor é desafiado a construir uma experiência de tempo e espaço que permita passar pela variedade e pela multiplicidade (MELUCCI, 2004, p. 36) sem se perder de si mesmo, reinventando sua natureza interna em um jogo que carrega uma marca de uma tensão irresolvida. De um lado, a necessidade de considerar os limites intrínsecos da experiência (MELUCCI, 2004), o não sentido do trabalho expresso na intensificação do trabalho, sobrecarga, ativismo cotidiano, *tarefismo*, *mecanicismo*, exploração, muita demanda e pouca reflexão, não reconhecimento de si, estranhamento, alienação, e de outro, o impulso dinâmico para criar o espaço e os conteúdos da experiência, relacionado aos seus desejos, ao seu imaginário, aos seus ideais, às expectativas de uma visão macro da escola, de um projeto pedagógico democrático, trabalho coletivo, planejamento efetivo e estruturado, um jogo entre a apropriação e a reapropriação do sentido do trabalho que desvela uma identidade em processo, em construção, conflitiva e contraditória baseada em elementos reais e imaginários, entre as expectativas, entre a vontade de fazer e os impedimentos, um descompasso de incertezas.

Reapropria-se do sentido de seu trabalho pelo reconhecimento da comunidade, dos pares e da própria família que sente orgulho da profissão dos gestores como analisado nos discursos de E1 e E4. Reapropriação pela luta constante por melhores condições de trabalho e remuneração. Reapropriação que se dá também por meio da importância conferida por eles e por toda a sociedade à educação e cuidado da criança pequena, reforçado pelo grupo de gestores como fator identitário, que forma uma *mobilização subjetiva* ou *motivação* para que continuem na profissão e para que gerem ações capazes de alterar os destinos do sofrimento e favorecer sua transformação, metamorfoseando-o em criatividade (DEJOURS, 1999; HELOANI; CAPITÃO, 2007b), o que beneficia a constituição da identidade do gestor de educação infantil com a ampliação da resistência da pessoa ao risco de desestabilização psíquica e somática, transformando o trabalho em um

mediador da saúde, ao contrário do que acontece se as escolhas gerenciais e a situação geral de trabalho engessar o sofrimento transformando-o em um sofrimento patogênico.

Entre heteronomia e autonomia a ação gestora é realizada, com destaque à intercomunicação dos profissionais que fazem história na rede municipal de ensino de Campinas e que se orgulham em se posicionar, falar e marcar conquistas apropriando-se e reapropriando-se do sentido do trabalho desenvolvido por eles e do sentido das relações que constituem e legitimam a identidade em um jogo que nega-se a negação de si, negação que consiste na identidade como *metamorfose* que supera a identidade pressuposta, processo que leva à autonomia do sujeito, aprendizagem nunca terminada, sempre questionada e reformulada (CIAMPA, 1990; MELUCCI, 2004) que corresponde ao fortalecimento da *identidade do eu* (HABERMAS, 1990) de modo a organizar uma biografia peculiar, sob princípios de modos de procedimentos universais capaz também de formar uma consistente identidade profissional por meio da reflexão sobre o trabalho que desenvolvem feita pela intercomunicação do grupo por meio de estratégias coletivas para que possam não somente falar mas também serem ouvidos e assim formar uma identidade coletiva que traga fortalecimento à identidade profissional do gestor de educação infantil.

Identidade que, em primeiro lugar, reflete o produto de uma ação consciente e da autorreflexão, muito mais que um dado ou uma herança, construindo nossa consistência e reconhecendo-se nela dentro dos limites impostos pelo ambiente e pelas relações sociais, “vívida mais como ação do que como situação [...] uma capacidade de reflexão sobre nós mesmos” (MELUCCI, 2004, p.48), em segundo, que “implica que temos uma percepção de causalidade e de posicionamento como grupo, isto é, somos capazes de reconhecer os efeitos de nossa ação. Esse reconhecimento permite nos apropriarmos daquilo que produzimos com nosso agir, trocá-lo com os outros e decidir sua destinação” (*Id.*).

