

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E
DOUTORADO**



Dissertação de Mestrado

**Modos de Gestão e Processo de Trabalho Docente na Educação Infantil
da Região Sul do Rio Grande do Sul**

Sandra Maria Orben

Pelotas, 2017

SANDRA MARIA ORBEN

**Modos de Gestão e Processo de Trabalho Docente na Educação Infantil
da Região Sul do Rio Grande do Sul**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

O64m Orben, Sandra Maria

Modos de gestão e processo de trabalho docente na educação infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul / Sandra Maria Orben ; Jarbas Santos Vieira, orientador. — Pelotas, 2017.

65 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Modos de gestão. 2. Processo de trabalho docente. 3. Educação infantil. I. Vieira, Jarbas Santos, orient. II. Título.

CDD : 371.2

SANDRA MARIA ORBEN

Modos de Gestão e Processo de Trabalho Docente na Educação Infantil da
Região Sul do Rio Grande do Sul

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 21 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (Orientador) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Prof. Dr. Álvaro Moreia Hypolito - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Doutor em Educação pela Universidade de Wisconsin – Madison.

Prof. Dr. Mauro Augusto Del Pino - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Prof. Dr. Leomar Eslabão – Instituto Federal Sul – rio –grandense – IFSul. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

Agradecimentos

Aos meus pais Saul Orben e Dilma Cechinel Orben que sempre souberam o valor e a importância de estar na escola, mesmo não tendo tido a oportunidade de frequentá-la por muito tempo – a vida no campo exige muito trabalho. E mesmo em condições simples, deram a mim e aos meus irmãos incentivo e condições para concluir todas as etapas, até a Universidade – “O amor é quando a gente mora um no outro” (Mário Quintana).

Aos meus avós Rosina Zomer De Picole Orben e Silvério Orben (in memoriam), agricultores – ela sabia apenas escrever o nome, enquanto ele frequentou até a 4ª série - pela importância que deram a educação, quando doaram terreno em sua propriedade para a construção da única escola primária da comunidade rural de Rio Hipólito – Orleans/Santa Catarina. E também pela generosidade em dar moradia em sua casa, a todas às professoras que vinham da cidade para lecionar. Isso se deu por muitas décadas, até não muito tempo atrás. A escola ainda resiste ao tempo, vazia, porém cheia de histórias – “El tiempo es la sustancia de que estoy hecho” (Jorge Luís Borges).

Ao Daniel Medina Curi Hallal, por despertar em mim o querer retomar meus estudos em educação. Teu companheirismo e teu amor foram fundamentais neste e em outros tantos processos diários – “Mire donde mire, te veo” (Jorge Drexler).

Às minhas amigas Vanessa Bugs Gonçalves e Rafaela Mortola pela amizade, carinho, admiração e respeito que temos uma pela outra. Nossos encontros nesse período de escrita dissiparam muitas inquietações. A amizade de vocês me fortalece – “E o espelho de minha alma multiplica” (Vinicius de Moraes).

Ao meu orientador Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira por acreditar que investigar gestão na Educação Infantil, poderia contribuir para pensar a complexidade nessa modalidade de ensino. Agradeço o amigo, os diálogos e as orientações que potencializaram a construção desta dissertação – “Para além do muro do meu quintal” (Vitor Ramil).

Resumo

ORBEN, Sandra Maria. **Modos de Gestão e Processo de Trabalho Docente na Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul**. 2017. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

Esta dissertação aborda a gestão nas Escolas de Educação Infantil e suas implicações no processo de trabalho docente. Utilizando-se dos conceitos de modos de gestão e de processo de trabalho docente, analisa as relações entre a gestão e o trabalho das professoras em Escolas de Educação Infantil. Para tanto, valeu-se de dezoito entrevistas com professoras de EMElS em nove cidades do sul do Rio Grande do Sul, explorando a forma como compreendem o seu trabalho, a gestão escolar e sua identidade profissional. A dissertação conclui que há vários modos de gestão instituídos nas escolas Infantis que participaram desta pesquisa. Nenhuma possui uma gestão que seja claramente gerencialista, burocrática ou democrática. O que se pôde identificar é que as gestões das escolas se pautam por tentativas de construir individualmente um modo de gerir cada escola, e isso depende da realidade institucional, dos indivíduos que nela trabalham e na forma de atuação das secretarias de educação em cada um dos municípios.

Palavras-chave: modos de gestão; processo de trabalho docente; Educação Infantil.

Abstract

ORBEN, Sandra Maria. Modes of Management and Process of Teaching Work in Early Childhood Education in the South Region of Rio Grande do Sul. 2017. 65f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, 2017.

This thesis addresses the issue of management in preschools and its implications to the teaching work process. Using concepts of management methods and the teaching work process, it analyzes the relationship between the school management and the work developed by preschool teachers. To this end, we based the research on eighteen interviews carried out with municipal preschool teachers from nine cities in the south of Rio Grande do Sul, seeking to explore how they understand their work, the school management and their professional identity. It was found that there are several modes of management instituted in the schools that participated in this research. None has a management that is clearly managerial, bureaucratic or democratic. What we have seen is that school management is based on several attempts to individually build a way of managing each school, which, in turn, depend on each institutional reality, the people who work in these places, and how municipal education departments develop their work.

Key words: Management methods; teaching work process; preschool.

Lista de siglas

EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil

EI – Educação Infantil

NGP – Nova Gestão Pública

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

FIÉS – Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

Sumário

INTRODUÇÃO	09
1 CONTEXTO DA PESQUISA, SUA METODOLOGIA E OBJETIVOS	14
1.1 Procedimentos metodológicos e objetivos da pesquisa	20
2 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO	22
3 MODOS DE GESTÃO E PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE	34
4.GESTÃO E TRABALHO DOCENTE NAS EMEIs	41
4.1 Os discursos nos discursos das professoras	42
4.2 Gestão e identidade	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	63

Introdução

Nesta dissertação trato da gestão na Educação Infantil e suas implicações no desenvolvimento do processo de trabalho docente. Para tanto, contextualizo a criação e constituição política das Escolas de Educação Infantil (EMEI) no Brasil e em Pelotas, para analisar os conceitos de modo de gestão e de processo de trabalho docente como principais referências de análise do problema pesquisado. Nessa medida, o objetivo desta dissertação é o de analisar as relações entre gestão e processo de trabalho docente em escolas de Educação Infantil da região sul do Estado do Rio Grande do Sul.

A fundamentação do trabalho está apoiada em autores que discutem sobre a formação de professores para atuarem nas EMEIs, sobre o trabalho docente e sobre a gestão educacional. Traz, também, autores que fazem reflexões sobre a forma como estão organizadas as EMEIs em municípios brasileiros, abordando a política de inserção no cargo de direção, recursos físicos, humanos e financeiros dessas escolas.

No contexto da Educação Infantil no Brasil e em Pelotas (RS), este nível de escolarização veio sofrendo mudanças ao longo da história. Até o fim do século XIX o atendimento às crianças pequenas carentes em escolas no Brasil eram oferecidas pelas instituições assistencialistas, na qual predominava basicamente o cuidado físico e o disciplinamento (FARIA; PALHARES 2002). Para as classes mais favorecidas existiam os chamados jardins de infância, que eram oferecidos por escolas particulares.

As primeiras creches criadas pelo governo federal possuíam as mesmas características assistencialistas do século passado, sem se preocupar com as questões do desenvolvimento intelectual das crianças, mas atendendo apenas os cuidados com a saúde, higiene, alimentação e segurança.

Influenciado na década de 50 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o governo federal criou um modelo de pré-escola para atender crianças pobres. Foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB 5692/71), que a educação para as crianças pequenas foi incluída nas escolas públicas do Brasil. Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n. 8.069/1990, quanto a Carta Magna de 1988, contribuíram para que a Educação Infantil, na modalidade de creche e pré-escola, fosse considerada um direito da criança.

Em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a serem seguidas pelas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras. Essa resolução revoga a Resolução CNE/CEB nº 01/1999. No que concerne à especificidade da Educação Infantil e sua oferta em creches e pré-escolas públicas e privadas, o artigo 5º reafirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como preconizado no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de n. 9.394/96.

Sobre as Propostas Pedagógicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), apontam os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, DCNEI, 2010).

Com relação à Prática Pedagógica, as DCNEI estabelecem dois eixos norteadores que são as *interações* e as *brincadeiras*, garantindo as seguintes experiências: Identidade e autonomia; movimento; artes visuais; música; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática.

A partir das normas estabelecidas pelas DCNEI, as escolas de Educação Infantil passam a ter o compromisso não somente com o cuidado físico de crianças de zero a cinco anos, mas também em desenvolver conteúdos pedagógicos de acordo com cada faixa etária.

Na intenção de qualificar a formação docente para atuar nas escolas de Educação Infantil, foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução nº1, de 15/05/2006, no qual se cria no *Curso de Licenciatura em Pedagogia*, a formação de professoras para a Educação Infantil. Com relação a

gestão das EMEIs, não há uma norma específica para essa modalidade de ensino. O que a Lei de Diretrizes Bases (LDB 9394/96), no artigo 3º, refere-se aos *Princípios e Fins da Educação Nacional*, é de que o ensino será ministrado com base nos princípios da gestão democrática (BRASIL, Lei nº 9394, 1996, art. 3º).

Em Pelotas, no ano de 1999, através do decreto 4003/99, o município determina a substituição das antigas creches para Escolas de Educação Infantil, atendendo as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que fixa que os municípios sejam os responsáveis por essa etapa. Somente no ano de 2001 essas mudanças de fato começaram a ser implantadas no município. Portanto, a Educação Infantil é uma modalidade relativamente nova e, por isso, do período da criação até hoje tem sido marcada por adaptações ao sistema. Contudo, pela experiência e pelas visitas nas escolas para desenvolver este projeto de pesquisa, foi encontrado uma rede com muitos conflitos, decorrente da falta de recursos e de políticas municipais específicas para esta etapa da escolarização.

O que ocorre é que a Educação Infantil no Brasil ainda está em processo de constituição naquilo que se convencionou chamar de sistema de ensino, adequando-se às mudanças que vêm acontecendo na oferta da escolarização e no modo como está se desenvolvendo o processo educativo neste nível. Como afirma Côco (2009), as discussões referentes aos direitos da infância estão cada vez mais presentes nos discursos científicos, evidenciando a importância da criança na cena social, portanto, defende a autora, é fundamental a valorização da escola de Educação Infantil como a instituição que vai dar o suporte necessário para a inserção das novas gerações na sociedade como sujeito de direitos, pois a primeira etapa da Educação Básica é o lugar de sua afirmação social.

Entre as políticas que merecem atenção está a da escolha para o cargo de direção nas EMEIs que, conforme mostram algumas pesquisas (KRAMER e NUNES, 2007; VIEIRA et al, 2013), ainda é feita por indicação política dos prefeitos, o que pode gerar descontinuidade e comprometer o profissionalismo das escolas.

Considerando que a função do gestor educacional nas EMEIs é a de (i) resolver problemas internos da escola, (ii) fazer o diálogo entre a escola e o poder público, (iii) resolver demandas da escola em questões públicas mais amplas (CARVALHO, 2010), estabelecer relações com a comunidade e os pais, e, muitas vezes, (iv) exercer o papel de coordenador pedagógico, sua escolha por parte dos prefeitos em detrimento de seus pares pode gerar conflitos internos que acabam interferindo no trabalho docente, podendo atingir a qualidade do processo educativo desenvolvido no interior de cada instituição.

Nessa dimensão, é necessário discutir as formas de gestão que são instituídas e são instituintes do trabalho docente no interior das EMEIs. As formas de gestão podem ser analisadas como modos de gestão – categoria analítica que permite a problematização das relações entre a gestão (os modos de gestão) e o processo de trabalho docente. São chamadas de modos de gestão as formas como se produz e se organiza a gestão, absorvendo as questões políticas e os mecanismos de poder que estão inseridos na comunidade escolar (LEITE; HYPOLITO, 2011), instituindo assim as concepções e as práticas curriculares que norteiam o trabalho que irá ser desenvolvido na escola.

Os modos de gestão como categoria analítica exige – no caso desta dissertação – o conceito de processo de trabalho docente. Para isso, a análise caminha na perspectiva de entender tal categoria como contendo...

[...] todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico – quanto em nível de organização escolar – gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia em relação ao que é ensinado – fins da educação – e como é ensinado – controle técnico (HYPOLITO, 2010, s/p).

O conceito de processo de trabalho docente conectado ao conceito de modos de gestão me permitiu compreender o quanto a educação, que ocorre nas EMEIS, é atravessada pelas ações adotadas pela administração de cada escola e dos municípios.

Nesse sentido, organizei esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro, trato do *Contexto da Pesquisa, sua Metodologia e seus Objetivos*. No segundo

capítulo, apresento *O que dizem os estudos sobre Educação Infantil e Gestão*. No terceiro, trato dos conceitos de *Modos de Gestão e Processo de Trabalho Docente*. No quarto e último capítulo, exploro *As Relações entre Gestão e Trabalho Docente nas EMEIs*. Por fim, apresento as *Considerações Finais*.

1 Contexto da pesquisa, sua metodologia e seus objetivos

Nesta dissertação tenho como referência um conjunto de pesquisas que vem sendo realizada pelo *Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas*, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Especificamente, valho-me dos dados da última pesquisa realizada, que analisa a relação entre saúde das professoras e o processo de trabalho docente nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), abrangendo dezesseis cidades da região sul do estado do Rio Grande do Sul.

Para efeito de informação e precisão do contexto dessa problemática, apresento os objetivos das três pesquisas feitas pelo grupo. A primeira pesquisa – *Constituição das Doenças da Docência (docenças)* – foi desenvolvida entre junho de 2007 e outubro de 2009, e investigou aspectos, dimensões e elementos do processo de trabalho das professoras de escolas públicas municipais da Educação Básica da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. A segunda pesquisa – *A Produção do Mal-Estar Docente nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas* –, realizada entre junho de 2010 e outubro de 2012, analisou a relação entre *mal-estar docente* e o processo de trabalho das professoras que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) na cidade de Pelotas.

As duas primeiras pesquisas apontaram a Educação Infantil como o nível de escolaridade na qual as professoras mais se ausentam por licença médica, comparado com os outros níveis da Educação Básica. Nesse sentido, e com os mesmos objetivos, realizou-se a terceira pesquisa, com o título de *Trabalho e Saúde das Professoras de Educação Infantil das Escolas Públicas Municipais da Região Sul do Rio Grande do Sul*, ampliando a investigação para a microrregião da zona sul do estado, abrangendo as cidades de Arroio Grande, Arroio do Padre, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Cristal, Jaguarão, Herval, Morro Redondo, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santana da Boa vista, São Lourenço do Sul e Turuçu.

A pesquisa *Trabalho e Saúde das Professoras de Educação Infantil das Escolas Públicas Municipais da Região Sul do Rio Grande do Sul*, ocorreu em duas etapas: uma, quantitativa, e outra, qualitativa. Na dimensão quantitativa trabalhou com dados coletados por dois instrumentos: o questionário *Job Content Questionnaire* (JCQ), elaborado e validado pelo professor Robert Karasek (1979), da University of Massachusetts, Estados Unidos da América, e no Brasil validado pela prof. Dra. Tânia Maria de Araújo, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Este instrumento se tornou referência para análises relacionadas ao trabalho. A aplicação desse questionário resulta no Modelo Demanda-Controle, que privilegia duas dimensões psicossociais no trabalho: o controle sobre o trabalho e a demanda psicológica dele advinda. A partir da combinação dessas duas dimensões, o Modelo distingue situações de trabalho específicas que, por sua vez, estruturam riscos diferenciados à saúde. Nesta etapa, ainda foi utilizado um *Questionário Complementar*, explorando as dimensões relacionadas às demandas de saúde das professoras, o uso de medicamentos no processo de trabalho e a percepção das professoras e auxiliares sobre sua profissão e sobre o cotidiano escolar. Ambos questionários foram aplicados no local de trabalho das professoras e auxiliares, que estavam efetivamente em sala de aula.

Na etapa qualitativa foram realizadas entrevistas semiestruturadas, tendo como objetivo esclarecer aspectos do processo de trabalho docente e da gestão das escolas que poderiam estar implicados no adoecimento das professoras e auxiliares.

Os dados que utilizo para análise nesta dissertação fazem parte desta última etapa da pesquisa maior – etapa das entrevistas semiestruturadas, quando foram entrevistadas dezoito professoras e nove auxiliares das EMElS, em nove cidades: Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Herval, Pedro Osório, Pinheiro Machado, Santana da Boa Vista, São Lourenço, Turuçu. Estas cidades constituíram a amostra para etapa qualitativa, pois foram em suas escolas onde identificaram-se os maiores problemas de saúde do professorado. Cabe salientar que para esta dissertação utilizo somente as entrevistas com as

professoras, por compreender que elas são, em relação às auxiliares, diretamente responsáveis pelo processo pedagógico que ocorre nas EMEIs.

A pesquisa *Trabalho e Saúde das Professoras de Educação Infantil das Escolas Públicas Municipais da Região Sul do Rio Grande do Sul*, vem analisando a Educação Infantil em toda essa região e, conseqüentemente, apresenta inúmeros dados que me habilitam a falar sobre as escolas e seu professorado. Em decorrência também dessa pesquisa, tem-se um importante banco de dados para ser explorado, e a intenção de que eles possam contribuir para outras pesquisas e outros estudos. Entretanto, meu interesse e a preocupação com as questões que envolvem a gestão nas EMEIs teve início muito antes, a partir de minha experiência como diretora de uma escola infantil no município de Pelotas, em 2001. Minha inserção no cargo de diretora foi feita através de indicação, na condição de cargo de confiança do prefeito em exercício na época, durante a primeira gestão do Partido dos Trabalhadores no município de Pelotas (2000-2004). Este modelo de escolha de diretoras prevalece nas EMEIs em todas as dezesseis cidades pesquisadas. Também na literatura da área (CÔCO, 2009; FERNANDES e CAMPOS, 2015; KRAMER e NUMES, 2007) mostra que a escolha das direções das escolas de Educação Infantil no Brasil, em sua maioria, acontece da mesma forma: indicadas pelos prefeitos e prefeitas.

Em janeiro de 2001, quando assumi a direção de Escola de Educação Infantil como cargo de confiança, juntamente com outras colegas recém-formadas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, não sabia exatamente o caminho que teríamos que percorrer, e mais precisamente no campo da Educação Infantil, modalidade, na época, pouco conhecida para muitas de nós professoras, diretoras e pelo governo municipal que se instalava. Era tudo muito novo, um momento de transição.

Normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a EMEI era um campo de desafios para todos os envolvidos naquele processo. Pais não entendiam o que havia mudando e, para alguns, na prática, estava tudo como antes. Professoras, com poucas referências para atuarem na Educação Infantil, esperavam por alguém que sinalizasse algum caminho para seguir. E tudo isso somado ao impacto que sofri ao chegar à frente

da escola que me foi designada: uma casa antiga de madeira em condições precárias. Muitas crianças em pequenos espaços, alguns deles insalubres, com o banheiro de madeira com rachaduras e tábuas deterioradas. Um labirinto conduzia uma sala para outra, na penumbra das paredes verdes esfumadas, envelhecidas pela ação do tempo. O chão irregular de tábuas largas rangia no mover dos passos, indicando que ali estavam há muitos anos sem manutenção, causando em mim o desejo de transformar, rapidamente, aquele ambiente em um lugar mais acolhedor. As jovens professoras da escola tentavam desenvolver uma prática possível diante de um cenário pouco conhecido e visivelmente precário que comprometia um trabalho de qualidade.

Neste processo, a maior dificuldade que encontrei foi pôr em prática, no dia a dia, as políticas municipais administrativas e pedagógicas na escola. A diversidade de ideias acerca dos cuidados e da educação das crianças pequenas, a precarização do espaço físico e divergências partidárias, refletida na figura da gestão, dificultaram a realização de muitos projetos. Algumas medidas tomadas pela administração acabaram influenciando diretamente na relação entre gestão e funcionários das escolas. Uma delas foi o corte do dia de folga na data do pagamento para que os funcionários e professoras pudessem ir receber e pagar contas. Medida que foi recebida com muito desagrado, pois tal concessão era considerada, por eles e elas, como um direito que tinham adquirido de governos anteriores. Esta foi uma das medidas que mais geraram polêmica e protestos, e a pressão para que os gestores burlassem essa medida, com acordos dentro da escola, causou mal-estar nas relações sociais na escola.

Outra medida que gerou polêmica foi abertura da porta da escola para que os pais pudessem entrar e pegar o filho dentro do prédio. Anteriormente, as professoras levavam as crianças até a porta principal, tanto na entrada quanto na saída do período letivo. A intenção do governo era propor uma participação maior dos pais na vida escolar da criança, entretanto, não foi bem recebida pelas professoras que, de certa forma, viam com desconfiança essa autoridade dada aos pais. Logicamente que isso se deu perante uma histórica relação de fragilidade entre as escolas e as famílias. A indefinição dos papéis de cada um,

as cobranças de ambas as partes, e a baixa valorização que professoras sentiam haver sobre seu trabalho, contribuíram para desgastes da gestão.

A participação dos pais e também dos demais servidores da escola na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) também gerou protestos. A intenção era de que todos faziam parte desse processo: professoras, serventes, merendeiras, mães e pais eram considerados fundamentais na construção do PPP. Inclusive, toda a comunidade escolar era chamada para as reuniões pedagógicas, que aconteciam uma vez por mês na escola, dia este em que a diretora organizava o tempo para discussões com abordagem pedagógica para o trabalho na Educação Infantil.

Estas mudanças administrativas e pedagógicas causaram, de imediato, uma antipatia entre a gestora e as professoras das EMEIs. Em conversas e reuniões com outras diretoras, ficou claro a existência das mesmas dificuldades nas demais escolas. O contexto político e o relacionamento entre diretoras e professoras eram marcados por conflitos e divergências que, de alguma forma e em algum momento, interferiram no processo de trabalho docente.

Uma década depois, trabalhando agora com pesquisa que estuda a relação entre saúde e trabalho docente nas EMEIs, identifiquei, através das visitas, dos questionários aplicados e das entrevistas com professoras e auxiliares, que o cenário em nossa região é semelhante àquele que encontrei no período no qual fui diretora. No que se refere a gestão, na totalidade das escolas da microrregião sul, não há um processo de escolha das diretoras pelos pares. Não há eleições para a ocupação desse cargo. Ele ainda é preenchido por indicação política, portanto, não há participação da comunidade escolar nesse processo.

Nas entrevistas feitas com as professoras foi explorado a precarização das escolas e a falta de material pedagógico, que, muitas vezes, é adquirido pelas próprias professoras, ou através de ações desenvolvidas pelas próprias escolas por meio de rifas, vendas de alimentos ou através de pedidos ao comércio local. As docentes disseram que para desenvolver suas aulas com alguma qualidade compram o material que usam com o próprio salário, ou então organizam rifas ou outras atividades para driblar a escassez de recursos.

Algumas escolas sequer tinham professoras para atender todas as turmas, que eram atendidas por monitoras sem formação pedagógica, que desempenhavam a função docente.

O que a pesquisa sobre trabalho e saúde das professoras de Educação Infantil encontrou foram escolas com espaços físicos precários, muitas vezes insalubres, salas pequenas e com muitas crianças, falta de material pedagógico, falta de pagamento do piso salarial do magistério, entre outras situações que comprometem a qualidade das escolas e o trabalho das profissionais, tendo efeitos diretos sobre a gestão e vice-versa.

Outro aspecto que me chamou atenção foi durante a revisão da literatura da área, pois há poucas referências sobre a gestão na Educação Infantil. Talvez pelo fato de a Educação Infantil ser uma modalidade que vem se construindo recentemente ou, ainda, não ter despertado o interesse de pesquisadores e estudiosos da área.

Diante dos elementos encontrados na literatura da área, de minha vivência como diretora, dos dados que foram coletados da pesquisa e das poucas referências, acredito ser relevante investigar como os modos de gestão interferem no desenvolvimento do processo de trabalho docente nas Escolas Municipais de Educação Infantil, contribuindo com a qualidade da Educação Infantil e, também, com estudos acerca da Educação Básica no Brasil.

Frente a este quadro, o que nesta dissertação me interessa – como foi dito acima – é problematizar a gestão nas Escolas de Educação Infantil e sua relação com o processo de trabalho das professoras. Nesse sentido, na gestão das escolas, a diretora é a responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, aplicação das normas administrativas, gerência de recursos físicos e material didático, organização e execução do PPP, se ainda não houver. É seu papel também gerenciar conflitos na relação com a comunidade e no ambiente escolar. Muitas vezes, nessa tarefa, a diretora encontra resistência de seus colegas, por não possuir vínculo com a comunidade escolar e, também, pela condição de estar relacionada à figura política do prefeito. Esses podem ser obstáculos que impedem a realização de um trabalho coletivo, aliados a outros fatores, como a precarização do espaço físico, a intensificação do trabalho

docente e os baixos salários das professoras – fatores que influenciam o processo de trabalho docente.

1.1 Procedimentos metodológicos e objetivos da pesquisa

Metodologicamente desenvolvi a pesquisa que deu origem a esta Dissertação adotando procedimentos qualitativos, valendo-me de entrevistas semiestruturadas que exploraram as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras em seu cotidiano de trabalho, o grau de exigência material e simbólica que elas demandam, as relações sociais escolares, os apoios didáticos e sociais, e, por fim, as jornadas de trabalho de cada professora e a relação com a gestão da escola.

Especificamente as entrevistas percorreram os seguintes eixos:

- relação pedagógica entre a direção, a professora, suas colegas e as famílias de seus alunos;
- demandas de trabalho e a forma de organização da escola;
- autoridade decisória;
- concepção de como a professora se representa como profissional.

O uso das entrevistas semiestruturadas se justifica pela oportunidade de interação entre entrevistador e entrevistado, adotando o conceito de Manzini (1990/1991), quando afirma que, “a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (p.154). Desta forma, para o autor, é possível fugir de padronizações de respostas, sendo a “mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre” (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Nessa dissertação que ora apresento, foram utilizadas as entrevistas feitas efetivamente com professoras de nove escolas em nove cidades do sul do Rio Grande do Sul, a saber: Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Herval, Pedro Osório, Pinheiro Machado, Santana da Boa Vista, São Lourenço e Turuçu. Foram utilizadas 18 entrevistas ao todo. A amostra foi determinada pela pesquisa

que vem sendo realizada com professoras de Educação Infantil de 16 cidades gaúchas, que compõem o universo de respondentes do projeto de pesquisa *Trabalho e saúde das professoras de educação infantil das escolas públicas municipais da região sul do Rio Grande do Sul*.

A determinação dessa amostra teve como critério os resultados das análises dos questionários obtidos através do Modelo Demanda-Controle. Esse Modelo dá preferência a duas dimensões psicossociais no trabalho: o controle sobre o trabalho e a demanda psicológica dele advinda. A partir do cruzamento dessas duas dimensões o modelo revela se a trabalhadora está ou não em risco de adoecimento.

Como faço parte da pesquisa acima citada, realizei algumas entrevistas e por possuímos um banco de dados com informações referentes a três pesquisas— duas delas centradas na Educação Infantil – seria incoerente desperdiçá-las, principalmente porque questões sobre a gestão da escola estão inseridas tanto na parte quantitativa quanto na parte qualitativa da investigação. Portanto, as dimensões que exploram os modos de gestão e o processo de trabalho docente estão contempladas.

O material coletado, através das entrevistas, foi categorizado para análise que, no caso desta dissertação, explorou todos os discursos que incidam diretamente no processo de trabalho docente e nos modos de gestão em cada uma das EMEIs. Nesse sentido, apresento aqui o objetivo geral e os objetivos específicos desta dissertação.

Objetivo Geral

Investigar como os modos de gestão interferem no desenvolvimento do processo de trabalho docente nas escolas de EMEIs da região sul do Rio Grande do Sul.

Objetivos Específicos

- Identificar as políticas de inserção no cargo de direção;
- Analisar como as professoras relacionam a gestão de sua escola com a qualidade do processo educativo;
- Caracterizar a forma de direção e de gestão das escolas onde atuam as professoras entrevistadas.