Por isso a importância do “espaço da palavra” (DEJOURS, 1999) para discussão, um espaço de “racionalidade comunicacional” que carrega em seu bojo um ideal de mútua compreensão que objetiva um conviver pacífico (HABERMAS, 1991 *apud* HELOANI; CAPITÃO, 2007a), um espaço que mitigasse situações patogênicas fundamentadas na ideologia neoliberal que busca

inculcar uma aparente normalidade, atribuindo distúrbios a causas exclusivamente pessoais (HELOANI; CAPITÃO, 2007a).

A análise dos dados demonstrara o quanto a lógica gerencial de enxugamento de gastos limita o trabalho na gestão da educação infantil e induz a um processo de sofrimento patológico inibindo a criatividade que por brechas resiste, mobiliza, transforma, por meio da intercomunicação grupal. Podemos concluir que o papel do grupo é de essencial importância para que o sofrimento patológico dê lugar ao sofrimento criativo.

Buscamos, de alguma forma, contribuir para a formação de um pensamento e melhorias acerca do trabalho realizado na gestão da educação infantil que possibilite reflexão para a constituição consistente da identidade do gestor de educação infantil, um profissional novo na área da educação, muito diferenciado do gestor de ensino fundamental.

O presente trabalho pôde, de alguma forma, verbalizar as deficiências que urgem ser sanadas para a realização de um trabalho de melhor qualidade na gestão da educação infantil, tanto para as crianças, prioritariamente, quanto para os profissionais que ali atuam, entre eles os gestores, para a busca da constituição de uma identidade profissional possível, um projeto de vida, uma identidade que traga saúde, uma identidade que não os impeçam de trabalhar, identidade que sempre prime pela dedicação e atenção que a criança pequena merece em um ambiente acolhedor, que respeite as minúcias e peculiaridades da educação infantil, uma identidade que responda a um mundo que nos solicita a multiplicação das linguagens e relações, resposta calorosa, nunca livre de temores e nunca avara de amor (MELUCCI, 2004).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2006.
- ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. SP: Xamã, 2006.
- ADRIÃO, T; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para oferta da educação pública em São Paulo? In ADRIÃO, T; PERONI, V. (org.) **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**, SP: Xamã, 2008.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, out. 2009, v.30, n.108, p.799-818. ISSN 0101- 7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 25 ago. 2012.
- ANDRADE, C. B. Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar. 251 f. Tese de Doutorado em Educação, FE, UNICAMP, Campinas, SP, 2008.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARELARO, L. G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In ADRIÃO, T; PERONI, V. (org.) **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**, SP: Xamã, 2008.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**. Ano I, n. 2, jan.1979. Campinas: CEDES, 1979.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul./dez. 2011.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, MEC, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n. 44, Abril 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-32621998000100003&Ing=en&nrm=iso, acesso em 20 Ago. 2013.

BERGER, P.I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 9a ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2012** - resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2013.

_____. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1 – Introdução. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=382. Acesso em: 23 de out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2 – Formação pessoal e social. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=382. Acesso em: 23 de out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3 – Conhecimento de mundo. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=382. Acesso em: 23 de out. 2012.

_____. EC 53/2006. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB, 2006.

_____. Lei nº 11.494/07. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB, 2007.

_____. Lei nº 9424/96 – **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério** – FUNDEF, 1996.

_____. Lei nº 8069/90. **Constituição e Legislação relacionada ao Estatuto da criança e do adolescente**. SP, Cortez, 1991.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v. 2 Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRUSCHINI, M. C. A.; RICOLDI, A. M. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, abril 2009, v. 39, n.136, p.93-123. Disponível em <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acesso em 07 ago.2012.

CARNOY, M. **Razões para investir em educação básica**. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

CASSIOLATO, R. A. **Síndrome de burn-out e identidade do professor universitário**. 323 f. Tese de Doutorado em Educação, FE, UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

CASTEL, R. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Ed. Vozes, Petrópolis, 2005.

COSTA, M. A. C.; SOUZA, A. M. Reformas do ensino básico: tendências e limites. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, RJ, v. 17, n. 64, p. 477-494, jul./set., 2009.

COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional**. SP: UNESP, v. 3, 1999. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/neccso/frame10.html>. Acesso em 21 set. 2013.

_____. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, São Paulo, v. 3, nº. 6, p. 87-101, jul./dez. 1998.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadavia. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, out. 2009, v. 30, n.108, p.717-738. Disponível em <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah> acesso em 13 ago. 2012.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. 5ª ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DEJOURS, C. **Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. SP: FUNDAP: EAESP/FGV, 1999.

DEJOURS, C. e BÈGUE, F. **Suicídio e trabalho: o que fazer?** Brasília: Paralelo 15, 2010.

DEJOURS e JAYET, 2009. Psicopatologia do trabalho e organização real do trabalho em uma indústria de processo – metodologia aplicada a um caso. In DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.;

JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. SP: Atlas, 2009.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Kafka por uma literatura menor**. Imago Editora Ltda. RJ, 1977.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... Em **Aberto**, Brasília, DF, v. 18, p. 73, p. 11-28, jul. 2001.

DINIZ, N. L. B. **Gestão e trabalho pedagógico**: um estudo sobre o sentido do trabalho para gestores e docentes de escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Campinas. 302 f. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. SP: Martins Fontes, 2005.

_____. *La crise des identités*. Paris: PUF (2000).

ENRIQUEZ, E. A interioridade está acabando? (1). In LEVY, A.; NICOLAI, A.; ENRIQUEZ, E.; DUBOST, J. **Psicossociologia**: análise social e intervenção. BH, Autêntica, p. 45-60, 2001a.

_____. O papel do sujeito humano na dinâmica social. In LEVY, A.; NICOLAI, A.; ENRIQUEZ, E.; DUBOST, J. **Psicossociologia**: análise social e intervenção. BH, Autêntica, p. 27-44, 2001b.

_____. O indivíduo preso na armadilha da estrutura estratégica. **RAE – Revista de Administração de empresas**, SP, v.37, n.1, p.18-29, jan./mar. 1997.

FABBRO, M. **Mulher e Trabalho**: problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade. 363p. Tese de Doutorado em Educação. FE, UNICAMP: Campinas, 2006.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FLORES, M. M. L. **A gestão educacional e educação infantil**. Universidade Federal de Goiás, 2011, prelo.

FREITAS, D. N. T. A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro. In FREITAS, D. N. T. e FEDATTO, N. A. S. (org.) **Educação Básica**: discursos e práticas político-normativas e interpretativas. UFGD, Dourados – MS, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**, SP, Cortez, p. 69-90, 2001.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAMBOA, S.A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**, SP, Cortez, p. 91-115, 2001.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GAULEJAC, V. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Cronos**. Tradução de Norma Missae Takeuti. Natal-RN, v.5/6, n.1/2, p. 59-77, dez./jan. 2004/2005.

GOFFMANN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. SP: Brasiliense, 1990.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, SP, dez. 2006, v.36, n.129, p.519-546. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 30 ago. 2012

HAMZE, A. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino. [s.l., s.n.]. Disponível em <educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm> acessado em 12 fev. 2013.

HELOANI, R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo, Atlas, 2007.

HELOANI, R.; CAPITÃO, C. Formulações gerais sobre o objeto de pesquisa em psicologia: um estudo de caso. In MATIAS, C. M. M.; ABID, J. A. D. (Orgs.). **Sociedade em transformação: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade**, p. 17-35, Londrina: Eduel, 2007a.

_____. Identidade como grupo, o grupo como identidade. **Revista Aletheia** n.26. Canoas: ULB, p. 50-61, 2007b.

HELOANI, R.; LANCMAM, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v. 14, n.3, p.77-86, Set./Dez. 2004.

HELOANI, R.; UCHIDA, S. Psicodinâmica do Trabalho, Sociologia e Identidade. In MATIAS, C. M.; ABID, J. A. D. **Sociedade em transformação – estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade**. Londrina: EDUEL, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, SP, jul. 2001, v.27, n.2, p.229-245. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 12 ago. 2012.