2 O que dizem os estudos sobre Educação Infantil e gestão

Revisando a literatura acerca da gestão na Educação Infantil no Brasil, alguns títulos abordaram de forma mais pontual a condução de minha dissertação. Dentre eles, o artigo de Valdete Côco (2009), intitulado *Gestão da Educação Infantil – Os Processos de Escolhas dos Dirigentes das Instituições*, que é um recorte de uma pesquisa de mapeamento da Educação Infantil no estado do Espírito Santo, no qual o processo de gestão das instituições são explorados e vinculados a partir da inserção da Educação Infantil na Educação Básica e tem como foco a escolha do cargo de diretora, analisando a temporalidade do mandato, as parecerias com o conselho da escola e as dificuldades encontradas para o exercício da gestão democrática naquelas instituições.

Observando o que tem ocorrido na Educação Infantil desde a sua criação, a autora aponta mudanças que vêm acontecendo na oferta da escolarização e no modo como está se desenvolvendo o trabalho escolar neste nível, olhando para um cenário no qual, cada vez mais, se evidencia a criança e as problemáticas da infância nas investigações científicas, apontando dessa forma, a necessidade de políticas que assegurem seus direitos. Côco (2009) cita Sarmiento e Pinto (2007), para se referir ao direito da criança em participar da cena social, contextualizando e valorizando a escola como a instituição que vai dar suporte necessário e o reconhecimento da contribuição da criança na produção de conhecimento, apesar das dificuldades encontradas pelas instituições de ensino. A Escola de Educação Infantil, salienta a autora, é a primeira etapa da Educação Básica como sendo o lugar de afirmação social.

Em um breve levantamento com base na *Constituição Federal* de 1988, no *Estatuto da Criança e do Adolescente* e na *Lei de Diretrizes e Bases* acerca das funções que cabem à Educação Infantil, a autora chama atenção para a relação de pertencimento desta na Educação Básica. Diz Côco (2009) que, ao pertencer à Educação Básica, a Educação Infantil passa também a se constituir nas premissas conceituais para aquela etapa da escolarização, mas, mesmo frente à ampliação gradativa das políticas públicas para a infância, ainda

identifica problemas quanto à permanência das crianças frente às condições precárias na vida de inúmeras populações infantis.

Na análise de Côco a Educação Infantil é um processo que avança na defesa do atendimento à criança como cidadão de direito, mas que não garante políticas articuladas a ponto de efetivar as leis que foram recomendadas na legislação para essa fase. De toda forma, a autora mostra o quanto a Educação Infantil vem se tornando objeto de estudos e pesquisas nos mais variados campos, que buscam reconhecê-la como direito das crianças, além de pensá-la como ambiente de integração das dimensões culturais, sociais e políticas.

Para a autora, a Educação Infantil precisa construir-se como um espaço de afirmação baseada na construção pedagógica, que priorize as especificidades do atendimento da pequena infância. Um ambiente, segundo ela, de disputa, rearranjos, comunhão de interesses e outros jogos de poder, Fazendo-se necessário criar procedimentos de ação. Conhecimento e trabalho que possam estabelecer o pertencimento da Educação Infantil nos sistemas de ensino.

Côco (2009) – e nisso estou em perfeito acordo com a autora –, defende que, no contexto das reformas educacionais, nas quais se insere as demandas da Educação Infantil, é preciso sair de uma concepção de educação como assistência social para o conceito educacional. Focalizando na gestão das instituições Côco (2009) defende a importância da gestão democrática e o movimento desta, como processo importante na luta por valores democráticos, vinculando a eleição direta para diretores das instituições, a atuação dos conselhos de escola e a participação da comunidade como bases fundamentais para a uma gestão democrática. Ainda mais quando se amplia o conceito de gestão, indo além da gestão administrativa, como diz a autora, abrangendo a sala de aula, o cumprimento de metas e as deliberações referentes à instituição.

Analisando os dados da pesquisa e observando o quadro de professoras atuantes no ano de 2007 nos municípios capixabas, Côco (2009) mostra que há nas instituições maiores um processo de articulação da gestão com outros profissionais, como pedagogos e coordenadores, atuando em parceria com os docentes nas instituições. Aponta que, em alguns municípios, a exigência de

formação para os cargos de direção e coordenação não requer diploma de nível superior, bastando o nível médio, com destaque ao magistério. A autora mostra que a maioria dos municípios, num percentual de 76%, investe na ampliação da formação, principalmente para o quadro do magistério.

Outro dado importante, diz respeito à forma de inserção no cargo de direção no estado do Espírito Santo. Nele, ainda segundo Côco (2009), 69% é por indicação do governo e 28% por eleição. Com relação à duração do mandato, os diretores indicados como cargo de confiança, ficam em torno de quatro anos (80%), e segundo relatado pelos municípios, há troca de profissional caso haja necessidade, de acordo com avaliação de desempenho feito pelo próprio município. Côco chama atenção para o fato de que:

[...] os processos de indicação produzem uma fragilidade da função, uma vez que a inserção do dirigente não conta com o respaldo da comunidade escolar e este não pode planejar a execução de uma proposta de trabalho a partir de uma expectativa de temporalidade (CÔCO, 2009, p. 9).

Nessa situação, o dirigente precisa contemplar os interesses do município de forma a não criar problemas para a comunidade. Podendo nesse jogo ser substituído a qualquer momento ou garantir sua permanência na função. Por isso, muitas vezes, as deliberações da direção são baseadas nas exigências externas à instituição, uma forma de sustentar sua permanência no cargo. A autora destaca que também pode ocorrer parceria com a comunidade educativa para haver sustentação nas ações de diretores. Côco cita Martins (2005) – para lembrar que o espaço escolar é constituído pela influência entre políticas fomentadas pelo poder executivo e por atores encarregados de operacionalizá-las – e Certeau (1994), para se referir ao processo de (re)significação e novas invenções nos processos sociais.

Com base em Dourado (2003), Côco (2009) reafirma que a indicação do cargo de diretora é uma ingerência na gestão da instituição, pois é uma forma autoritária que impede práticas que possam mobilizar ou adquirir novas apropriações para aquisição de um projeto coletivo. No Espírito Santo, dentre as solicitações dos municípios para os candidatos, exige-se um plano com propostas de trabalho e debates nas instituições que possuem mais de um

candidato. Mais uma vez a autora defende esta modalidade de escolha como sendo uma das formas mais democráticas, reforçando seu raciocínio com base em Dourado, de que é necessário garantir a democratização, ir além da escola, da gestão, mas fazer esse exercício democrático no exercício da função.

Fazendo uso de autores como Gutierrez e Catani (2003), Côco (2009), conclui, em sua pesquisa, que na realidade a maioria dos municípios usa processos conservadores, pois não incentivam à formação participativa e coletiva.

Outra questão levantada por Côco (2009) é com relação aos proventos de salário que diferem das gestoras que trabalham em Educação Infantil e as gestoras do ensino fundamental.

[...] a gestão das instituições de Educação Infantil não gozam do mesmo prestígio que as instituições de EF. Trinta outros municípios oferecem uma gratificação utilizando um mesmo critério referenciado no número de crianças atendidas, o que implica também uma gratificação inferior porque as instituições de EI geralmente atendem um número menor de crianças por turma, em função da especificidade do trabalho (CÔCO, 2009, p.11).

Cita esse viés da remuneração tomado como base a escola básica, como modo de desvalorização da atuação na Educação Infantil. Fala da necessidade de unir políticas públicas que possam contribuir para o reconhecimento igualitário desses profissionais.

Com base novamente em Gutierrez e Catani (2003), Côco (2009) menciona a importância da autonomia na construção e execução dos projetos de gestão e na consolidação de um projeto democrático. A gestão colegiada como se refere à autora é mobilizadora e cria espaços de autonomia e participação. Sintetizando, afirma a necessidade de parceria na administração das instituições escolares e a importância da valorização e participação dos conselhos de escola. Devendo haver, portanto, uma política que priorize a democratização das relações, pois é na auto-organização dos sujeitos envolvidos no processo, no debate dos interesses, é que pode haver uma alternativa às hierarquias de comando do poder que tem sido imposto (CÔCO, 2009). Isso, sem negar a participação das crianças no processo, pois estas ações são pensadas nelas e para elas, ressaltando sempre a importância de se

ter as condições necessárias de infraestrutura. Para a plena execução desta descentralização, muitas destas demandas exigem um movimento de formação dos gestores e gestoras.

Outro artigo que reuni dados importantes sobre a Educação Infantil foi escrito por Fabiana Silva Fernandes e Maria Malta Campos (2015), com o título de *Educação Infantil no Brasil: Reflexões sobre a Supervisão e a Gestão de Recursos Humanos*. Neste texto, as autoras fazem referência a uma pesquisa sobre gestão da Educação Infantil no Brasil entre os anos 2011 e 2012 em seis capitais brasileiras, cujos nomes foram identificados por letras do alfabeto. As autoras apresentam parte da dimensão qualitativa da pesquisa na qual abordam o trabalho de supervisão na Educação Infantil, os profissionais que trabalham nessas instituições e as formas de ingresso para o cargo de diretora nas instituições municipais, que é a esfera governamental responsável por esta etapa da escolarização.

Considerando as reformas educacionais de diversos países como importantes para a introdução de inovações nas políticas de gestão nas redes de ensino, Fernandes e Campos (2015) afirmam que a gestão democrática possui uma bibliografia vasta no Brasil, porém, baseadas em outros autores, afirmam que muito pouco tem sido pesquisado sobre a gestão da Educação Infantil no país;

Ao examinar-se a literatura sobre a gestão em educação infantil verifica-se que as publicações são relativamente escassas, quando comparadas à literatura sobre a gestão da educação em geral; focalizadas nas etapas posteriores da educação; baseadas, na maioria das vezes, em estudos de caso, reflexões sobre experiências localizadas, com pouca abrangência; mantendo uma interlocução limitada com as discussões mais gerais que vêm acompanhando a introdução das reformas educacionais, ocorridas nas duas últimas décadas, que impactam de perto a gestão dos sistemas e unidades de ensino (FERNANDES; CAMPOS, 2015. p.277).

Lacuna grave na opinião das pesquisadoras, pois a gestão em escolas nesta etapa de escolarização apresenta especificidades importantes. Acreditam que isso se dá pelo fato da Educação Infantil, especialmente a creche, ter sido recentemente integrada ao sistema educacional. Ainda que a constituição de 1988 e a LDB de 1996 já colocasse a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a transição foi lenta.

As autoras indicam que dentre mais de 700 fontes na base de dados *Gestão Escolar*, disponível na página da Fundação Carlos Chagas entre 2001 e 2008, foram localizados seis artigos, quatro teses e catorze dissertações a partir do tema *Gestão na Educação Infantil*. Dentre os 63 títulos de livros encontrados, segundo Fernandes e Campos (2015), nenhum tratava especificamente da gestão da Educação Infantil. No banco de teses da CAPES, em 2009, apenas duas teses e quatro dissertações abordavam o tema.

As autoras dialogam com Côco (2009), para entender que essa lacuna dificulta o exercício da gestão nas escolas de Educação Infantil, pois são modalidades recém-chegadas no setor educacional e, sem referências, acabam se ajustando a modelos de gestão já desenvolvidos em outros níveis educacionais. Fernandes e Campos (2015) citam Peter Moss (2011) para alertar sobre o processo de colonização da Educação Infantil pelas etapas posteriores da escolarização. Quando abordam as formas de ingresso no cargo de diretora das instituições de Educação Infantil, citam o processo de indicação como procedimento mais utilizado pelos municípios. Poucos optam pela eleição do diretor. No geral, as equipes de educação não estão satisfeitas com o modelo, pois apontam pressões políticas para a indicação de determinadas pessoas.

Para finalizar, Fernandes e Campos (2015) concluem que o processo de escolha de diretores por concurso público não é o procedimento utilizado nos municípios pesquisados. E baseadas em Kramer e Nunes (2007), afirmam que a prática de indicação para o cargo gera descontinuidade e comprometem o profissionalismo das unidades.

No artigo *Gestão Pública Formação e Identidade de profissionais de Educação Infantil*, as autoras Sônia Kramer e Maria Fernandes Nunes (2007) resgatam a história da formação das profissionais responsáveis pela gestão da Educação Infantil nas secretarias municipais do Rio de Janeiro, abordando a gestão da Educação Infantil e as políticas de formação de profissionais da área.

O artigo está relacionado à pesquisa realizada sobre a formação das profissionais da Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1999 a 2002 com o título *Formação dos Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*,

cujo objetivo foi compreender como os municípios do Rio de Janeiro estavam assumindo a responsabilidade constitucional da Educação Infantil e como era feita a gestão pública. A pesquisa abrangeu 91 dos 92 municípios cariocas.

Na apresentação do artigo *Gestão Pública Formação e Identidade de profissionais de Educação Infantil*, as autoras Sônia Kramer e Maria Fernandes Nunes (2007), dedicam algumas páginas contextualizando a pesquisa e o uso dos instrumentos para coleta, que foram questionário e entrevista com as profissionais responsáveis pela gestão da Educação Infantil nas secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro. Um detalhe que chamou a atenção das pesquisadoras e de sua equipe foi o fato de que muitos municípios retornavam os questionários com muitos erros de preenchimento ou sem preenchê-los, e com dados contraditórios, o que levou à dedução que muitos municípios não dispunham de dados essenciais para a implementação de políticas para a Educação Infantil. Outro detalhe é que dos 91 municípios que fizeram parte da pesquisa, apenas 54 devolveram os questionários. A análise do material mostrou uma fragilidade nas poucas propostas pedagógicas existentes. Poucos foram os municípios que possuíam uma política de Educação Infantil integrada a uma política da infância, como prevê a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB/96. As autoras sugerem que a falta de definição em organizar uma política articulada para a infância e a desigualdade social e econômica dos municípios, trouxe problemas sérios a este nível de ensino. Na formação realizada pelos municípios, foi pequena a participação de diretoras de creche e pré-escolas, pois, segundo as responsáveis pela gestão da Educação Infantil nas secretarias municipais do Estado, respondentes nesta da pesquisa, as diretoras não são alvos de formação. Os dados dessa pesquisa revelaram a urgência de políticas públicas de formação, formas de ingresso no sistema e plano de carreira.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, e foram realizadas em grupos e também individuais. A conversa girou em torno das histórias pessoais de formação, a história da Educação Infantil no município, as conquistas e as dificuldades das profissionais da Educação Infantil.