_____. Os jardins de infância e as escolas maternas de SP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 57-60, fev. 1988.

KRAMER, S. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ª Ed. SP: Cortez, 1995.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. SP: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-30, Coleção educação contemporânea, 2001.

LIBÂNIO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 23, 71-90, 2005.

_____. **A escola como organização educativa**. 3ª ed. SP: Cortez, 2008.

LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso. **Trabalho & Educação (NETE)**, n.7, p. 24-37, jul./dez. 2000.

LOURENÇO FILHO. Manuel Bergström. **Organização e administração escolar: curso básico**. 8ed. Brasília: Inep/MEC, 2007.

LAPIERRE, L. Interioridade, gestão e organização da realidade psíquica como fundamento da Gestão, p. 253-278. In CHANLAT, Jean-François (coord.). **O Indivíduo na organização: dimensões esquecidas**, v. 2. Organização da Edição brasileira: Ofélia de Lanna Sette Tôrres. SP: Atlas, 1993.

MARTINS FILHO, A. J. Docência e cotidiano na educação infantil. In: **I Seminário de Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, 2012.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. In: **O Capital**, v. 1. SP: Difel, p. 201-210, 1984.

MELUCCI, A. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. RS: UNISINOS, 2004.

_____. **A invenção do presente**. RJ: Vozes, 2001.

MENDES, A. M. B. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 15, n. 1-3, p. 34-38. 1995.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, RJ, set/dez.2006.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, dez. 2004, v.25, n.89, p.1127-1144. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 20 ago. 2012.

PACHECO, A. L.P.B; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? **Psicologia USP**, vol. 15, n. 3, pp. 103-116, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24607.pdf> Acesso em 20 ago. 2013.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, jul. 2002, v.28, n.2, p.11-23. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In ADRIÃO, T; PERONI, V. (org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**, SP: Xamã, 2008.

PEREZ, J. R. R. Diagnóstico da educação básica na região metropolitana de Campinas. **Observatório metropolitano - indicadores da RMC**, estudo/texto n.1, AGENCAMP, Campinas, 2010.

PIOLLI, E. Gerencialismo e heteronomia - O trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo, 05/2013, **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, v. 1, p.1-17, Recife, PE, Brasil, 2013.

_____. **Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento**. 214 p. Tese de Doutorado em Educação, FE, UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

PORTELA DE OLIVEIRA, R. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Ver. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, ago. 1999, n. 11. p. 61-74. Disponível em <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em 15 ago. 2012.

QUEIROZ, M.I.P. Histórias de vida e depoimentos pessoais. In LUCENA, C.T.; CAMPOS, M.C.S.S.; DEMARTINI, Z. B. (Orgs.). **Pesquisa e ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**. Textos CERU. Série 2 – nº 10. SP: CERU/Humanitas, 2008.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2012.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em www.bennosander.com. Acesso em 22 de jul. 2013.

_____. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez. 2007.

_____. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v. 21, n.42, p. 13-35, jul-dez (2007).

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro. 2008.

SOUZA, A. S. Trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa na educação: uma questão de boa vontade? In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**, 2008.

SUSIN, M. A. K. O estatal e o público não-estatal: onde está a educação infantil comunitária em Porto Alegre? In ADRIÃO, T; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**, SP: Xamã, 2008.

TEIXEIRA, L. H. G. A gestão da escola básica na constituição histórica do modelo vigente. In **V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**, 2001. Disponível em <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2009.htm>> Acesso em 30 ago. 2012.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração Escolar. **Cadernos de Administração Escolar**, n.º 1. Salvador: ANPAE, 1964.

TOMÉ, M. F. T. **A educação infantil foi para a escola, e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil**. 298p. Tese de Doutorado em Educação, Marília, SP, 2011.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. 3ª edição revista. São Paulo, Editora UNESP, 336p., 2005.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro**. Brasília: CNTE, 2ª edição, 2004.

- ANEXOS -

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Programa de Pós-Graduação em Educação **Área de Concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos** **Linha de Pesquisa: Gestão, Saúde e Subjetividade**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Trabalho e constituição da identidade do gestor de educação infantil** sob responsabilidade da pesquisadora Rafaela Maria Alves Lopes. A pesquisa justifica-se por serem escassos os estudos sobre o trabalho e constituição da identidade do gestor de educação infantil, nível de ensino que vem ganhando espaço a partir de 2007 com a Lei N.11.494/07 que regulamenta o FUNDEB.

O objetivo desse estudo é conhecer e analisar a constituição da identidade do gestor de educação infantil, sua formação, sua trajetória, como desenvolve seu trabalho, como seu trabalho é organizado e se há influência de seu trabalho em sua saúde e em suas relações pessoais.

Pensamos que os resultados deste estudo poderão fornecer subsídios que contribuirão para a melhoria das condições de trabalho de gestores de educação infantil que desenvolvem seu trabalho em escolas públicas desse nível de ensino.

Você foi selecionado para participar porque atende a todos os critérios de seleção por ser gestor/a de educação infantil, diretor(a), vice-diretor(a) ou orientador pedagógico(a).

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha.

Sua participação consistirá em responder algumas questões em forma de entrevista semiestruturada sobre sua trajetória, sua inserção na profissão, seus dilemas, seus sofrimentos decorrente do trabalho e de seu trabalho de forma geral.

Seu consentimento em participar não acarretará gastos. Poderá acarretar algum desconforto emocional, caso lembranças e/ou relatos profissionais trouxerem emoções muito fortes, nesse caso, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento se assim desejar. Portanto, importante destacar que o risco é mínimo e sua participação poderá trazer benefícios importantes para os estudos sobre a gestão da educação infantil e desenvolvimento da profissionalidade de gestores de educação infantil e você estará fazendo parte desse processo, indicando os aspectos que poderiam ser mais bem atendidos ou aperfeiçoados nas escolas de educação infantil.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista concedida. Serão utilizadas gravações de voz para fiel registro dos dados. **Todos os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo absoluto.**

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob a orientação do Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani. Os dados coletados durante o estudo poderão ser

analisados e apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, artigos e na própria dissertação de mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com o comitê de ética. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Contato com o Pesquisador Responsável:

Rafaela Maria Alves Lopes

Endereço: xxx

CEP: xxxxxxxxxxx, Fone: xxxxxxxxxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Segue também endereço de contato com **Comitê de Ética em Pesquisa/FMC/UNICAMP**, para denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa:

Rua: xxxxxxxxxxxxxxxxxxx – CEP: xxxxxxxxxxx,xxxxxxxxxxxx

Fone: xxxxxxxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

CONSENTIMENTO

Eu, _____, R.G.: _____, abaixo assinado, declaro-me ciente e de pleno acordo em participar voluntariamente como participante/informante da pesquisa “Trabalho e constituição da identidade do gestor de educação infantil”, sabendo que os resultados obtidos farão parte da dissertação de mestrado sobre a identidade do gestor de educação infantil, desenvolvida por **Rafaela Maria Alves Lopes, R.G.: xxxxxxxxx, CPF: xxxxxxxxx**, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Gestão, Saúde e Subjetividade da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani, CPF: xxxxxxxxx. **Declaro ainda ter ciência de que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.**

Campinas, ___ de _____ de _____

Assinatura do/a entrevistado/a

Pesquisadora: Rafaela Maria Alves Lopes

R.G.: _____

RG: _____

Orientador: José Roberto Montes Heloani

R.G.: _____

ANEXO 2

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1) Como se tornou educadora e depois gestora escolar? Houve influência de sua família, professores, diretores ou outros em sua escolha profissional? Fale sobre sua trajetória.
- 2) Fale sobre sua formação.
- 3) Fale sobre seu trabalho. O que gosta? O que não gosta? Algo traz sofrimento?
- 4) Fale sobre sua família. É casado(a)? tem filhos?
- 5) Seu trabalho é reconhecido por sua família?
- 6) Por que escolheu ser gestor(a) de educação infantil?
- 7) Você já passou pela gestão do ensino fundamental?
- 8) Pode comparar a gestão do ensino fundamental, se vivenciada por você, com a gestão da educação infantil em nível de sobrecarga psíquica?
- 9) Convive com o acúmulo de cargos e funções?
- 10) Já sofreu problemas de saúde ou emocional devido à sobrecarga de trabalho?
- 11) Percebe reconhecimento da comunidade, de seus pares e de superiores?
- 12) Realiza-se em seu trabalho?
- 13) Quais são seus planos futuros?
- 14) Gostaria de acrescentar algo?