Durante as entrevistas, a identidade das profissionais se revelou bastante confusa. Algumas diziam estar no magistério e na Educação Infantil porque era somente o que o município dispunha. Sobretudo o desejo de continuar na profissão prevalece acompanhado do discurso da paixão pelo magistério. Outro dilema apontado pelas profissionais entrevistadas foi à dificuldade de lidar com o tema *educar e cuidar*.

Outro aspecto importante relatado pelas entrevistadas foi o incômodo com a interferência de políticos na gestão, que acabam influenciando a ação, a decisão e as nomeações. Com relação à formação, as entrevistadas dizem ter sido esporádica e, quando aconteciam, era algo distante das práticas.

Na categoria infância e Educação Infantil, Kramer e Nunes (2007) perceberam ambiguidades e pontos de vistas diferentes. As profissionais conhecem os direitos da criança à Educação Infantil, mas não relacionam a uma concepção de infância. Parecem estar mais preocupadas com o processo pedagógico. Também não acham que a experiência em Educação Infantil seja pré-requisito para a função. Conforme citam as autoras “tais depoimentos expressam uma visão de Educação Infantil como instância educativa, em que não se necessita de uma formação sólida e consistente, bastando gostar, ou sentir-se desafiada, ou a ter boa intenção que o trabalho saia” (KRAMER; NUNES, 2007, p.437).

As autoras ainda abordam o impacto da gestão política administrativa das secretarias municipais na construção da identidade das profissionais, bem como na qualidade do trabalho que desenvolvem. Segundo elas, nas entrevistas destaca-se um discurso que acusa de descaso a ação da secretaria de educação pela educação Infantil.

As autoras fazem referência a Libâneo (2004) e Benjamin (1987) para se referirem as dificuldades da formação inicial e a insuficiência de formação continuada.

Para finalizar, Kramer e Nunes (2007), destacam que a identidade das profissionais da Educação Infantil é construída no individual e não no coletivo.

Também sobre gestão, mas lançando mão de uma análise sobre o gerencialismo, a professora Dalila Andrade Oliveira traz elementos fundamentais

na compreensão do cenário político na aplicação e elaboração das Políticas Públicas. Trata-se do artigo *Nova Gestão Pública e Governos Democráticos Populares: Contradições Entre a Busca da Eficiência e a Ampliação do Direito à Educação* (2015), no qual questiona o porquê de se discutir na atualidade a questão da nova gestão pública no Brasil e argumenta que, apesar de o governo que estava no poder por mais de dez anos se denominar democrático-popular, fizeram uso de modelos que têm como base a eficiência privada e a regulação mercantil, que foi muito criticada por muitos de seus membros nos tempos em que faziam oposição.

O artigo discute a predominância de modelos implantados na década de 1990, em um contexto de reformas neoliberais, que através da busca pela eficiência legitimou seu modelo de gestão. A autora vê contradição em manter um modelo contrário ao sugerido pelos movimentos sociais que contribuíram com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), que apresentavam concepções e práticas pedagógicas diferentes das que foram criadas nos anos 1990 e mantidas até hoje. Oliveira (2015) valida sua argumentação usando os autores Saraiva (2015); Oliveira e Vieira (2014), para afirmar que em alguns municípios brasileiros, escolas que desenvolvem programas sociais de inclusão social, promovidos na maioria das vezes pelo governo federal, convivem com políticas neoliberais, baseadas na competição e eficiência, avaliada pelo desempenho dos alunos. É essa lógica contraditória que persiste mesmo num governo democrático-popular, avalia a autora.

Oliveira (2015) cita dois campos para a análise dessa contrariedade. A primeira, própria de um país federativo, os estados e municípios têm autonomia para orientar suas políticas que podem ser inclusive contrária ao governo federal. A outra faz referência às contradições das políticas internas entre os poderes, executivo, legislativo e judiciário. Cita o Plano Nacional de Educação (PNE) como exemplo, pois o mesmo levou mais de três anos tramitando no Congresso Nacional.

Oliveira (2015) usa o conceito de estado burocrático-autoritário desenvolvido por O'Donnell (1980), para dizer que essas contradições são compreendidas quando se analisa o Estado como uma relação social complexa,

que transcende as suas próprias estruturas. Um tipo histórico de Estado capitalista.

Conforme Oliveira (2015) durante a década de 90 o país passou por uma reestruturação do Estado, passando a usar critérios da economia privada na gestão pública, justificando tais mudanças na necessidade de ajuste estruturais em virtude da crise da dívida externa.

A denominada Nova Gestão Pública (NGP) teve como modelo, segundo a autora, a reforma realizada na Grã-Bretanha no qual o objetivo principal do documento era baseado na produtividade. A argumentação de defesa desse modelo na época foi feita pelo então ministro da Reforma Bresser Pereira. O modelo adotado para as políticas sociais estava focalizado nos mais pobres e na racionalização do gasto público (SALAMA; VALIER, 1997).

A lógica do modelo NGP era a centralização do poder pela União e a execução transferida para os estados e municípios. Para a autora, as reformas dos anos 90 enfraqueceram a noção de direito e da concepção de público, orientado na Constituição de 1980. Os processos de privatização de alguns serviços públicos, segundo ela, criaram um novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais. Nesse mesmo processo de reorientação das políticas públicas surgiram as políticas de descentralização e da oferta, que por sua vez na educação refletiram nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

A autora faz uso dos autores Demazière, Lessard e Morrissete (2013), para defender que a NGP é resultado sedimentado de pensar a organização administrativa, usando práticas da administração privada. Cita alguns princípios que nortearam reformas nas últimas décadas como: fragmentação das burocracias, terceirização de serviços, a gestão por resultados, entre outros. Lembrando, que apesar dessas reformas terem sido orientadas pelo neoliberalismo, houve a justificativa de maior participação dos movimentos sociais na vida política. Movimentos estes que apresentaram duras críticas ao modelo, como rígido, burocrático e centralizado.

Com relação à criação da LBD 9394/96, Oliveira (2015) cita a contradição da lei com o movimento da NGP, no qual em seu texto mostra a necessidade de

maior democratização da educação, direcionando a uma maior flexibilidade administrativa as escolas e ao sistema.

Com referência em Nóvoa (2008, p.22), Oliveira (2015) fala na crise nas escolas a “crise da modernidade” como a chama. Resultado da alta expectativa depositada, da ausência de valores, falta de qualidade e críticas a professores. Com a cooperação de Popkewitz, (2008), analisa que a NGP neste contexto aparece como possibilidade para refazer o contrato entre Estado e Sociedade.

Através de resgate histórico dos modelos de escola e do modo de ensinar ao longo dos séculos, Oliveira (2015) descreve as tendências à privatização da escola. A autora discute o conceito de ação pública, em que afirma não ser apenas aplicação de regras, mas deve surgir de dimensões, negociações entre os atores. Oliveira, referindo-se à ação pública para entender as mudanças que foram feitas na gestão pública no Brasil, diz o seguinte: “ação pública pressupõe a descentralização e a integração no nível da implementação das políticas públicas sociais, associando diferentes atores” (OLIVEIRA, 2015, p. 634). A NGP tem assumido a articulação de políticas entre os níveis micro e macro e desagradando novas formas de regulação.

No resgate de conquistas na área da educação dos governos Lula e Dilma, como por exemplo, o Programa MAIS EDUCAÇÃO, a autora aponta que por outro lado ele manteve programas contraditórios como o PROUNI e do FIES que atende os alunos mais necessitados favorecendo o setor privado. Oliveira (2015) analisa que mesmo com redução da pobreza nos últimos dez anos, a educação foi um dos componentes de menor mudança. Na afirmação da autora, reforçada pelos autores Algebaile (2009); Ximenes (2013); Saraiva (2015), a área da educação ainda possui muitos entraves, apesar de seu discurso reforçar o seu dom salvacionista.

Oliveira (2015) conclui que as políticas de avaliação são incapazes de prever os riscos que estão impondo às gerações e, ao mesmo tempo, insensíveis com quem não obtém o êxito esperado, pois os mecanismos de regulação não qualificam a educação. Considera essa busca por resultados um fator que compromete a construção de educação como um bem público. Para finalizar,

Oliveira (2015), aponta os processos de descentralização, flexibilização e autonomia local, como mecanismos desenvolvidos pela Nova Gestão Pública.

Em um breve apanhado sobre a revisão, destaco de cada autor um ponto específico que forma importantes para a problematização de minha pesquisa. A primeira autora, Côco (2009) defende que no contexto das reformas, a Educação Infantil saia definitivamente da concepção de educação como assistência social para o conceito educacional. Fernandes e Campos (2015) mostram um quadro de poucas pesquisas e estudos na área da gestão na Educação Infantil. Kramer e Nunes (2007) atentam para a formação e qualificação das docentes e o descaso dos municípios com a Educação Infantil. Oliveira (2015), embora não se remeta diretamente à Educação Infantil, discute a predominância e a implementação de modos de gestão Gerencialista, que vêm regulando a educação no Brasil atualmente e as consequências dessas políticas na educação como um todo.

Contudo, a revisão contextualiza a escola de Educação Infantil no Brasil preocupando-se com as questões que remetem à formação de professoras, qualificação dos espaços físicos e pedagógicos das instituições educacionais, a urgência do comprometimento efetivo dos governos Federal e Municipal com a Educação Infantil e, principalmente, por abordarem a forma de inserção da gestão nestas instituições, que na maioria dos municípios ainda é feita por indicação política, conforme se referiu a maioria dos textos. Concordo com as autoras Côco (2009); Fernandes e Campos (2015); Kramer e Nunes (2007), quando chamam a atenção para essa forma de inserção – indicação política –, como não democrática, pois produzem uma fragilidade da função, uma vez que as diretoras não são escolhidas democraticamente pela comunidade escolar e, colocadas dentro das escolas, estranhas a este ambiente.

Foi de posse desta revisão que analisei as relações entre gestão e processo de trabalho docente em uma realidade específica da Educação Infantil, qual seja, nas Escolas Municipais de Educação Infantil em nove cidades do Rio Grande do Sul. Desta forma, penso que posso assim contribuir para estudos na área da gestão na Educação Infantil, ainda tão carentes em nosso país.

3 Modos de gestão e processo de trabalho docente

O conceito de gestão, em sua origem basilar, é a instância que organiza o funcionamento de uma instituição, controla, executa e avalia seus projetos de curto, médio e longo prazo. Na educação, o termo gestão é usado para definir as responsabilidades de coordenação e articulação das ações na escola, tratando da operacionalização das demandas de ordem política, pedagógicas e administrativas (DUARTE; JUNQUEIRA, 2012).

Cabe à gestão educacional resolver problemas internos, de infraestrutura e pessoais, o que remete à figura do gestor na escola, no caso, a diretora. Cabe à diretora fazer o diálogo entre a escola e o poder público. Resolver demandas da escola e questões públicas mais amplas. Para Carvalho (2010), do ponto de vista mais tradicional, o gestor representa a escola num patamar hierárquico, mas respondendo ordens superiores.

As formas como se produz e se organiza a gestão, absorvendo as questões políticas e os mecanismos de poder que estão inseridos na comunidade escolar, também podem ser chamadas de modos de gestão.

Entendemos por modos de gestão as formas de produzir a organização escolar, incluindo as relações políticas e os mecanismos de poder envolvidos nas práticas pedagógicas da comunidade escolar, as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola (LEITE; HYPOLITO, 2011, p.535).

O conceito de modos de gestão ajuda a compreender os diferentes modelos de gestão, passados e presentes, seja dentro da iniciativa privada, ou nas instituições públicas. Nesse sentido, o conceito de modos de gestão é uma potente ferramenta analítica, pois está relacionado com a forma de organização da escola, implicando suas relações políticas, de poder, bem como a relação com o trabalho escolar e o currículo (LEITE; HYPOLITO, 2011). O direcionamento no qual a gestão dá para assuntos que envolvem as relações políticas, como o cumprimento de metas de avaliação, por exemplo pode ser usado como análise de modos de gestão, bem como a abordagem e o direcionamento dados na escola para as obrigatoriedades burocráticas,

advindas das secretarias de educação. A autonomia, ou não, da equipe diretiva em relação do chamado ao cumprimento de normas e orientações dos órgãos superiores, também expõe modos de gestão.

A forma como se conduz a aplicação de normas e diretrizes na administração da escola, fornece elementos para compreender o direcionamento que a gestão pretende dar ao trabalho; tanto quanto as características que correspondem às relações de poder instituídas, que são os instrumentos utilizados pela gestão para conseguir alcançar seus propósitos. O compartilhamento ou não de decisões, a valorização ou não do coletivo, o engajamento da comunidade escolar, a partilha das decisões tomadas nas escolas, estão implicadas aos modos de gestão. Da mesma forma, as relações que envolvem o direcionamento do trabalho escolar e o currículo estão aí estabelecidas (LEITE; HYPOLITO, 2011). O movimento feito pela direção pode dar liberdade e flexibilização ao currículo, tornando a atividade docente mais participativa e atuante, ou não. O modo como é construído e encaminhado o Projeto Político-Pedagógico da escola, também expõe modos mais verticais ou horizontais de gestão. Portanto, as formas de produzir a organização escolar e de encaminhar o processo de trabalho docente, estão intimamente relacionadas com os modos de gestão.

Importante destacar aqui que, atualmente, o gerencialismo tem-se tornado um modelo de gestão no qual busca conduzir a educação brasileira, não sem receber fortes críticas de muitos estudiosos e pesquisadores da área em relação a esse modelo.

O gerencialismo data já do século passado. No Brasil, na década de 1990 do século XX, tendo como base políticas neoliberais, foi implementada um modo de gestão baseado na eficiência, competitividade e busca de resultados. Modo que usa os critérios da iniciativa privada nas políticas de gestão pública. Nesse modo de gestão, ao gestor escolar são colocadas metas de eficiência. A lógica dessa política é a centralização em poder da União e a execução a cargo dos municípios e estado. Esse modo foi chamado de *Nova Gestão Pública*, que teve como referência o modelo utilizado na Grã-Bretanha, cujo objetivo visa o aumento constante da produtividade (OLIVEIRA, 2015). As políticas baseadas

nesse conceito promovem a descentralização da gestão dos sistemas de ensino, apregoando a responsabilização local, tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso dos modos de gestão.

Essa Nova Gestão Pública também pode ser nomeada como Gerencialismo, como afirmam Hypolito, Vieira e Leite (2012, p.02): “O modelo neoliberal baseado em avaliação, índice de aferição do desempenho escolar e docentes, típicos do que se tem chamado Nova Gestão Pública ou Gerencialismo”.

O gerencialismo tem sido considerado por muitos governos como o modelo de gestão capaz de resolver os problemas escolares com êxito. Este modo de gestão, associado às políticas curriculares estão diretamente implicados nas práticas das escolas, construindo docências identificadas com o modelo gerencialista, pois têm relação direta na forma como o gestor organiza o trabalho na escola. Este modelo está em vigor até os dias atuais (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012).

Por outro lado, a partir de críticas aos modos de gestão mais burocráticos e verticais, surge um modelo que busca o diálogo, a discussão coletiva, maior autonomia e horizontalidade nas relações sociais da escola, que tem sido chamado de Gestão Democrática. Defendida por muitos estudiosos da área da educação como o modelo que trouxe mudanças na forma de pensar e executar a administração do espaço escolar (CARVALHO, 2010, p.25). Esse modelo fundamenta-se no caráter democrático da gestão, nas relações de colaboração, corresponsabilidade, que trouxeram para dentro da escola vozes que fazem parte desse processo que antes não tinham oportunidade de participar da construção das políticas da escola, como professores, funcionários e pais. Este modo de gestão “é incompatível com relações fundamentadas em regras de exploração, dominação e opressão” (FRANCO, 2006, p.215).

Um dos princípios da gestão democrática é atender as peculiaridades locais e a participação de toda a comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Este modelo vem propondo mudanças nos currículos e também nas práticas pedagógicas, democratizando a gestão.

Uma das formas de gestão democrática é a escolha do seu gestor por meio de eleições diretas, conquista que ainda hoje não acontece em grande maioria de algumas modalidades de ensino, como na Educação Infantil, por exemplo, na qual o diretor e a diretora são escolhidos pelo prefeito na condição de cargo de confiança. Esse é o caso, por exemplo, de 15 das 16 cidades do Rio Grande do Sul que fizeram parte da pesquisa, *Trabalho e Saúde das Professoras de Educação Infantil das Escolas Públicas Municipais da Região Sul do Rio Grande do Sul*.

Os defensores do modo de gestão democrático acreditam que pensar a gestão levando em consideração a participação da comunidade escolar é valorizar o que tem a dizer os que estão, direta ou indiretamente, envolvidos no processo escolar, dando prevalência a uma gestão transparente no que se refere às informações e, também, às decisões tomadas na administração.

No caso das EMEIs das 15 cidades investigadas o que se constata é que não há um processo democrático na escolha de suas diretoras. Todas assumem o cargo na condição de indicação do prefeito, como cargo de confiança, o que, provavelmente, tem implicações com a forma como é produzida a organização escolar, suas relações políticas e os mecanismos de poder que interferem no processo de trabalho docente daquelas escolas.

Esta forma de inserção, porém não indica que ela seja autoritária, gerencialista ou democrática. A indicação das diretoras, é uma parte do processo de gestão. Não observamos um modo puro de gestão. O que encontramos em nossas visitas foram práticas que se apropriam de um pouco de tudo. Uma mistura de vários modos. Processos ainda em formação.

Já para pensar o processo de trabalho docente é ir além do conceito de trabalho exercido pela professora em sala de aula. Envolve não somente as habilidades de desenvolver ou ministrar conteúdos, mas todo o envolvimento profissional com planejamento, avaliações, recursos, métodos, carreira, diálogos. Extrapola o ambiente de sala de aula e o ambiente escolar muitas vezes. Em algumas situações acontece fora dos muros escolares, está na luta, na prática, no diálogo, nas concepções ideológicas e, sobretudo, no seu movimento nas questões da educação. Desse modo, não sendo restrito apenas

aos aspectos didáticos, podemos entender que o processo de trabalho docente “[...] trata-se dos fins e dos meios de todas as ações docentes, que envolve o trabalho pedagógico e também a gestão do trabalho” (HYPOLITO, 2010, s/p).

Para uma análise mais contundente, devemos considerar aspectos da natureza do trabalho docente que vem constituindo o trabalho e a identidade do professorado. Sobre a natureza do trabalho docente, Vieira e Fonseca (2010), escreveram:

Em seu sentido lato, o trabalho docente envolve a relação entre saberes e condutas; relação esta que está na base da ação educativa, haja vista que a socialização e/ou produção de saberes implica a formação de determinadas condutas humanas (VIEIRA; FONSECA, 2010, s/p.).

Dessa forma, pensar o trabalho docente, passa pela contextualização histórica do seu conceito inicial ligado à religião, na concepção de trabalho como vocação e sacerdócio (HYPOLITO, 1997), passando, posteriormente, para um caráter técnico e operacional quando assumidas pelo Estado (VIEIRA; FONSECA, 2010, s/p), que até hoje direciona as formas de como ensinar e o que ensinar.

Outras características importantes a considerar, são às questões de gênero, classe e raça, especialmente o processo de feminização (HYPOLITO, 1997), que constituiu um perfil de docência relacionado às características da mulher, do ser mãe, construindo assim, modos do ser professora. Penso que o ser dócil, delicada, amorosa, a que sabe como cuidar de crianças, entre outros predicados, estejam contempladas por uma identidade construída e atribuída historicamente como características do feminino. Essa identidade tem implicações no processo de trabalho docente, pois estão relacionadas a salários, carga horária e à intensificação do trabalho que além do trabalho na escola, vai para casa junto com o trabalho doméstico (HYPOLITO, 2010). Portanto, “há, pois na ação docente, elementos sociais, culturais, históricos e pessoais que, com seu peso, influenciam o trabalho docente [...]” (VIEIRA; FONSECA, 2010, s/p).

Um resgate mais aprofundado vai identificar que, em algum momento, o professorado possuía maior controle e autonomia sobre seu processo de trabalho e que veio perdendo ao longo dos anos, em um processo de

proletarização do trabalho docente (SILVA, 2002), culminando em processos mais vigiados e controlados, como por exemplo, nas políticas gerencialista.

As reformas educacionais ocorridas na década de noventa no Brasil vêm atravessando o conceito de trabalho docente. Orientadas na perspectiva neoliberal com princípios fundamentados na visão da economia privada, ajustaram a educação institucionalizada aos interesses do capital (SILVA, 2002). Com base na diminuição de investimentos no ensino público, descentralização administrativa e maior controle sobre as instituições, afetaram a autonomia do trabalho docente no momento em que institucionalizaram mecanismos de gestão baseados nos critérios de eficiência, produtividade e controle pedagógico como, por exemplo, os exames nacionais de avaliação do ensino e das escolas. Portanto, essas medidas influenciaram a organização das escolas, o modo de trabalho e as identidades de professores e professoras. Baseado no que dizem Hypolito e Vieira, podemos compreender melhor as mudanças ocorridas neste processo:

As políticas neoconservadoras e neoliberais têm buscado níveis crescentes de cooptação e conformação dos agentes e agências educacionais às demandas, cada vez mais especializadas, do mercado de trabalho, o que implica na eliminação de posturas autônomas e independentes na definição de “como” ensinar e do “quê” ensinar (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.272).

Essa mudança no processo de trabalho docente, segundo Assunção e Oliveira (2009), vem acompanhada da mudança nos objetivos da escola para atender este modelo, que pressupõe maior responsabilização do trabalho docente. Com a implementação da gestão democrática nas escolas as tarefas e funções das professoras são ampliadas. Além do trabalho em sala de aula e fora dela, as docentes são responsáveis junto com a comunidade escolar, da construção do Projeto Político-Pedagógico, participação nos conselhos, maior envolvimento com os pais, entre outras atividades.

Entretanto, contraditoriamente, essa política de maior participação no processo escolar, acaba sobrecarregando o trabalho diário, pois o contexto das instituições de ensino no Brasil revela situações adversas, como baixos recursos físicos e humanos. A professora acaba absorvendo demandas para as quais, muitas vezes, não está preparada. Esse acúmulo de novas responsabilidades

transforma o trabalho docente. Nesse sentido, Assunção e Oliveira (2009, p. 352) consideram que “houve uma dilatação no plano legal da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes”.

Outro exemplo, citado pelas mesmas autoras, são as orientações para o uso das novas propostas pedagógicas de orientação humanista, que exigem muito mais envolvimento das professoras. Fazendo menção a atividades extraescolares, citam a relação com os pais, que em suas análises, hoje, são mais exigentes com a educação dos filhos, mas, possuem menor tempo para se dedicarem à educação em casa. Paralelo a isso, valorizam menos o trabalho da professora.

Segundo Silva (2002), essa lógica, aliada a todo o processo de proletarização da profissão, vem intensificando o trabalho docente e o adoecimento, conforme mostram algumas pesquisas, que apontam e prevalência cada vez maior de números de licenças médicas por motivos relacionados ao exercício da docência. As *docenças*, termo utilizado por Vieira et al (2009), que analisou a relação entre o processo de trabalho e o mal-estar docente em escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul, indica que as condições e o processo de trabalho são fatores de adoecimento. Chama a atenção para a intensificação e autointensificação do trabalho docente, que estão resultando no agravamento da saúde do professorado.

Como uma categoria derivada do – ou contida no – trabalho docente, podemos pensar no trabalho pedagógico em relação com os métodos, as técnicas e a avaliação intencionalmente usadas para desenvolver o processo educativo nas escolas. O professor, neste processo, é o agente que desenvolve atividades e conteúdos e os transforma em conhecimento através da sua prática. De toda forma, o trabalho pedagógico está relacionado à pedagogia.

4 Gestão e trabalho docente nas EMEIs

Para investigar como os modos de gestão interferem no desenvolvimento do processo de trabalho docente nas escolas de Educação Infantil da região sul do Rio Grande do Sul, optei pela análise dos discursos das professoras, por entender que o discurso constitui a prática dessas docentes, já que geram os sentidos sobre o trabalho educativo e a profissão de professora.

O discurso se constitui na materialização das práticas. Ele produz, dá sentido aos objetos sobre os quais fala, constrói realidades, constrói identidades. Segundo Foucault, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ele acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (Foucault, 2015, p.52). Neste sentido, o que dizem as professoras das EMEIs da nossa região mostram como elas se constituem na docência, no ambiente escolar e nas relações com seus pares, oportunizando, ao mesmo tempo, depreender as formas de gestão dessas instituições. Para chegar a essas análises, categorizei as entrevistas das professoras em quatro discursos que, acredito, respondem aos objetivos da pesquisa.

O primeiro deles é o ***Discurso de ação do processo de trabalho docente***, relacionado às dimensões sobre a produção pedagógica, identificando as barreiras encontradas pelas professoras para desenvolver a ação docente tanto no que se refere diretamente aos recursos didáticos quanto ao espaço físico e à organização da escola, que inviabilizam e ou dificultam a execução do trabalho docente. Pensando dessa forma, a gestão das escolas pode agir na condução de medidas para minimizar ou dirimir os problemas que afetam o dia a dia nas instituições. Nessa direção, o *Discurso de ação do processo de trabalho docente* tem relação direta com a dimensão de execução do processo educativo.

O segundo, nomeado como ***Discurso da participação e formação***, foi pensado para verificar a autonomia da professora no processo decisório sobre o trabalho que realiza, cabendo à direção garantir espaços para a realização dessa autonomia. Ao mesmo tempo, esse discurso objetiva compreender a

participação das professoras nas decisões que envolvem o processo pedagógico na escola e as decisões políticas nela produzidas. O grau ou nível de autonomia e participação das professoras nas decisões políticas e pedagógicas da escola faz a diferença perante as dificuldades, tanto das relações sociais escolares quanto das relações entre a escola e os órgãos governamentais.

O terceiro, nomeado como ***Discurso da falta de Apoio***, reúne as queixas das professoras e analisa como se dão as relações políticas entre as escolas e o poder público. Além disso, reúne a gestão das dificuldades das docentes, bem como a forma que elas compreendem esse processo de mediação entre a escola e o poder público.

O quarto e último discurso é nomeado de ***Discurso Identitário***, pois, através dele, pode-se compreender como as professoras se identificam e conduzem seu trabalho através da lente que determina sua ação perante aos demais discursos relacionados acima. Nesse discurso, a professora expressa a forma como se compreende como profissional da educação, bem como essa compreensão atua na relação com a gestão escolar.

4. 1 Os discursos nos discursos das professoras

O *Discurso de Ação do processo de trabalho docente* revela que a escassez de material didático e a falta de espaço físico adequado interferem nas atividades docentes e pode ocasionar, inclusive, o adoecimento das professoras.

Das 18 entrevistas com professoras das EMEIs, nas 9 cidades da região sul, 17 revelam o uso do seu próprio dinheiro para desenvolver as atividades as quais planejaram. Esse uso do dinheiro próprio, também pode ser do coletivo da escola, quando fazem ações de arrecadação de verba para viabilizar o funcionamento das EMEIs. Ambos os exemplos, fazem ver a contradição e a fragilidade do suporte público dado à educação de crianças pequenas em nossa região.

O depoimento de uma das professoras das EMEIs, por exemplo, aqui identificada como PSL1¹, deixa evidente essa contradição e fragilidade: “[...] a gente tira dinheiro para fazer as coisas. Tudo do nosso bolso, porque se tu tivesses material para criar, aí tu não irias andar estressado, não iria ter problema de saúde [...]; quando a gente quer fazer alguma coisa diferente a gente tira do nosso bolso, não adianta dizer que não tira, porque tiramos [...]” (PSL1).

Há relatos que indicam que as diretoras também usam do seu dinheiro para comprar material para a escola e mantê-la funcionando. A professora PSL1, quando se refere à direção, diz que “[...] elas tiram do bolso delas para comprar material, alguma coisa que a gente precisa para manter a escola [...]”, indicando os descaminhos na Educação Infantil. Nesta mesma escola, a gestão é vista como acessível e sensível aos problemas enfrentados pelas professoras, todavia, o que pode confirmar é que ambas aceitam e acham comum essa prática, naturalizando a escassez como constituinte da Educação Infantil. Ao tornarem a escassez um componente natural do trabalho das EMEIs, suas identidades profissionais estarão sendo produzidas de uma determinada forma.

O conformismo com a precariedade da escola pública é evidente. Como outro exemplo, a professora PAG2 diz: “eu tenho essa consciência de trabalhar numa escola pública e procurar esses outros materiais, acho que nunca me bitolou”. Essa professora, ao tratar a escassez da coisa pública como natural, traz para si, de forma individual, a responsabilidade da qualidade do trabalho que realiza, lógica também alimentada pela direção da EMEI onde trabalha, tornando a gestão da escola muito próxima de um dos principais postulados do modo de gestão Gerencialista: àquele que responsabiliza individualmente os docentes e as escolas pela qualidade da educação que desenvolvem.