ANEXO 3

Síntese descritiva dos entrevistados

Entrevistado 1	Influenciado pela mãe em sua escolha profissional, em quem sempre se espelhou. Influência iniciada já em sua <i>socialização primária</i> e reafirmada em sua <i>socialização secundária</i> na escola, universidade e na vida adulta. Escolha profissional bastante ligada à sua subjetividade, imaginação e desejos. Antes de ser gestor de educação infantil foi professor de ensino fundamental, mas escolheu a gestão da educação infantil. Veio de outro estado da federação para ingressar na PMC, trabalho do qual se orgulha muito pelo reconhecimento de sua família e à gratificação salarial que aponta como valorizadora da carreira do magistério em Campinas, tem a identidade profissional conferida por si e por outros. Na gestão da EI há 3 anos, sente-se integrado à profissão, pretende continuar ou tentar outras possibilidades como a docência no ensino superior. Tem mestrado e pretende realizar doutorado em educação.
Entrevistada 2	Influenciada também pela mãe que considera ter sido uma excelente professora. Gosta de tudo relacionado à área da Educação e acredita colaborar de alguma forma para a Educação do Brasil. <i>Socialização primária</i> e <i>socialização secundária</i> repercutem em sua escolha profissional. Desejos, imaginário e subjetividade envolvidas na constituição de sua identidade profissional. Identidade que convive com uma multiplicidade de papéis: profissional, esposa, mãe, mulher para si. Não foi professora de educação infantil, foi professora e gestora de ensino fundamental em outra rede de ensino, mas também preferiu a gestão da educação infantil. Há 3 anos no cargo, pretende cursar mestrado e talvez doutorado.
Entrevistada 3	Não demonstra ter tido influência para escolha profissional na <i>socialização primária</i> , somente na <i>socialização secundária</i> com a influência da tia e apoio da mãe para que seguir a carreira do magistério, por considerar uma carreira “boa para as mulheres”. Relata ter ingressado na área da educação por acaso. Trabalha em uma escola muito grande e demonstra muito sofrimento por ter passado por longos períodos de acúmulo de cargos e funções nessa escola enorme. Questiona o fato de não ter sido professora de educação infantil antes de ingressar como gestora de educação infantil que ajudaria em uma visão da educação infantil já no início no cargo, foi professora do ensino fundamental e também optou pela gestão da educação infantil. Há 3 anos no cargo. Pretende se remover de escola.
Entrevistada 4	Considera também, como E3, ter entrado na carreira do magistério por acaso, mas considera-se feliz e realizada por ser gestora na educação infantil. Como E1 recebe muito reconhecimento e valorização da família que têm orgulho de sua profissão. Não foi professora de educação infantil, mas do ensino fundamental em uma escola particular, mas como todos os outros entrevistados preferiu a gestão da educação infantil. Há 5 anos no cargo. Pretende ficar na educação infantil, teme precisar sair por questões de mudança da família por conta da profissão do marido.

ANEXO 4

Organograma da SME

LEI N.10.248 de 15 de setembro de 1.999, páginas 20-25

Alterações - Vide Atos Normativos

- 1 - Decreto nº 11.051 de 23/12/92
- 2 - Decreto nº 11.075 de 19/01/93
- 3 - Lei nº 7.776 de 19/01/94
- 4 - Lei nº 8.014 de 22/08/94
- 5 - Decreto nº 14.460 de 30/09/03
- 6 - Decreto nº 14.543 de 25/11/03
- 7 - Decreto nº 15.159 de 03/06/05
- 8 - Decreto nº 15.885 de 29/06/07

CONTINUA...