A falta de material didático, por exemplo, implica diretamente sobre o trabalho pedagógico, pois limita a elaboração de atividades, segundo as professoras entrevistadas. Os poucos recursos e brinquedos que as escolas possuem são sucateados e, para desenvolverem atividades com qualidade, saem em busca de materiais alternativos. Um esforço grande para desenvolver seu trabalho com um mínimo de qualidade.

¹As professoras entrevistadas foram identificadas por siglas, a fim de manter o anonimato.

No relato de outra professora, aparece a expressão “a gente se vira”, indicando a necessidade de alternativas para executar as aulas planejadas: “A gente se vira. Como que se vira? A gente trabalha com material reciclado, a gente faz. Agora mesmo, o trabalho do dia das mães, a gente fez trabalho com rolinho de papel higiênico, fez flores. A gente se vira [...]” (PCL2).

Portanto, a gestão dessas escolas, nas 6 cidades, não consegue dirimir ou encontrar outras alternativas aos discursos que constituem práticas e mentalidades movidas pela naturalização da escassez e pela responsabilização do processo de trabalho. Se não há nesses discursos todos os elementos que poderiam caracterizá-los – “em cheio” – como modo de gestão gerencialista, especificamente seus retos por metas de eficiência e aumento da produtividade, por outro lado, a responsabilização das professoras pelos recursos, pelo sucesso dos alunos e seu desempenho como docente remete a dimensões desse modelo.

Se não podemos dizer que o modelo gerencialista é o adotado pelas EMEIs investigadas em todas as suas dimensões, muitos de seus postulados funcionam na forma de como as diretoras – e as professoras – organizam o trabalho escolar no seu cotidiano. Se na teoria, o modo de gestão gerencialista é defendido pelos governos como o modelo capaz de resolver os problemas das escolas, e isso implica, como disse acima, metas de avaliação e produtividade, no caso dessas EMEIs, por outros caminhos, incrementam a responsabilização das docentes e das escolas sobre o sucesso ou fracasso do processo educativo, criando práticas pedagógicas a partir da naturalização da escassez e, por isso mesmo, de forma talvez inconsciente, produzindo uma gestora, uma professora e uma docência identificadas com o modelo gerencialista.

Reforçando a análise que fiz acima, convoco uma expressão que chama a atenção no relato da professora sobre a busca constante por material reciclado, é de que “quando o professor quer, ele faz milagres” (PCL2). Atento aqui para a questão de que, para conseguir dar uma aula de qualidade, se requer das professoras um trabalho no qual elas consideram como sendo sobrenatural. Contudo, aceitam a condição de que é sua obrigação correr atrás de recursos, e o fazem.

Pode-se identificar nesses discursos um caráter tipicamente pastoral da profissão docente, no qual é natural a renúncia de si pelo bem-estar das crianças e da educação. Práticas legitimadas ao longo dos anos, que institui que a profissão docente exige dedicação e abdições – a imagem do sacrifício faz parte da constituição do ser professor dessas professoras. E nessa conduta de olhar para o outro como um ser carente e em falta, acaba, muitas vezes, adoecendo.

Nessa dimensão pastoral, cria-se e recria-se as identidades das próprias docentes como profissionais. E a forma e o conteúdo dessa identificação, atua e é atuado pela forma de como a gestão da escola se realiza, se efetiva, se desenvolve. Nesse sentido, se reforça o trabalho docente na Educação Infantil como um trabalho que exige sacrifício, pessoal e institucional, e determina a ação educacional perante os demais discursos: da ação do processo de trabalho, da participação e formação, da falta de apoio.

Por exemplo, em relação ao *discurso de ação do processo de trabalho docente*, os limites de recursos, didáticos e físicos das EMEIs, fazem com que as professoras e a própria gestão, busquem soluções quase que domésticas para realizar o trabalho educativo, muitas pautadas no improviso, no ensaio e erro, naquilo que tanto a professora quanto a escola dispõem ou podem mobilizar naquele momento para realizar suas atividades pedagógicas. Nessa improvisação, o *discurso identitário* acaba, ao mesmo tempo, estabelecendo suas relações com o *discurso sobre as formas de participação e de formação*, reduzindo a autonomia da professora a dimensões pouco conceituais de seu processo de trabalho, restando-lhe soluções quanto às formas de execução das atividades pedagógicas, que são sugeridas ou determinadas em outro lugar: na legislação, no currículo escrito, pelas autoridades. Portanto, não é estranho os recorrentes *discursos sobre a falta de apoio* por parte das professoras e das direções das EMEIs, os quais não provocam ações mais amplas e mais efetivas de reivindicação por mais e melhores recursos e condições de trabalho. As queixas, ao fim e ao cabo, as levam em direção a soluções mais prosaicas que, de alguma forma, alimentam uma identidade pastoral.

Walter Kohan (2003, p. 88), destaca as características dessa dimensão pastoral que serve perfeitamente para entender o trabalho dessas professoras:

Uma das figuras privilegiadas na adoção do poder pastoral pelo Estado Moderno, nas instituições educacionais, é a figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula (KOHAN, 2003, p. 88).

No caso das professoras entrevistadas, agrega-se a tais características a ideia de provedoras das necessidades materiais para desenvolver o trabalho pedagógico, potencializando talvez a principal característica da dimensão pastoral: o sacrifício.

Os discursos das entrevistadas indicam que as professoras trabalham sozinhas ou, pelo menos, constroem soluções de forma isolada. Isso não significa abandono da professora no interior da própria EMEI onde trabalha, pois, o isolamento diz também sobre o coletivo que se une para encontrar soluções improvisadas para demandas imediatas. É aqui que aparece o que faz – e o que é concebido – como gestão da escola: ausência de compreensão de uma outra possibilidade de se exercer a gestão, que fica nos limites de alternativas domésticas, de qualquer forma, não tencionando o poder público para atender suas demandas. A gestão, volta-se, neste caso, para dentro da EMEI e isola-se, como uma forma de proteção ou solução.

Como um dado empírico a mais do que vim analisando acima, trago como o exemplo um fato ocorrido durante as visitas para coleta de dados da pesquisa *Trabalho e Saúde das Professoras de Educação Infantil das Escolas Públicas Municipais da Região Sul do Rio Grande do Sul*. Em uma EMEI de uma das cidades pesquisadas presenciou-se uma situação na qual as professoras estavam fritando pastéis para vender, inclusive ao prefeito e aos secretários do município, com o objetivo de arrecadar recursos para a escola, como se isso não interferisse no processo de trabalho, na organização da escola e na própria forma de compreender a gestão – a diretora e sua vice-diretora organizavam todo o processo de venda, distribuição e produção dos pasteis.

Isso não quer dizer que não haja descontentamento das professoras e diretoras. A par da realidade relatada acima, há um descontentamento em

função da organização do espaço físico da escola, principalmente com relação ao tamanho das salas para atender a idade e a quantidade de crianças. Isso aparece como fator que incomoda e impede a realização de muitas atividades planejadas pelas professoras. Um exemplo de que a organização do espaço não é adequada à quantidade de crianças e a turma, é o que relata a professora PCL2:

Eu não tenho condições de fazer uma dança, uma expressão corporal, uma brincadeira dentro da sala de aula. Se chove e eu não posso ir para a rua, eu não tenho condições de trabalhar lá dentro!! Tu não mexes com as crianças, porque se elas se levantam pecham na mochila do outro; se levanta pecha na classe do outro. Tu não te mexes com as crianças. É horrível. (PCL2)

A mesma professora diz fazer apelos à diretora para que o número de crianças em sua sala de aula não seja ampliado. No argumento, é irônica em sugerir que, de tanta criança na sala, vai ter que pendurar algumas no teto:

Ai a gente diz: “não bota mais criança, não cabe mais”! E tem mãe pedindo vaga, mãe pedindo vaga! Principalmente para o turno da tarde, todos querem ir para a tarde. Eu digo: “bom, então a gente pendura no teto as crianças, é o jeito”. Não tem o que fazer, só pendurar no teto. Se vocês olharem a minha sala lá, vocês se apavoram. (PCL2)

E segue afirmando que a escola infantil virou um “estacionamento de crianças”: “[...] na verdade eu vejo assim, que estão abrindo escolas e estão estacionando crianças, só. Aqui não, (...) mas com a mudança da lei, lá na escola que eu trabalho à tarde, estacionaram 20 crianças lá” (PCL2).

Esse e outros depoimentos de outras professoras em outras escolas, como o da professora PSL1, apontam para o mesmo problema: “Não tem espaço adequado [...]. Tu chega numa sala que comporta 10 alunos, e te colocam 20. Aí tu não tens espaço disponível” (PSL1).

Esses discursos são reproduzidos pelas professoras na maioria das dezesseis cidades da pesquisa citada anteriormente, e em todas as professoras diretamente entrevistadas para esta pesquisa. Quando a professora fala em estacionar crianças, remete a uma ideia de um espaço no qual se abandonam ou se depositam crianças. Seu discurso revela então o que faz ou deixa de fazer a gestão da escola frente a um problema diretamente relacionado a qualidade do processo de trabalho com crianças pequenas. Um problema que diz sobre a construção de um projeto pedagógico; que diz sobre direitos da criança no que

se refere ao cuidado e a educação; que diz sobre a valorização do trabalho docente; enfim, que diz sobre o modo de gestão predominante nessas EMEIS.

A partir do conceito de gestão na educação, a diretora é responsável pela coordenação, articulação das ações na escola, operacionalização das demandas de ordem política, pedagógicas e administrativas (DUARTE; JUNQUEIRA, 2012). É a gestão da escola que resolve problemas internos, físicos e pessoais. Faz, também, o diálogo entre a escola e o poder público, resolvendo demandas e questões públicas mais amplas. Portanto, os modos de gestão trabalham no sentido de proporcionar condições adequadas de funcionamento das escolas. Todavia, no discurso das professoras, a experiência de gestão que conhecem funciona na base do ensaio e erro, buscando soluções imediatas, como a venda de pasteis, compra de materiais didáticos com recursos pessoais, soluções prosaicas que são, de alguma forma, mantidas, alimentadas, induzidas pelas próprias direções das EMEIS e da administração municipal.

Com relação ao *Discurso da Participação e Formação*, os depoimentos não mostram a existência efetiva de reuniões pedagógicas e administrativas entre gestão e professoras, que seriam evidentemente necessárias para discutir as questões relacionadas à escola e tentar encontrar, entre pares, a melhor maneira de resolver os problemas apontados por essas professoras e fomentar, ao mesmo tempo, apoio pedagógico para as ações do processo de trabalho docente.

Em uma das escolas, a professora, quando perguntada sobre reuniões pedagógicas, argumenta que a falta de tempo impede a realização das mesmas. Ela diz: “Com relação à direção e à coordenação, a gente conversa, só que assim, a gente não tem tempo de nos reunirmos muitas vezes, entendeu? Porque o aluno nos chega [às] 8 horas e ele sai ao meio dia; ele chega a uma e sai às 17h, e aí a gente não tem [tempo], é assim, um intervalinho que a gente conversa” (PCL1). A conversa resolve os conflitos momentâneos e momentaneamente, e o dia passa, o ano passa.

Soma-se a isso, a troca de diretoras por motivos políticos ou por não adaptação naquela EMEI. Nas entrevistas, essa troca de diretoras sem participação das professoras, das escolas, foi apontada como fator que atrapalha

a condução da ação pedagógica, na medida em que a organização da escola e os processos pedagógicos ficam falhos pela ausência do trabalho efetivo da direção.

A descontinuidade do trabalho da gestão, as intrigas entre as colegas, também aparece como fator negativo. “[...] aqui a gente tem um problema bem sério (...) quase todo ano nós trocamos a diretora da escola. Então, quando a coisa tá querendo tomar um rumo [...]:

Porque não dá certo, por política, por isso, por aquilo, por vários determinantes, mas então aí quando a coisa tá começando a pegar um rumo, aí troca a direção de novo, e tem muitas picuinhas entre colegas, eu observo muito isso aqui também. Em vez de nós nos unirmos, tentar nos ajudar, às vezes fica um falando do outro e é bem complicado.
(PC1)

O relevante nesse discurso, mais do que as intrigas é como a gestão funciona para dirimi-las e a troca de diretoras por indicação política, que não permite a continuidade do trabalho, por um lado, e, por outro, o fato de que a pessoa que assume a gestão pode ser vista como um elemento estranho à cultura daquele lugar.

O modo de gestão, de alguma forma, orienta as diretrizes da escola, por isso, a importância de um modelo do qual não haja interferências políticas externas à cada EMEI, a começar pela escolha de diretoras que, ainda em nossa região, em sua totalidade, é feita por indicação do prefeito em exercício, que remete àquilo que chamo de *Discurso da Falta de Apoio*.

A gestão das escolas fica, de certa forma, frágeis a interferências políticas partidárias, que direta ou indiretamente interferem no processo pedagógico. Esses modos de inserção ou de interferência na gestão das escolas constituem-se em barreiras para a construção coletiva de apoios ao processo pedagógico e administrativo de cada EMEI. Entretanto, não quero afirmar com isso que problemas desta natureza não ocorreriam se as gestoras fossem eleitas democraticamente pela comunidade escolar, porém, com base em minha própria experiência e de outras diretoras indicadas, reforçada pelas entrevistas realizadas, não se pode desconsiderar que tal modelo mereceria ser revisto. Como afirma PC2, se o conjunto não vai bem, nada vai bem:

[...] a gente teve uma diretora, que não convém citar nome, há uns seis, sete anos atrás. A gente estava quase todo mundo doente, chorando

pelos corredores. Ficava todo mundo numa depressão. (...) todo mundo já queria atestado; a gente de tanto incomodar secretários, incomodar prefeitos, resolveram então tirar. Pronto! Ninguém mais ficou doente. Então eu acho que isso é tipo uma bola de neve, entendeu? Mas se tudo não tá bem, se o conjunto não tá bem, a gente também não fica. (PC2)

O notável desse discurso é o evento que provoca as professoras a uma ação mais ampla, de caráter político, para resolver um problema político (de poder). O mesmo não acontece quando o problema diz respeito à falta de recursos, de infraestrutura, enfim, das suas próprias condições de trabalho mais básicas. Isso diz sobre como a gestão é compreendida pelas agentes escolares. Se há um movimento de questionamento direto ao poder público para trocar a diretora, o mesmo não ocorre quanto a outras dimensões do processo de trabalho. Isso sugere que essas outras dimensões não são coisas da gestão, ou que essas outras coisas são problemas específicos a serem resolvidos pela gestão de cada escola e não pelo poder público.

A gestão passa a ser vista de uma perspectiva subjetiva, atribuída ao caráter da pessoa, sua simpatia ou antipatia. Nessa leitura, a gestão é um problema de relação pessoal: “A parte que adoce são os conflitos, não com as crianças, mas entre os adultos” (PT2).

Isso não limita críticas ao poder público, pois há muitas queixas presentes interligadas às relações políticas entre escolas e as secretarias de educação e prefeituras em cada cidade e suas formas como são resolvidas as dificuldades das professoras e EMEIs.

Um fator causador de estresse, segundo as entrevistadas, são “as coisas que não tem retorno”, como disse uma das professoras. Solicitam ao poder público melhores recursos e melhores condições de trabalho, mas nunca chegam. O depoimento de PC1 mostra que a escola infantil e suas peculiaridades parecem estar esquecidas ou adormecidas em meio aos papéis burocráticos e às inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano:

[...] o quanto os professores estão cansados, estressados, e assim a gente não tem apoio nenhum. Esses tempos eu até disse para a secretária, numa reunião do Conselho: “nossa! Nós somos os dinossauros da prefeitura, a gente tá aqui há um tempo! Nós não temos ninguém que nos dê o suporte, a gente vai levando as queixas dos alunos, os problemas dos alunos [...]. E nós, enquanto professores, quem é que vai nos ouvir, os nossos anseios, as nossas angústias, os nossos problemas de sala de aula?” Eu disse para ela: “Nunca tem

ninguém pra nos ouvir. Ela disse: “eu sei gurias de tudo isso”. Eu disse: pois é, mas as coisas vão se acumulando e os atestados vão chegando, e as receitas vão chegando. [...] É, eu não tenho assim, nem um atestado, mas assim, eu já tomo Rivotril há um bom tempo”. (PCL1)

Quando se trata de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais as dificuldades e o estresse aumentam, pois exige um investimento individual desenvolver o trabalho pedagógico. Mais uma vez, os apoios na escola ou das secretarias para esses casos, ou não existem ou são muito limitados.

Segundo as professoras:

Esse ano a gente recebeu alunos autistas que a gente nunca...; sabe, tu vai fazendo curso, vai correndo atrás, tu vai lendo sobre, mas, nos professores, ninguém nos dá suporte, vamos oferecer um curso, vamos ver alguém pra palestrar sobre o assunto, ou vamos chamar as famílias, vamos conversar, entendeu? (PCL1).

(...) a parte da direção não vê muito. Não sei se é certo ou errado, mas o professor fica separado, a visão do diretor e a visão do professor é diferente (PH2).

Os excertos acima, fazem ver uma outra dimensão da gestão escolar e que ainda é pouco considerada pelas políticas: trata-se da relação entre gestão e saúde das professoras. A forma como a gestão conduz e encaminha os problemas de saúde que estão ou não relacionados com a profissão docente, têm consequências diretas no desenvolvimento do trabalho docente. Em algumas entrevistas, percebe-se que nem sempre a gestão consegue identificar e entender a dimensão dos problemas que afetam os docentes e que podem causar o adoecimento e conseqüentemente o afastamento do trabalho. Muitas situações de desgaste do trabalho em função da superlotação das salas de aula, da falta de apoio, do sucateamento material das EMEIS, da intensificação do trabalho, os desentendimentos internos, e até mesmo as relações de antipatias com as diretoras, parecem que não são percebidas como agravamento de todo o processo escolar. Passa distante, muitas vezes, da percepção das gestões, ou se percebidas, não estão preparadas tecnicamente ou teoricamente, para diminuí-las ou saná-las. A falta de diálogo, de entendimento e acordos de cooperação entre diretoras e professoras, também contribui para o adoecimento e que conseqüentemente interfere no processo de trabalho docente. O afastamento da professora por motivos de saúde, ou o uso de medicamentos para poder desenvolver seu trabalho precisam ser observados com atenção

pelas gestões, pois podem indicar problemas que estão acontecendo dentro das escola que necessitam uma interferência direta da diretora, seja na escola ou junto as Secretárias de Educação.

Outra queixa das professoras entrevistadas foi com relação à intensificação ampliada do trabalho, não somente o que se leva da escola para casa, mas também das dificuldades dentro da própria escola, tendo em vista as condições precárias e os poucos recursos, humanos e físicos, no cotidiano, condição que acaba acarretando sobrecarga de trabalho à professora:

[...] nós trabalhamos muito... tem dias que eu não consigo nem tirar meu intervalo, porque não tem quem faça o intervalo, são crianças muito pequenas, dependentes totalmente de nós. E a gente precisa estar presente; então têm dias que eu entro às sete e meia e saio às onze e meia, e eu não consigo, às vezes, ir no banheiro; é uma corridinha no banheiro das crianças mesmo, porque nós não temos tempo (PC1).

Os apoios imediatos na escola são imprescindíveis para mitigar o processo de intensificação sobre o trabalho docente. O discurso de PC2 aponta a consciência que as professoras tem da sua condição de trabalho: “eu acho que uma coisa leva à outra, se tu não tens ambiente bom pra trabalhar, tu não consegues, se tu não tens apoio pra trabalhar, agora tu não consegues” (PC2).

De maneira diferente, outras professoras se dizem satisfeitas com os recursos e apoios internos recebidos da direção, que torna – segundo elas –, o ambiente da escola mais próximo do desejado para desenvolver seu trabalho, reforçando a importância dos modos de gestão mais participativos e democráticos. A gestão da escola, nesses discursos, é referenciada como interativa (com as diretoras) e que conseguem ter liberdade para desenvolver suas atividades, pois sempre que precisam recebem apoio. As professoras consideram que são livres para planejar e executar suas atividades pedagógicas:

É, aqui eu acho muito bom. Por quê? Porque tudo o que tu precisas, tudo o que tu planejas, a gente chega aqui na sala pra direção, coordenação, coloca, dizendo que tu queres fazer uma atividade, tu és livre: “precisa de alguma coisa? tu me dá com antecedência que a gente vai, também...” Se não tem na escola a gente vai, procura, então o que eu sempre coloco: aqui o que a gente pede, propõe, de uma forma ou de outra, a gente consegue (PAG1).

Em outros dois depoimentos, o apoio e o suporte pedagógico advindos da direção demonstram satisfação das professoras com seu trabalho: “tem todo

apoio dos colegas, das coordenações, direção, da secretaria. Todo mundo quer o melhor desenvolvimento para as crianças, então todos se unem” (PT1). “Aqui a gente faz planejamento, a gente tem nossos horários de planejamento. Temos apoio da supervisora pedagógica” (PT2).

Há entendimento entre as professoras que a gestão pode e deve facilitar o processo de trabalho docente. O depoimento de PC2 diz que a professora não pode ficar ou se sentir sozinha:

(...) mas tu tendo apoio da direção, a direção chama o paizinho que não tá muito bom; que acha que não tá muito bom, pra professora, então se faz uma reunião e dessa reunião surge uma solução. Então é por aí o caminho; esse tipo de apoio que eu falo. Tu não pode ficar sozinho, não tem como, então a direção chama, a direção conversa, a gente faz reunião, tudo se resolve junto (PC2).

Os depoimentos acima mostram a importância da gestão na condução da ação pedagógica, da organização da escola, dos apoios às professoras. Quando pensada constantemente na busca por melhores condições de trabalho e recursos pedagógicos, a gestão faz a ponte entre escola e poder público. As professoras mostram que cabe à gestão, numa ação com toda a comunidade escolar, exigir e cobrar pelos serviços que são essenciais e de direito na Educação Infantil.

4.2 Gestão e identidade

Venho mostrando o quanto a gestão das EMEIs, apesar de desempenhar um papel importante para a realização do trabalho docente, acaba sendo executada sob condições adversas e carentes de concepções estratégicas para a melhoria da qualidade da educação e da própria realização profissional das professoras. Na soma dessa realidade, o que se ergue – ou permanece – é uma identidade que se assenta em dimensões pouco profissionais do que seja uma professora e uma escola de Educação Infantil.

Na contramão do que foi lido na seção anterior, a maioria dos discursos das professoras relaciona a Educação Infantil como o lugar do amor, paixão e afeto. O amor surge como elemento fundamental na escolha e permanência no trabalho com as crianças pequenas. Amor pela profissão e amor pela criança. O

sentimento maternal está presente na identidade das professoras, relacionado, é claro, nas características e qualidades do ser mãe. Os relatos a seguir, mostram esta concepção:

É apaixonante, é uma coisa incrível o amor. Tu chegas e eles não são teus filhos e tu sentis que gostam de ti. Às vezes não querem ir embora com os pais pra ficar contigo, então eu acho que é isso que me fascina na Educação Infantil. O amor deles, o retorno que eles dão para o professor (PSL2).

Porque eu faço uma coisa que eu amo. Então é aquela coisa assim, tu tem paixão. Eu idealizo, assim, sabe? Nunca tirei licença (PPO1).

[...] eu que gosto e amo a minha profissão. (PAG2)

Tu tens que gostar de estar com a criança quatro horas por dia. [...] Tu queres tuas vantagens, mas tu tens que amar muito, porque aquela criança que está ali, às vezes deixam até de pensar na mãe. Porque professora é aquele abraço, atenção, que muitas vezes é o que eles querem. Não é nada mais do que isso. [...] Então tu te joga ali, te joga de cabeça e sabendo que tu está ajudando um pouquinho. Dá atenção e um pouquinho do carinho que eles querem, e isso aí te realiza. (PPO1).

Estes excertos mostram a visão da professora sobre si, identificando sua função como uma missão, uma salvação.

Em outro depoimento uma professora chega a se culpar por não sentir afeto por uma determinada turma, a ponto de pedir para trocar e ir para outra. Ela é uma entre tantas que acreditam que o afeto é a base na Educação Infantil.

Eu sou apaixonada pelo mau trabalho, mas sabe quando tu não te apaixonas pela turma? eu não me apaixonei! Eu não tinha nada de afeto por eles. Eu não sei fingir afeto, eu gosto ou eu não gosto! Eu não consegui, aí eu achei melhor sair do que ter uma turma que eu não tinha afeto, e eles precisam disso na educação infantil. Afeto é tudo na educação. Infantil e eu não consegui, aí eu vim pra cá. (PSL2).

Essas concepções constituem as práticas docentes e colocam a Educação Infantil como o lugar do afeto; não que não o seja, ou que seja inadequado, pois segundo Nancy Alves “A afetividade é uma dimensão indissociável do desenvolvimento biológico e cognitivo, que compõe a vida e as relações das pessoas, desde a infância até a velhice” (ALVES, 2013, p. 8). Todavia, o que percebo, em muitos discursos, é que a afetividade justifica a aceitação da condição experimentada nessa etapa da escolarização, em que há muita precariedade e pouca valorização profissional, mas que é aceita como natural, como se o amor, o abraço e a afetividade das crianças, de certa forma,

suprissem a carência e a falta de vários recursos que se impõe nas escolas infantis.

Além disso, outro fator encontrado nas entrevistas, que faz parte do dia a dia das docentes da Educação Infantil e está ligado na constituição de suas identidades, é o fato das professoras perceberem que elas e a escola estão assumindo papéis que não seriam os seus, mas dos pais, pois acabam assumindo o papel de mães, médicas, psicólogas, acarretando em sobrecarga de trabalho:

[...] a escola está assumindo todos os compromissos com eles [...] tens que educar, tu tens que escovar dentes, tem que ensinar, tem que fazer tudo, [...] tu tens que ser um pouco psicólogo, neurologista, um pouco de tudo. [...] (PCL1).

Eu digo para minha auxiliar: estudei cinco anos da minha vida; fiz pós-graduação, me especializei, agora eu parei, porque eu vi que virei babá. (PPM1)

Também é comum nos depoimentos das professoras o sentimento de desvalorização e desrespeito vivenciado nas escolas e na sociedade:

O desrespeito dos pais as vezes, é que o professor de educação infantil é visto como tio para a maioria dos pais, ou como uma babá que está ali pra cuidar do filho dele, não pra educar. E eu acho outra coisa, e até as vezes eles nos ofendem. Uma vez, uma mãe me chamou de vagabunda! (PSL2)

[...] eu me sinto assim, muito desvalorizada e não me sinto respeitada. A família não te respeita. As vezes até a tua própria família não te respeita como professor. Ninguém respeita o professor. A gente está muito desvalorizado, e isso reflete na tua sala de aula. Claro que as crianças não tem culpa, mas infelizmente, um professor doente na sala de aula é uma sala de aula doente (PAG1)

Entretanto, há a preocupação em fazer um bom trabalho, apesar da desvalorização, da falta de apoio e formação e da política que responsabiliza as professoras pelo sucesso e o fracasso escolar. Mesmo com todas essas adversidades, a professora ainda se coloca no papel de responsável, em ir atrás de suprir as lacunas que o poder público não garante:

(...) um bom professor, do professor que busca o seu aprimoramento, a sua perfeição como professor assim, que todo mundo acho que busca um certo nível de perfeição dentro da sua profissão. E eu que gosto e amo a minha profissão, portanto, estou sempre buscando isso. E aí o que acontece? (PAG2).

A ideia da profissão docente com um sacerdócio pode ser vista na constituição das identidades das professoras, pois no seguinte relato, a

professora diz ter tido oportunidade de ir para outra profissão, mas não foi por amor:

Só que eu adoro o que faço, então não me animo em procurar outra profissão. Eu tive opções de fazer outras coisas e não me vejo fazendo outra coisa, então não quero fazer! Se eu fosse procurar, seria pelo lado financeiro assim, sabe (PAG2).

Aliado ao amor pela profissão, que faz com que professoras, muitas vezes, se submetam a condições precárias e adversas em seu processo de trabalho, podemos identificar, no relato a seguir, o sentimento de culpa diante de uma situação de adoecimento, colocando em primeiro lugar sua vocação em detrimento à sua saúde:

Assim, quando eu adoeci, eu deixei muito a desejar no meu trabalho. E eu não tinha vontade, eu sufocava por qualquer coisa. Então eu pequei nesse sentido, quando eu fiquei pior eu era pra ter colocado atestado, não ter vindo. Talvez eu tenha prejudicado um pouco a minha turma por que eu quis seguir, muita gente prejudica a criança quando não tá muito bem. (PSL2)

Podemos observar no discurso de muitas professoras que suas identidades profissionais acabam deslizando entre imagens pouco profissionais, uma identidade a que chamo de *deslizante*, já que seus discursos deslizam entre vários papéis sociais: professora, mas também o de mãe, psicóloga, pediatra e tantos outros citados por elas que emergem no cotidiano de suas práticas docentes nas escolas de Educação Infantil.

Nas entrevistas para esta pesquisa, professoras revelaram suas angústias por estarem assumindo vários compromissos com as crianças. Dizem exercer um pouco de tudo, e que muitos destes compromissos, que acreditam serem de responsabilidade da família, acabam ficando com elas. São um pouco mãe, um pouco avó e que isso vai tornando o trabalho docente muito mais cansativo. Contudo, os discursos indicam que gostar de criança e amar o que fazem, parece justificar a escolha em ser e permanecer professora da Educação Infantil. Ambiguidades que podem ser compreendidas na constituição da profissão docente, historicamente alinhadas aos valores cristãos.

Um levantamento feito pelas professoras e pesquisadoras Livia Fraga Vieira e Tiago Grama Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais, sobre as condições do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil, apontou o

estudo de Fernandes (2010), que analisou treze dissertações de mestrado no período de 1996-2009, no qual a concepção da docência com crianças pequenas acaba sendo o de “maternagem e cuidado; ensino e preparação para as etapas seguintes da educação básica; educação e cuidado indissociáveis; multiplicidade de funções que ultrapassam a relação educacional com a criança” (VIEIRA e OLIVEIRA, 2013, p.138).

Em outra análise, Vieira e Oliveira (2013), em que se reportam ao estudo de Soares (2011), as autoras dizem que entre 308 professoras da Educação Infantil pesquisadas no município de Campina Grande, na Paraíba, foi observado que o trabalho docente estava estruturado entre um *habitus* religioso e um *habitus* maternal, e que envolvia os valores como: “compromisso, amor, dedicação, paciência, responsabilidade” (VIEIRA e OLIVEIRA, 2013, p. 138). Aspectos que também surgiram nos depoimentos das professoras que entrevistei para a dissertação. Portanto, não fogem do que vêm constituindo o trabalho docente das professoras de outros lugares e de outras realidades.

Um atento olhar para as escolas de Educação Infantil do nosso município e as demais que fizeram parte de minha pesquisa, observando a forma como estão constituídas e seus modos de gestão, consegui entender melhor essa identidade deslizante, acometida, de certa forma, pela falta ou a presença mais eficaz de alguns elementos fundamentais para o processo de trabalho docente e para a qualidade no atendimento as crianças, como, por exemplo, a ausência do poder público e a ineficiência ou a presença mais eficiente da gestão na escola.

Essa imagem de si da professora produz sentidos e atinge seu comportamento diante dos outros discursos estabelecidos. A forma como a professora lida com as questões que envolvem participação nas decisões dos processos pedagógicos ou organizacionais da escola; a forma como ela se impõe diante das dificuldades que encontra no dia a dia do seu processo de trabalho; a forma como ela encontra as soluções para resolver suas demandas de sala de aula etc., demonstra sua concepção de docência e de gestão: uma docência com características pastorais e uma gestão marcada pela improvisação. O acomodar-se diante da falta de recursos, da falta apoio ou de

orientação das secretarias de educação dos municípios; as recorrentes queixas da coisa pública, apenas reforçam o quanto o trabalho docente e a gestão se pautam por soluções imediatistas.

De forma específica, e para o que interessa nesta dissertação, esses discursos em relação à gestão das escolas fazem ver que os efeitos da forma de como as EMEIs são geridas pouco passa por uma visão estratégica: àquela que tem como base o estabelecimento de metas, objetivos, planos para garantir a qualidade do processo de trabalho. Antes disso, os planos, as metas, os objetivos, a relação com as secretarias, bem como o atendimento das demandas por melhores condições de trabalho, quando pensadas em relação à direção, são mais próximas de ações improvisadas, ou baseadas em sentimentos de empatia ou antipatia, trocas cordiais, soluções caseiras que resolvem problemas imediatos, urgentes e de forma pontual. Nessa improvisação, o plano estratégico da escola fica subsumido ao que pode ser feito frente ao que é urgente e, por isso, a autonomia da professora fica também reduzida a dimensões pouco conceptuais de seu processo de trabalho.

Em relação ao *Discurso Identitário*, que remete à concepção da profissão docente, se tornou importante para compreender como as professoras conduzem o seu trabalho e como reagem nas relações com os modos de gestão, a partir de como se enxergam e se constituem professoras de crianças pequenas perante o cenário do qual trabalham.

Por fim, a partir dos dados coletados pelas entrevistas com as professoras das EMEIS é possível afirmar que o modo de gestão de cada escola interfere no desenvolvimento do processo de trabalho docente, na medida em que considera ou desconsidera a participação coletiva nas decisões que envolvem a escola, seja no âmbito pedagógico ou organizacional; na forma como se dão as relações pessoais dentro do espaço escolar; na condução, organização e execução do PPP; nas relações com as secretárias de Educação para resolução de problemas enfrentados pela escola; na percepção da gestão em atender ou não as queixas e dilemas enfrentadas pelas professoras no dia a dia e na execução do processo pedagógico.

Considerações Finais

Esta dissertação teve como objetivo, analisar como os modos de gestão interferem no desenvolvimento do processo de trabalho docente nas EMEIs de nove cidades do sul do Rio Grande do Sul, adotando procedimentos qualitativos, tendo como amostra entrevistas semiestruturadas, com dezoito professoras em sala de aula destas mesmas escolas.

As entrevistas abordaram a relação pedagógica entre a direção e as professoras, as demandas de trabalho e a forma de organização da escola, a autoridade decisória e a concepção de como a professora se constituiu como profissional. Especificamente esta dissertação explorou os discursos que incidam diretamente sobre a relação da gestão e o trabalho das professoras.

Para responder aos objetivos da pesquisa, as entrevistas foram categorizadas em quatro discursos que foram: *Discurso de ação do processo de trabalho docente*, *Discurso da participação e formação*, *Discurso da falta de Apoio*, *Discurso Identitário*.

A fundamentação da pesquisa apoiou-se em autores que discutem sobre a gestão nas EMEIs, sobre modos de gestão, que ajudaram a compreender os diferentes modelos de gestão na educação, e processo de trabalho docente, para entender como as professoras exercem seu trabalho.

Nenhuma das escolas que participaram desta pesquisa, possui uma gestão que seja claramente gerencialista, burocrática ou democrática. O que pude observar é que são tentativas de construir individualmente um modo de gerir que depende da realidade de cada escola e dos indivíduos que trabalham nela, bem como a forma de atuação de cada secretaria em cada município. O que existe são modelos híbridos, caracterizados pelo amor pela criança ou pela profissão; o imprevisto, a escassez, não só de recursos materiais, mas também de recursos humanos; a maternagem, as relações pessoais que se estabelecem dentro e fora da escola. Ou seja, a gestão do que se pode fazer com o que se tem, com base na realidade da escola, da comunidade, da cidade e do país.

Quando uma professora sugere que não consegue desenvolver seu trabalho por questões que envolvem a falta de material, de espaço físico, sobrecarga de trabalho, superlotação da sala de aula, ausência de suporte pedagógico e de reuniões na escola, pode estar indicando a necessidade de uma gestão mais presente e atenta.

No início da dissertação, acreditava que a diretora estranha à escola, não escolhida pela comunidade, fosse uma das principais causas da interferência da gestão no processo de trabalho docente, mas, na verdade, há outras tantas interferências que comprometem essa relação de igual forma. Na medida em que há lacunas no suporte pedagógico, pouco diálogo e ineficiência em resolver os problemas organizacionais da escola em parceria com a comunidade escolar e, também, quando não se estabeleça um diálogo com o poder público frente às necessidades da escola, há implicações no processo de trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2009.
- ALVES, Nancy. L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: *significação da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização*. 29 reunião anual da Anped. GT: Educação de Criança de 0 a 6 anos. nº. 07.
- ASSUNÇÃO, Ada. Á; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.30, n.107, p. 349-372, maio/ago., 2009.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 92, out., p. 725-751, 2005.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas, 1: Magia e técnica. arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Decreto-Lei nº de 06 de maio de 1999. Republicado em 12/05/1999, 3048/99. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 maio 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 05/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, maio 2009.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Planalto, Brasília, DF: Senado, 13 jul. 1990.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e sinaliza o Ensino Fundamental de 9 anos, a iniciar-se aos 6 anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental, v.I e v.II, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Marcos. V. F. *Gestão escolar na Educação Infantil*. 2010. 35f. Monografia. (Pós-Graduação Lato Sensu) – Curso de Pós-graduação em Administração e Supervisão Escolar, Universidade Cândido Mendes.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1. artes do fazer*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

CÔCO, Valdete. Gestão na Educação Infantil: os processos de escolha dos dirigentes das instituições. *XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação*, 2009, Vitória, ES. Direitos Humanos e Cidadania: Programa e Trabalhos Completos. Niterói, RJ: ANPAE, 2009.

DELVAUX, B. L'action publique, ou analyser la complexité. *Revue de la littérature* (partie 4). Knowledge and Policy in education and health sectors. Brussels, jun., 2007.

DEMAZIÈRE, D.; LESSARD, C.; MORRISSETTE, J. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et Sociétés*, n. 32, 2013/12, p. 5-20.

DUARTE, Marisa. R.T.; JUNQUEIRA, Déborah. S.S. Gestor educacional escolar. *Gestrado, Dicionário de Verbetes*. 2012

FARIA, Ana. L. G.; PALHARES, Marina. S. (orgs). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERNANDES, Fabiana; CAMPOS, Maria. M. *Educação infantil no Brasil: reflexões sobre a supervisão e a gestão de recursos humanos*. RBPAAE – v.31, n.2, p. 275-292 mai./ago., 2015.

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professoras de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional**. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.). Gestão e modelos da Educação superior. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. INEP/RIES, Rede Sul brasileira de Investigadores da Educação Superior. Glossário, vol. 2, p. 215, 2006.

GUTIERREZ, G. L. e CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 59-75.

HYPOLITO, Álvaro. M.; VIEIRA, Jarbas. S.; LEITE, Maria Cecília L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, agosto, 2012.

HYPOLITO, Álvaro. M.; VIEIRA, Jarbas. Reestruturação Educativa e Trabalho Docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; GARCIA, Maria Manuela Alves; VIEIRA, Jarbas Santos Vieira (Orgs.). *Trabalho docente: formação e identidade*. 1.ed., Pelotas: Seiva Publicações, 2002, v.1, p. 271-283.

HYPOLITO, Álvaro. M. *Processo de Trabalho Docente*. In: OLIVEIRA, Dalila, A. DUARTE, Adriana, C. VIEIRA, Livia, F.(Orgs.) *Gestrado - dicionário de verbetes*. Belo Horizonte. Out. 2010.

_____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

KARASEK, Robert. *Job Content Questionnaire user's guide*. Lowell: University of Massachusetts; 1985.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. NUNES; Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 423-454, mai/ago, 2007.

LEITE, Maria Cecília L.; HYPOLITO, Álvaro L. M. Modos de Gestão, currículo e desempenho escolar. *Espaço do currículo*, v.3, nº2, pp535-547, setembro de 2010 a março 2011.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004

MANZINI, Eduardo. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: edição, 2005, p. 109-160.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abr., 2011.

NOVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria do Estado. *Revista de Cultura Política*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, v.3, nov. 1980.

OLIVEIRA, Dalila. A. *Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, Dalila, A. *A profissão Docente na Educação Infantil*. Salto para o Futuro: Docência na Educação Infantil. Ano XXIII; boletim 10, p.08-14, junho 2013.

OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. *O trabalho na educação básica em Pernambuco*. Recife: GESTRADO/CCS Gráfica e Editora, 2014.

PELOTAS. Decreto n.4003, de 8 de setembro de 1999. Dispõe sobre a criação das Escolas Municipais de Educação Infantil em substituição as Creches Municipais. Pelotas.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SALAMA, P.; VALIER. J. *Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo*. São Paulo: Nobel, 1997.

SARAIVA, A. M. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho**. 2015. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 2007, p.9-28.

SILVA, Tomaz. T. Educação Pós-Crítica e Formação Docente. In: HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; GARCIA, Maria Manuela Alves; VIEIRA, Jarbas Santos Vieira (Orgs.). *Trabalho docente: formação e identidade*. 1.ed., Pelotas: Seiva Publicações, 2002, p. 257-269.

VIEIRA, Livia M. Fraga. *O Perfil das Professoras e Educadoras da Educação Infantil no Brasil*. Salto para o Futuro: Docência na Educação Infantil. Ano XXIII; boletim 10, p. 16-25, junho 2013.

VIEIRA, Livia, M, Fraga; OLIVEIRA, Tiago G. *As Condições do Trabalho Docente na Educação Infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012)*. Educação em Questão, Natal, v.46, n.32, p. 131-154, maio/ago. 2013.

VIEIRA, Jarbas Santos. et al. *Trabalho e saúde das professoras de educação infantil das escolas públicas municipais da região sul do rio grande do sul*. Projeto de Pesquisa: Gestão Currículo e Políticas Educativas. Financiado pelo MCTI/CNPq Nº 14/2013. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas - RS, Brasil, 2013.

VIEIRA, Jarbas Santos. et al. *Constituição das Doenças da Docência (Docença)*. Relatório de Pesquisa. Brasília: CNPq; Pelotas: UFPel, 2009.

VIEIRA, Jarbas; FONSECA, Márcia, F. *Natureza do Trabalho Docente*. In: OLIVEIRA, Dalila, A. DUARTE, Adriana, C. VIEIRA, Livia, F.(Orgs.) *Gestrado - dicionário de verbetes*. Belo Horizonte. Out. 2010.

XIMENES, D. *Ciclo da pobreza*. *Revista UOL Educação*, n. 189, jan. 2013.